

Odnos kulture predškolske ustanove i kvalitete odgojno-obrazovnog rada

Sedlar, Andreja

Professional thesis / Završni specijalistički

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:052414>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Andreja Sedlar

**Odnos kulture predškolske ustanove i kvalitete
odgojno-obrazovnog rada**

Završni specijalistički rad

Zadar, 29. lipnja 2020.

Sveučilište u Zadru
Centar Stjepan Matičević
Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Odnos kulture predškolske ustanove i kvalitete odgojno-obrazovnog rada

Završni specijalistički rad

Student/ica:
Andreja Sedlar

Mentor/ica:
Doc.dr.sc. Ana Marija Rogić

Zadar, 29. lipnja 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Andreja Sedlar**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **Odnos kulture predškolske ustanove i kvalitete odgojno-obrazovnog rada** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 29. lipnja 2020.

SADRŽAJ

1. UVOD	7
2. KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	9
3. ULOGA RAVNATELJA U STVARANJU KULTURE PREDŠKOLSKE USTANOVE .	16
4. ULOGA ODGOJITELJA U STVARANJU KULTURE PREDŠKOLSKE USTANOVE .	22
5. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U USTANOVAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	26
5.1. SAMOVREDNOVANJE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA.....	36
6. ODNOS KULTURE PREDŠKOLSKE USTANOVE I KVALITETE ODGOJNO- OBRAZOVNOG RADA.....	40
6.1. MATERIJALNO OKRUŽENJE I POVEZANOST PREDŠKOLSKE USTANOVE S LOKALNOM ZAJEDNICOM	46
6.2. INTERPERSONALNA DIMENZIJA KONTEKSTA, PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJITELJA I PARTNERSTVO S RODITELJIMA.....	48
7. ZAKLJUČAK.....	53
8. LITERATURA.....	55
9. ŽIVOTOPIS	57
10. SAŽETAK.....	58

1. UVOD

U kontekstu diskusija o reformi obrazovanja u Hrvatskoj predškolski odgoj i obrazovanje je iznimka: s jedne strane institucionalni predškolski odgoj nije dovoljno u fokusu zanimanja zakonodavca, dok je s druge strane teoretičarima i ponajprije praktičarima od kraja 2014. godine na raspolaganju Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoji i obrazovanje, 2014), kao dokument na koji je u samom tijeku nastajanja bilo najmanje primjedbi. Od početka 2015. godine ovaj dokument nudi smjernice predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama (u daljnjem tekstu: predškolske ustanove) u njihovu nastojanju njegovanja vrijednosti, ciljeva i načela kvalitetnog odgoja i obrazovanja. Sadržaji odgoja i obrazovanja ustupaju mjesto ključnim kompetencijama, dok su vrijednosti univerzalne: znanje, humanizam i tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija i kreativnost.

Cjelovit razvoj i odgoj djeteta kao i učenje i razvoj kompetencija trebaju se kontinuirano događati u fleksibilnom institucionalnom odgojno-obrazovnom procesu, kroz kvalitetnu suradnju s roditeljima te lokalnom i širom zajednicom. Preduvjet ovakvog kurikuluma jest spremnost ravnatelja¹, stručnih suradnika i odgojitelja na kontinuirano učenje i podizanje kvalitete odgojno-obrazovnog rada, a time i unapređenje kvalitete same predškolske ustanove. Ova spremnost utemeljena je u osobnim kulturama pojedinaca kao sudionicima predškolskog odgoja i obrazovanja.

Kultura određene predškolske ustanove neposredno utječe na kvalitetu implementiranja Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a onda i na samu kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Način na koji razmišljaju ravnatelj, stručni suradnici, odgojitelji, ali i svi ostali zaposlenici određene odgojno-obrazovne ustanove u kauzalnoj je vezi s kulturom te ustanove (Vujičić, 2011). Obrazovanje može biti način na koji neki narod priprema nove naraštaje za uvođenje u svoju kulturu, ali kultura odgojno-obrazovne ustanove može biti u neskladu s kulturom naroda (Bruner, 2000). Ponekad svjedočimo neuspjelim implementacijama različitih pedagoških pristupa u odgojno-obrazovnom radu predškolskih ustanova u Hrvatskoj. S jedne strane pozitivnim promatramo činjenicu kako zaposlenici predškolskih ustanova prate različite pedagoške pristupe i imaju ih potrebu implementirati u vlastite pedagoške prakse, dok s druge strane takva implementacija ponekad ne daje

¹ Izrazi korišteni u ovom završnom radu, a imaju rodno značenje koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

očekivane rezultate upravo zbog zanemarivanja činjenice kako kultura određene predškolske ustanove ovisi i o nacionalnoj kulturi te lokalnim običajima, ali i individualnim kulturama.

Važno je imati u vidu činjenicu kako uspješne predškolske ustanove u Hrvatskoj stvaraju vlastite pristupe odgojno-obrazovnom radu, uzimajući i prilagođavajući odabrane pedagoške pristupe potpuno autonomno. Za takve promjene potrebna je kultura odgojno-obrazovne ustanove kao kultura skupine ljudi koji dijele zajedničke vrijednosti, tradiciju, pravila ponašanja te načine rada (Vujičić, 2011).

Svrha ovoga rada jest dati integrirani pregled suvremenih pravaca stvaranja kulture odgojno-obrazovne ustanove te pregledom i analizom sadržaja teorijskih pristupa potražiti odgovore na sljedeća pitanja: Što je kultura odgojno-obrazovne ustanove? Koja je uloga ravnatelja u oblikovanju kulture odgojno-obrazovne ustanove? Kakvu ulogu u stvaranju kulture predškolske ustanove imaju odgojitelji? Kakav je odnos kulture predškolske ustanove i kvalitete odgojno-obrazovnog rada u njoj?

Rad je nastao proučavanjem dostupne literature te odabirom i navođenjem primjera dobre prakse.

2. KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Krajem 19. stoljeća pojavljuje se pojam kulture kojom su se bavili antropolozi, čiju najrazumljiviju definiciju donosi britanski kulturni antropolog Tylor 1871. godine, dok se već do polovice 20. stoljeća, prema istraživanjima do tada dostupne literature koja su proveli američki antropolozi Kroeber i Kluckhohn, pojavilo više od 150 različitih definicija. Tylor određuje kulturu kao cjelinu zajedničku svim ljudima u određenoj društvenoj zajednici, a sadrži vjerovanja, znanja, zakone, običaje, ali i sposobnosti (Haviland, 2004). Kultura je razumljiva članovima istog društva, ali u susretu s drugim kulturama često dolazi do nerazumijevanja. Tako npr. Hrvatima može biti teško razumljiv običaj, ali i potreba, žena u muslimanskim zemljama za pokrivanjem lica. Pa iako su članovima iste kulture zajednička vjerovanja, zakoni, običaji ipak svaki član društva kojemu je kultura zajednička, interpretira kulturu potpuno autonomno.

Odgoj i obrazovanje djece predstavlja jednako tako jedan od faktora kulture određenog društva, a svaka odgojno-obrazovna ustanova jest zajednica sa zajedničkom kulturom koja predstavlja zajedničke ciljeve i vjerovanja, određene uobičajene rutine i rituale te zajedničke vrijednosti (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Obrazovanju neke zemlje za cilj često jest reprodukcija vlastite kulture (Bruner, 2000), priprema mladih za što boljom adaptacijom na kulturu naroda kojem pripadaju, ali isto tako, obrazovanje može biti u neskladu s ostalim društvenim utjecajima kroz koje djeca usvajaju elemente kulture kojoj pripadaju. Bruner drži kako se obrazovanje treba promatrati u najširem kontekstu razumijevanja ciljeva koje neko određeno društvo želi ostvariti kroz obrazovanje djece. Obrazovanje valja promatrati šire od propisanih planova i programa ili kurikuluma određenog predmeta. Bruner naglašava važnost kulture obrazovanja kao sredstva kojim formiramo vlastiti um te postajemo svjesni sebe i svojih sposobnosti. Temelj takvim tvrdnjama pronalazi u činjenici kako „um ne može postojati izvan kulture“ (Bruner, 2000: 18).

Načini života određene društvene zajednice interpretiraju se simbolima razumljivima toj zajednici, a prenose se na sljedeće generacije kako bi se identitet kulture te zajednice i način života sačuvao, u čemu veliku ulogu ima obrazovanje. Kulturu neki autori nazivaju „socijalnim ljepilom“ (Stoll i Fink, 2000) kojem je uloga održavanja zajedništva neke organizacije.

Kultura obrazovanja je sintagma relativno novijeg datuma, istraživanja su malobrojna, a ona koja se bave kulturom ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja još su rjeđa. Ta činjenica čudi s obzirom da svjedočimo vremenu u kojem dijete predškolske dobi sve više vremena provodi u predškolskoj ustanovi. Uslijed velikih ekonomskih neprilika zadnjih dvadesetak godina u svijetu, a posebice u Hrvatskoj, nesigurnosti radnih mjesta, velikoj nezaposlenosti, sve duljem vremenu koje roditelji provode dnevno na svojim radnim mjestima, institucionalni oblik odgoja i obrazovanja postaje sve potrebniji, dijete ostaje sve dulje u predškolskoj ustanovi, a time postaje sve važnija i kvaliteta takvih ustanova. Dosadašnja istraživanja o kulturi odgojno-obrazovnih ustanova provedena su s ciljem razumijevanja funkcioniranja ustanove iznutra, kako bi se uvođenjem kvalitativnih promjena odgovorilo na potrebe djeteta polaznika programa predškolskih ustanova (Vujičić, 2011).

Reforma obrazovanja u Hrvatskoj vodi brigu o svim razinama obrazovanja dok je predškolski odgoj zapostavljen, gotovo prepušten sam sebi, a ne promatran kao dio šire slike: ukupnosti obrazovnog sustava. Ipak, suvremeno dijete dolazi u dodir s institucionalnim odgojem i obrazovanjem s navršenom jednom godinom, ponekad već s navršenih šest mjeseci (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014) i pojačana briga za upravo ovaj segment sustava bila bi više nego opravdana.

Stručnjaci koji se intenzivno bave predškolskim odgojem u Hrvatskoj (Vujičić, 2011; Slunjski, 2016) slažu se kako su predškolskom odgoju nužne promjene te ih je nužno provoditi iznutra, unutar predškolske ustanove, dapače, unutar određene odgojno-obrazovne skupine. Nadalje, kurikulumi i njihova promjena neće biti dovoljni. Potrebna je promjena kulture predškolske ustanove što bi predstavljalo stvarnu promjenu sustava vrijednosti, vjerovanja, implicitnih pedagogija, suradnje među stručnjacima, nove tehnologije. Dakle, nužno jest mijenjanje materijalnog okruženja u poticajno, djetetu izazovno okruženje u kojem će slobodnim odabirom partnera za igru učiti na njemu najlaganiji način. No, materijalno okruženje može biti izrazito poticajno, a da istovremeno vrtić nije mjesto na kojem se dijete ugodno osjeća niti se u njemu ugodno osjećaju zaposlenici. Upravo stvaranje podržavajućeg, suradničkog ozračja vodi ka promjeni kulture predškolske ustanove, donosno promjeni ustroja i ozračja (Vujičić, 2011). Posebice držimo važnim kulturu predškolske ustanove jer se radi o mjestu zajedničkog života djece najosjetljivije dobi i odraslih koji o njima brinu veći dio dana. Kako bi se takve kvalitativne promjene dogodile potrebna je proaktivnost svih sudionika: odgojitelja, koji svakodnevno rade u neposrednom radu s djecom, stručnog tima, ravnatelja, ali i ostalog osoblja koje predstavlja dio kulture određene predškolske ustanove,

odnosno čimbenike kulture ustanove (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Seme-Stojnović i Pokos ovdje uvrštavaju i administrativne radnike te djelatnike koji imaju pravo i dužnost nadzora nad djelatnošću određene ustanove. Kulturu će odrediti implicitna i eksplicitna vjerovanja svih njenih čimbenika o zadaćama i svrsi određene ustanove (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Često je ta podjela na vidljivo (deklarativno) i nevidljivo (stvarno).

Nužna jest stvarna, a ne samo deklarativna suradnja stručnih suradnika i odgojitelja. Odgojitelji s pravom očekuju podršku stručnih suradnika koji posjeduju kompetencije u specifičnim područjima. Sustav formalnog obrazovanja odgojitelja u Hrvatskoj podrazumijeva trogodišnje visokoškolsko obrazovanje, dok je struktura stručnih suradnika unutar predškolskih ustanova u nas najčešće u sastavu psiholog, defektolog, logoped, pedagog te zdravstveni voditelj, njihova su znanja specifična, a mnogi od njih su ih stjecali tijekom petgodišnjeg perioda formalnog obrazovanja za zanimanje.

Stručni suradnici se ponekad striktno pridržavaju tjednog rasporeda obilaska odgojno-obrazovnih skupina, no kako ne postoji stroga struktura rada u pojedinoj odgojno-obrazovnoj skupini, dolazak stručnog suradnika u određenu odgojno-obrazovnu skupinu može ovisiti o proaktivnosti određenog stručnog suradnika. Ponekad je vidljivo kako ne postoji profesionalna povezanost između odgojitelja i stručnih suradnika, razumijevanje suradnje interpretira se različito i stoga, nažalost, nema riječi o stvaranju podržavajuće suradnje koja je nužna u stvaranju same kulture odgojno-obrazovne ustanove te još manje o kulturi kao zajedničkom uspjehu „organizirane zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njezinom dubljem razumijevanju i mijenjanju“ (Vujičić, 2011: 19).

Kultura ustanove ovisi o vjerovanjima svih njenih članova, o zajedničkim očekivanjima kako odgojitelja tako i djece i njihovih roditelja odnosno njihovih najužih obitelji. Kao što smo ranije naveli, ona je dijelom vidljiva, kroz običaje koji se u ustanovi njeguju, tehnologije koja se upotrebljava, načine rješavanja problema, ali je dijelom i nevidljiva. U to područje pripadaju načini vođenja ustanove i njezini ciljevi. Nerijetko postoje velike razlike između vidljive kulture i njenog nevidljivog, skrivenog oblika. Odgojitelji (i/ili stručni suradnici) mogu verbalno iskazivati veliko razumijevanje prema djetetu, uvažavati njegove potrebe, dok u neposrednom radu s djecom istovremeno djetetu ne omogućavaju slobodan odabir aktivnosti kojima se želi baviti, ni vremensku fleksibilnost, već sami određuju što će dijete u određenom trenutku raditi te koliko će vremena provesti u određenoj aktivnosti. Odgojitelji

ponekad prezentiraju vlastite stavove o kompetentnom djetetu, kao subjektu vlastitog učenja, dok s druge strane u odgojno-obrazovnim skupinama provode tradicionalne vođene aktivnosti u kojima dijete nema priliku odabira ni aktivnosti, ni partnera u aktivnostima, a vrijeme koje je predviđeno za određenu aktivnost jest strogo strukturirano, najčešće uvjetovano uobičajenim ritmom obroka. Ovdje prepoznamo i najveći izazov: promjena implicitnih pedagogija izrazito je kompleksna i nailazi na veliki otpor zbog više različitih faktora, a upravo razmišljanje odgojitelja o načinima na koji rade svoj posao te njihova slika o djetetu koje im je povjereno, snažno može utjecati i na kulturu ustanove. Jednako tako, stručni suradnici ponekad promatraju odgojitelje iz hijerarhijske pozicije, pa u takvim slučajevima odgojitelji nemaju stvarno podršku stručnog suradnika.

Implicitne pedagogije predstavljaju jedan od faktora koji neposredno utječu ne samo na rad u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini, već i na međusobnu suradnju odgojitelja unutar ustanove te na suradnju između odgojitelja i članova stručnog tima. Često je vidljiva frustracija odgojitelja uzrokovana prevelikim brojem djece u odgojno-obrazovnim skupinama, nezadovoljavajućom pomoći koju odgojitelji dobivaju od članova stručnog tima te nezadovoljavajućom komunikacijom između ravnatelja ustanove i djelatnika. Ne najvažniji, ali svakako značajan jest i sustav nagrađivanja: bez obzira na dodatne angažmane u različitim projektima te stručnim usavršavanjima, svi odgojitelji unutar određene predškolske ustanove imaju jednaka primanja. Sve to ponekad rezultira minimalnom angažiranošću odgojitelja općenito, kao i na području vlastitog stručnog usavršavanja, a onda i ozračjem unutar ustanove koje nije poticajno. Odgojitelji ipak nezadovoljstvo najčešće iskazuju samo anonimno i u rijetkim situacijama, što jednako govori i o kulturi same predškolske ustanove. Kultura ustanove u kojoj djelatnici ne dobivaju pozitivnu povratnu informaciju ili nikakvu povratnu informaciju nikako ne može biti pozitivna, a najmanje možemo govoriti o zajedničkom uspjehu zajednice, kako ga opisuje Vujičić (2011). Nedostatak valorizacije individualnog truda čini se kauzalno povezan s nedostatkom proaktivnosti odgojitelja. Za očekivati je kako će odgojitelji, od kojih se očekuje da budu nositelji promjena prema razvoju kulture predškolske ustanove, doista postati proaktivni, a da pri tom ne dobivaju podršku ravnatelja ustanove, stručnog tima i cijelog kolektiva, jest površno razmišljanje kojim je provedba cijelog složenog procesa promjene vrlo upitna.

Prije više puta spomenutog, kontinuiranog stručnog usavršavanja, treba razumjeti načine na koje učimo te načine na koje uči dijete. Odgojitelji imaju priliku stjecanja znanja o učenju djece u praksi vlastitog odgojno-obrazovnog rada: njima su povjerena djeca predškolske dobi,

što predstavlja izvrstan teren za stjecanja uvida u načine na koje dijete razmišlja, a onda i načine na koje uči. Jedna od platformi cjeloživotnog učenja odgojiteljima jest zasigurno njihova odgojno-obrazovna skupina, odnosno neposredan rad s djecom predškolskog uzrasta. Ovdje je važna i praksa refleksije koju valja provoditi u suradnji s praktičarima koji su se dokazali kompetentnima u svom radu. Vujičić naglašava mišljenje Fullana po kojem suvremeni učitelji upravo u praksi, kroz suradnju s kolegama, s povratnim informacijama koje dobivaju od njih, kontinuirano mogu propitivati svoj rad te ga poboljšavati (Fullan, 1990 prema Vujičić, 2011). Nažalost, vidljivi su primjeri u kojima su odgojitelji u određenoj odgojno-obrazovnoj skupini prepušteni sami sebi, njihov zajednički rad svodi se na sat vremena dnevno. Vrata skupine su zatvorena, a djeci nije dozvoljeno komuniciranje prostorom izvan onog sobe dnevnog boravka. Djeca dapače, nemaju naviku istraživanja prostora izvan onog matične odgojno-obrazovne skupine, naučena na pravilo da se zadržavaju unutar sobe dnevnog boravka. Možemo reći da je u takvim slučajevima riječ o kulturi nepovjerenja koja ne doprinosi kvaliteti rada niti unutar određene odgojno-obrazovne skupine, a onda kauzalno ni kvaliteti predškolske ustanove. Da bi se nužne promjene odgodile, potrebno jest saznati kamo želimo stići i koje promjene želimo postići. Takav zadatak trebao bi na sebe preuzeti ravnatelj na čelu tima za kvalitetu. Dakle, timovi za kvalitetu su zamišljeni između ostalog i za detektiranje poteškoća koje se pojavljuju unutar predškolske ustanove, a onda i za pronalaženje strategija kako te poteškoće ukloniti ili čak prevenirati.

U Hrvatskoj ne postoji zakonska obveza formiranja timova za kvalitetu pa njihovo formiranje ovisi upravo o osvještenosti određene predškolske ustanove o potrebi formiranja i rada timova za kvalitetu. U nekim predškolskim ustanovama nisu oformljeni timovi za kvalitetu, a suradnja stručnog tima i odgojitelja svedena jest na dva odgojiteljska vijeća godišnje te nekoliko sastanaka na kojima zapravo nema reverzibilne komunikacije, već se odgojiteljima nude jednosmjerne informacije o tekućoj problematici, bez mogućnosti njihove komunikacijske participacije. U takvim nesretnim slučajevima jasno je kako nema riječi o suradnji jer ne postoji ni povjerenje. Možemo reći kako se radi o stihiji koja ni u kojem području nije dobra, a u predškolskom odgoju je dapače toksična i tada nema riječi o toničkoj kulturi.

Kultura određene predškolske odgojno-obrazovne ustanove ima tri dimenzije Seme-Stojnović, Pokos, (2009).:

-materijalno okruženje,

-vremenska dimenzija konteksta te

-interpersonalna dimenzija konteksta.

U predškolskim ustanovama se doista, u odnosu na ostale razine obrazovanja, često daje veća pažnja materijalnom okruženju. Kako se radi o djeci predškolskog uzrasta koja uče kroz igru, razumljiva su nastojanja kvalitetnih predškolskih ustanovama da stvaranjem poticajnog materijalnog okruženje, ono djetetu učine privlačnim. Materijalno okruženje mora poticati dijete na aktivnost. Tako se doista, samim ulaskom u određenu predškolsku ustanovu može zaključiti je li ona orijentirana na zadovoljavanje prava djeteta, kakvu sliku djeteta imaju odgojitelji, kakav je sustav njihovih vrijednosti, jednom riječju, o kakvoj se kulturi ustanove radi.

Čak je i vremenska dimenzija vidljiva nakon kratkog boravka u prostorijama neke predškolske ustanove: ako se djeca nesmetano bave određenom aktivnošću, a da ih nitko od odraslih ne požuruje ili nepotrebno prekida, jasno jest kako se radi o, za dijete uvažavajućoj sredini koja poštuje potrebe individualnih vremenskih okvira aktivnosti. U onim odgojno-obrazovnim skupinama u kojima je djetetu dozvoljeno samostalno određivanje vremenskog okvira bavljenja aktivnošću, viljivo jest kako djeca i najmlađe kronološke dobi mogu provesti relativno dugo vremena u određenoj aktivnosti, ako ju je samo izabralo, ako ju provodi s prijateljem koje jednako tako samostalno bira te ako je aktivnost njemu zanimljiva. Intervencije odgojitelja su u tavnim slučajevima suviše. Dapače, upravo umješšan odgojitelj se neće uplitati u aktivnosti za koje uviđa da postoji intrinzična motivacija djeteta na sudjelovanje. Naravno, ukoliko dijete traži sudjelovanje odgojitelja, onda smo mu ono dužni i osigurati.

Interpersonalnu dimenziju konteksta nažalost nije tako jednostavno detektirati jer se često radi, kao što smo ranije naveli, o vidljivim i nevidljivim oblicima kulture. Kohezivnom kulturom ustanove Seme-Stojnović i Pokos nazivaju onu koja jest sredstvo povezivanja („socijalno ljepilo“) svih njenih čimbenika, a njezina glavna karakteristika je promjenjivost. Formativnost kulture se prepoznaje u ponašanjima koja određuje. Konačno, kultura ustanove je konstruktivna jer se stvara i razvija kroz međusobne odnose svih njenih čimbenika (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Prema navedenim autoricama radi se, dakle, o četiri odrednice kulture: kohezivnosti, formativnosti, promjenjivosti i konstruktivnosti.

Stoll i Fink (2000) s obzirom na kulturu škole prepoznaju napredujuće i nazadujuće škole. Napredujuće škole imaju razumljivo pozitivnu kulturu, dok ona nazadujućih jest negativna

(Deal i Peterson, 1999 prema Seme-Stojnović, Pokos, 2009). U nekim predškolskim ustanovama vidljivi su, nažalost elementi toksične kulture. Zaposlenici su pasivni, često pesimistični i frustrirani, a komuniciranje nije reverzibilno, dakle nije kvalitetno i često se radi o kulturi šutnje i straha. Kada je riječ o predškolskom odgoju i obrazovanju, držimo kako je ova činjenica posebno zabrinjavajuća. Predškolski odgoj i obrazovanje bavi se djecom najmlađe kronološke dobi i upravo bi kulture predškolskih ustanova trebale biti tonične.

Optimistično zvuči činjenica kako su kulture promjenjive pa tako trebaju postojati naponi u smislu razvoja pozitivne kulture predškolske ustanove. Slažemo se sa Seme-Stojnović i Pokos (2009) koje drže kako ravnatelji mogu predstavljati nužan faktor promjene svojim leaderskim utjecajem na ostale čimbenike kulture.

3. ULOGA RAVNATELJA U STVARANJU KULTURE PREDŠKOLSKE USTANOVE

Uloga ravnatelja predškolskih ustanova u Hrvatskoj je nedovoljno istražena pa prema tome i neadekvatno valorizirana. Ravnateljem predškolske ustanove u nas može postati svatko tko je završio (članak 37. NN 94/13) preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te stekao diplomu odgojitelja ili diplomu iz psihologije, pedagogije, defektologije, logopedije te ima pet godina radnog iskustva. Uvidom u sylabuse kolegija na odsjecima hrvatskih fakulteta koji obrazuju buduće odgojno-obrazovne djelatnike (Filozofski fakultet u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski te Učiteljski fakultet u Zagrebu) te uvidom u izvedbene planove ovih studija, vidljivo jest kako ni na jednom od spomenutih studija nema kolegija koji bi pripremali buduće ravnatelje za njihov rad. Iznenađuje činjenica kako je Finska još 1999. godine započela sa studijem koji je predviđen za ravnatelje i one koji to planiraju postati (Alava, 2016), dok je u Hrvatskoj tek 2017. pokrenut sličan studij na Sveučilištu u Zadru. Dakle, obrazovni sustav u Hrvatskoj dosad se nije bavio ravnateljima te njihovim obrazovanjem. Ipak, ravnatelj predškolske ustanove u Hrvatskoj ponekad ima odgovornost vođenja ustanove koja, kao u slučaju Dječjeg vrtića Rijeka, ima 21 podcentar (URL 2), što zasigurno iziskuje niz vrlo kompleksnih kompetencija u različitim područjima te mnoštvo vještina koje ravnatelji nemaju prilike steći tijekom svog formalnog obrazovanja niti se one na bilo koji način provjeravaju pri natječajima za radno mjesto ravnatelja. Odabir ravnatelja predškolske ustanove jest zadatak lokalne samouprave (ili privatnih osnivača), upravna vijeća u svom sastavu imaju većinu predstavnika grada ili općine osnivača i jasno jest kako je takav izbor ovisi o političkoj odluci, a ne stručnim kompetencijama. Za razliku od škola kojima je nadležno Ministarstvo znanosti, i kriteriji odabira ravnatelja su jedinstveni za cijelu Hrvatsku, kod odabira ravnatelja predškolske ustanove postoje velike razlike ovisne o određenoj lokalnoj samoupravi.

No, kada govorimo o kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove kojoj je kultura ustanove preduvjet, ravnatelj je u fokusu interesa. Hargreaves (1999) prema Vujičić (2011) drži kako ravnatelj ima zadatak dijagnosticiranja, vođenja i upravljanja ustanovom. Dužan je otkriti načine dijagnosticiranja kulture koja već postoji unutar ustanove te nakon donošenja odluke o promjenama kulture ustanove, upravljati osiguravanjem strategija kojima će se željene promjene događati u odabranom smjeru. Prepoznavanje kulture jest zasigurno najzahtjevniji zadatak i zahtjeva dobro poznavanje kvalitete kadra zaposlenog unutar ustanove, potrebnog za

provođenje promjena. Suvremeni ravnatelji razumiju potrebu distribuiranja moći te delegiranje zadataka i u takav način vođenja ustanove vjeruju, za što je potrebna visoka razina povjerenja u zaposlenike. No, povjerenje će nedostajati u reverzibilnoj interakciji na relaciji ravnatelj- odgojitelj/stručni suradnik/ostalo osoblje ako se zaposlenici međusobno ne poznaju dovoljno.

Uspješnim ravnateljima možemo nazvati one koji odlično razumiju odnose unutar ustanove koju vode, razumiju i poštuju lokalnu kulturu, dobro su povezani s lokalnom zajednicom i u njoj aktivno participiraju, nastoje biti profesionalni i dostojanstveni, podržavajući svakog zaposlenika te su dobro pripremljeni za svoju ulogu ravnatelja (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Takav ravnatelj izaziva poštovanje, zaposlenici ga slijede pa tako može utjecati i na promjene stavova, a time i na mijenjanje vrijednosti koje se cijene unutar određene odgojno-obrazovne ustanove.

Možemo ovdje komparirati dva tipa ravnatelja. Jedan tip jest onaj s kojim zaposlenici nemaju priliku individualnog razgovora, osim u slučaju izvanrednih situacija što je iznimno rijetko (obično se radi o kriznim situacijama), a odgojiteljska vijeća na kojima se odgojitelji sastaju dva puta godišnje su informativnog karaktera, vođena od strane ravnatelja. Ravnatelj ne poznaje većinu zaposlenika, pa tako nije ni upoznat s njihovim stavovima i vrijednostima. Za odnose među čimbenicima kulture ustanove kojoj je na čelu, ne pokazuje interes. Rijetke razgovore sa zaposlenicima završava korištenjem autoriteta, a ne kroz kvalitetnu reverzibilnu komunikaciju.

Ovdje ćemo navesti primjer iz prakse kroz koju smo upoznali i sasvim drugačiji, podržavajući tip ravnatelja:

Kroz Erasmus+ projekte koji se provode unutar Dječjeg vrtića Varaždin, ostvarena su individualna stručna usavršavanja u različitim europskim zemljama, uz financiranje iz Europske unije. Radi se o više individualnih mobilnosti odgojitelja u okviru kojih su sudjelovali na stručnim seminarima, konferencijama i aktivnostima praćenja rada (tzv. jobshadowing) u dvama švedskim vrtićima. Odgojiteljica ove predškolske ustanove je provela dva tjedna na aktivnosti praćenja rada sustručnjaka u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi u Göteborgu i Trollhättanu te imala prilike promatrati, osim odgojitelja, i ravnateljice u njihovom radu. Tamo su vidljive sasvim drugačije prakse: u spomenutim švedskim predškolskim ustanovama ravnateljice barem jednom godišnje individualno razgovaraju sa

svakim odgojiteljem o čemu ravnateljica predškolske ustanove u Göteborgu iskazuje slijedeće:

Ravnatelj u travnju razgovara sa svakim odgojiteljem. Na tom razgovoru odgojitelj ukratko prezentira realizaciju individualnog plana i programa rada za proteklu godinu te obrazlaže što je uspio realizirati, što nije, i koje su bile poteškoće na koje je nailazio i zbog kojih nešto nije uspio realizirati. Predlaže individualni plan i program za sljedeću godinu, ali i traži pomoć oko realizacije koju mu je ravnatelj dužan osigurati. Ravnatelj ima ingerencije individualnog nagrađivanja svakog zaposlenika pa tako na osnovi podataka koje uspije dobiti i na ovom godišnjem razgovoru donosi procjenu te određuje u kojem postotku se podiže plaća (ili snižava) za određenog zaposlenika. Takvi razgovori ne vode se samo u svrhu valorizacije rada, već su i prilika da ravnatelj kroz razgovor stekne uvid u interese zaposlenika izvan njihovog profesionalnog života što doprinosi boljem međusobnom upoznavanju, a time se dobivaju vrijedne informacije o poljima interesa koji mogu doprinijeti razvoju ukupne kulture ustanove (K. K. ravnateljica predškolske ustanove u Göteborgu).

Ovaj iskaz podupire ideju kako dobro poznavanje svih zaposlenika te razumijevanje kulture odgojno-obrazovne ustanove ravnatelju pomaže pri osmišljavanju oblikovanja vrijednosti, stavova i uvjerenja u promoviranju „stabilne i podržavajuće okoline“ (Vujičić, 2011: 47). Dobrim poznavanjem odnosa među zaposlenicima, posebice među odgojiteljima koji su nositelji djelatnosti u predškolskim ustanovama i na kraju uvidom u kvalitetu odnosa između odgojitelja koji rade u istoj odgojno-obrazovnoj skupini, ravnatelji mogu procjenjivati kulturu te detektirati što u toj kulturi doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog rada, a što je u njoj negativno (Vujičić, 2011) i time ostvariti preduvjete za podizanje kvalitete ustanove. Do nužne promjene kulture, kada je ravnatelj i njegova uloga u tom procesu u pitanju, doći će nakon niza preduvjeta koje je nužno zadovoljiti: ravnatelj bi trebao biti u mogućnosti priznati vlastite slabosti te uz pomoć suradnika osvijestiti i priznati slabosti ustanove te kako i zašto je do njih došlo. Njegova uloga jest poticanje i vođenje zajedničkog planiranja promjena te njihove provedbe (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Ravnatelji koji su uspješni lideri razumiju važnost poticanja zaposlenika na usavršavanje korištenjem kako unutarnjih tako i vanjskih resursa što posredno doprinosi razvoju tonične kulture same ustanove.

Promjenu kulture valja strateški planirati, a Seme-Stojnović i Pokos (2009) predlažu korake strategije od donošenja vizije i određivanja misije preko analize prilika i opasnosti u okolini,

uočavanje snaga i slabosti, izbora strategija kojima se slabosti mogu eliminirati, implementiranja, samovrednovanja i na koncu vrednovanja.

Pozitivnom kulturom ustanove dostići kvalitetu nije moguće bez detektiranja što u ustanovi jest dobro, što nije, što se želi ostvariti u budućnosti, na koji način i u kojem vremenskom okviru. Odrediti na koncu, koji su zajednički kriteriji kvalitete koju želimo postići te odrediti korake kojima se želi ostvariti cilj. Kako se radi o kompliciranom procesu s nizom zadaća koje valja obaviti, razumljiva je potreba da ravnatelj treba posjedovati niz kompetencija visoke razine kako bi na ove izazove odgovorio na adekvatan način i time doprinio razvoju kulture ustanove prema kvaliteti. Ravnatelj bi trebao imati viziju ustanove te ju znati prezentirati lokalnim donositeljima obrazovnih politika s jedne strane, te razumjeti vlastitu ulogu lidera s druge strane. Za takvu ulogu su potrebne visoke razine različitih kompetencija, čiji značaj hrvatski sustav odgoja i obrazovanja ne prepoznaje u dovoljnoj mjeri. Kada su u pitanju ravnatelji predškolskih ustanova u nas, čiji su osnivači lokalne samouprave, situacija je kao što smo ranije opisali: ravnatelje bira Upravno vijeće u kojem predstavnici osnivača imaju većinu i odabir je uvijek pitanje političke odluke. Slunjski drži kako i na taj način „...*utjecaj lokalnih vlasti na perspektivu razvoja vrtića u određenom razdoblju i na određenom području bio presudan*“ (Slunjski, 2019: 25). Slunjski prepoznaje važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja ravnatelja držeći kako oni svojim primjerom moraju pokazati važnost učenja s jedne strane, a s druge upravo takvim načinom percipiranja vlastite uloge, ravnatelji stječu potrebne kompetencije za odgovornu ulogu koju obavljaju (Slunjski, 2019).

U Švedskoj, na primjer, ravnatelja bira tijelo sastavljeno od ravnatelja istovrsnih predškolskih ustanova u okruženju, njegovo radno mjesto nije mandatno, a neposredno je odgovoran lokalnim stručnim tijelima s kojima usko i kontinuirano surađuje. Razlika je primjetna i u strukturi radnog dana: ravnatelji nekih predškolskih ustanova u nas, većinu radnog dana provode zatvoreni u svom uredu, dok su obje ravnateljice švedskih predškolskih ustanova svakodnevno prisutne u svim prostorima ustanova koje vode, čak i kada se radi o vrlo kratkom vremenskom periodu u određenom radnom danu. Ravnatelj svojim svakodnevnom prisustvom šalje poruku odgojiteljima kako im je njihov rad važan, a odgojitelji imaju svakodnevnu mogućnost makar kratkog razgovora sa svojim ravnateljem. Oni se naravno dobro poznaju, a to se onda odražava i na ukupnu kulturu ustanove.

Odgojitelji u nas često ne dobivaju povratne informacije o svom radu od strane ravnatelja, a autonomni su najčešće samo u dijelu neposrednog rada s djecom (iako im je potrebna konkretna podrška u razvijanju vlastitog odgojno-obrazovnog rada), dok ih se u druga područja nužna kvalitetnom predškolskom odgoju gotovo rijetko uključuje, ponekad ih se i marginalizira. U Švedskoj i u tom području postoji znakovita razlika: kada se na primjer planira izgradnja predškolske ustanove (a to je način na koji ta država rješava pitanje obuhvata gotovo sve djece predškolske dobi, op.a.), arhitektima je iznimno važna perspektiva odgojitelja koji uostalom u prostorima s djecom borave veći dio dana i dobro razumiju dinamiku grupe u određenom prostoru. U Hrvatskoj nam nije poznat slučaj u kojem se odgojitelje uključilo u ovakve vrste planova i aktivnosti.

Dakle, u nekim se zemljama (najčešće se radi o zemljama sjeverne Europe) mišljenje odgojitelja uvažava, omogućuje im se aktivna primjena njihovih profesionalnih kompetencija. Time se podiže samopouzdanje odgojitelja što dovodi do njihove veće proaktivnosti, kvalitetnijeg odgojno obrazovnog rada i zadovoljnijeg djeteta, što predstavlja krajnji cilj i ulogu institucionalnog oblika odgoja i obrazovanja. Ovdje se ne radi o uvjetima koje može osigurati zemlja visoko razvijene ekonomije, već o kulturi naroda i kulturi određene predškolske ustanove. Uvažavanje svih sudionika unutar jedne predškolske ustanove je odraz kulture ustanove i temelj kvalitete. Zanimljivost koju smo primijetili u spomenutoj predškolskoj ustanovi u Göteborgu jest sljedeća: po dolasku na praksu, odgojiteljica iz varaždinskog vrtića najprije odlazi u ured ravnateljica, no tamo nalazi kuharicu vrtića. U susjednoj prostoriji sjedi ravnateljica s laptopom u krilu i na pitanje kako to da nije u svojem uredu, ona odgovara kako kuharici treba Internet pa joj je ustupila svoj ured. Ovakva situacija može se opisati kao kulturološki šok za odgojitelja koji dolazi iz hrvatske predškolske ustanove.

Bez podrške ravnatelja predškolske ustanove, odgojitelji teško mogu ostvariti partnerstvo s roditeljima, odnosno ono se može pojaviti u pojedinačnim slučajevima visoko motiviranih odgojitelja. Uloga ravnatelja i njegov osobni sustav vrijednosti može partnerstvo s roditeljima poticati i podržavati ili suprotno. Ravnatelji koji cijene odgojitelje i razumiju važnost odgojiteljskog poziva i uloge odgojitelja u stvaranju kvalitetnog odgojno obrazovnog rada, a time i njihovog utjecaja na kvalitetu predškolske ustanove same, odgojitelje smatraju partnerima. Takav stav ravnatelja neposredno potiče razvoj pozitivnog ozračja unutar predškolske ustanove, što treba dovesti do stvaranja takvog mjesta u kojem se svi sudionici osjećaju aktualiziranima. Pozitivno ozračje jest sastavni dio tonične kulture ustanove, što

onda posredno doprinosi potrebi roditelja za boravkom u predškolskoj ustanovi i sudjelovanjem u različitim aktivnostima. Predškolska ustanova tako postaje mjesto zajedničkog života svih njenih čimbenika među kojima roditelji djece polaznika imaju važno i ravnopravno mjesto.

4. ULOGA ODGOJITELJA U STVARANJU KULTURE PREDŠKOLSKE USTANOVE

Formalno obrazovanje nužno je za razvoj kompetencija potrebnih za stvaranje kvalitetnog kadra predškolskih ustanova, koji predstavlja nužan preduvjet za stvaranje pozitivne kulture ustanove. Razumijevanje važnosti formalnog obrazovanja odgojitelja u Hrvatskoj dovelo je do vertikalnog pomicanja obrazovanja otvaranjem diplomskog studija za rani i predškolski odgoj i obrazovanje najprije na Sveučilištu u Rijeci 2009. godine, što je još jedan od napora kojima se želi podići razina kompetencija odgojitelja. No, ako se ova činjenica promatra u kontekstu sedamdesetak godina trajanja formalnog obrazovanja za odgojitelje u Hrvatskoj, onda je podatak porazan: trebalo je proći više desetljeća da se odgojiteljima omogući pomicanje u vertikali formalnog obrazovanja što je i odraz stava društva prema ovoj djelatnosti.

Odgojitelji su nositelji djelatnosti u predškolskim ustanovama, rade u neposrednom radu s djecom čime preuzimaju i najveću odgovornost za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada te predstavljaju važne čimbenike kulture ustanove. Izazov vidimo i u činjenici kako se u praksi često zaboravlja ili minorizira uloga svih ostalih zaposlenika predškolske ustanove kao važnog dijela kolektiva koji bi trebali djelovati usklađeno. Misija stvaranja ugodnog mjesta, u kojem svi odrasli i djeca uče na svoj specifičan način u fleksibilnim vremenskim okvirima, trebala bi biti zajednička svim sudionicima. Ne mogu biti prihvatljive poneke prakse u kojima se unutar određene odgojno-obrazovne skupine provode na primjer projekti iz područja građanskog odgoja, a s druge strane djecu iste odgojno-obrazovne skupine se ne poučava o načinima ophođenja i komuniciranja s ljudima. Događaju se tako nesretne situacije u kojima djeca uopće ne primijete da je u odgojno-obrazovnu skupinu ušla gospođa spremačica, djeca ju tako ne pozdrave, ali ih odgojitelj na to ni ne upozorava. I ovdje je riječ o kulturi svakog pojedinca, svakog sudionika predškolske ustanove koje onda stvaraju zajedničku kulturu ustanove same.

Nužnost visoke razine kompetencija odgojitelja u različitim područjima u skladu je s potrebama društva za kvalitetnim predškolskim ustanovama. Kompetencije se stječu najprije formalnim obrazovanjem, ali formalno obrazovanje nikako nije ni dovoljan ni jedini preduvjet stvaranja visoke kulture predškolske ustanove iako jest iznimno važan. Pretpostavka jest kako će visoko obrazovani odgojitelji koji razumiju teoriju te su ju u stanju implementirati u vlastiti odgojno-obrazovni rad, biti nositelji nužne promjene ka kvaliteti.

Do pokretanja diplomske razine studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, istraživanja koja su se bavila predškolskim ustanovama provodila su se izvana, od strane teoretičara kojima je teren istraživanja zapravo strani teren: kao istraživači oni su gosti na terenu, a ne kazivači, a kada uzmemo u obzir činjenicu kako takva istraživanja podrazumijevaju etički vrlo osjetljiv rad s djecom predškolske dobi, razumljive su specifičnosti koje takvo istraživanje sadržava. Kvaliteti istraživanja napokon, doprinosi kvaliteta prikupljenih podataka. Kada se istraživanje provodi unutar neke predškolske ustanove, a u njemu sudjeluju djeca predškolske dobi, upitno jest kakve će podatke prikupiti djeci nepoznata osoba, što stručnjak koji dolazi izvana za djecu zasigurno predstavlja. Dijete se najsigurnije osjeća uz njemu poznatu osobu, što jest matični odgojitelj i stoga držimo značajnim otvaranje vertikale u formalnom obrazovanju odgojitelja kao puta prema stvaranju praktičara osposobljenih za provođenje istraživanja unutar predškolske ustanove u suradnji sa stručnjacima izvan nje. S tom se tvrdnjom slažu mnogi autori (Vujičić, 2011; Slunjski, 2016) te naglašavaju potrebu osvješćivanja odgojitelja u shvaćanju svog zanimanja kao poziva kojem je nužno cjeloživotno učenje s ciljem razumijevanja učenja djeteta i njegove uloge. Vujičić naglašava kako odgojitelji trebaju razumjeti učenje, kako vlastito, tako i djeteta koje mu je povjereno. Takvi odgojitelji mogu sudjelovati u mijenjanju kulture predškolske ustanove, što pak predstavlja višu razinu od samih promjena kurikuluma. Visoko motivirani odgojitelji koji razumiju važnost ulaganja u vlastito obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje mogu i trebali bi biti pokretači promjena u svojim radnim okolinama.

Kada je riječ o institucionalnom predškolskom odgoju i obrazovanju važno je primijetiti kako se radi o dijelu obrazovnog sustava daleko fleksibilnije strukture nego što je to osnovna škola koja slijedi, te viših razina obrazovnog sustava u kasnijim godinama života djeteta. Ishodi učenja djeteta su jednako tako puno fleksibilniji u predškolskoj ustanovi, no ta činjenica zapravo jest izazov i zahtjeva visoko obrazovanog i odgovornog odgojitelja koji i unutar vlastite odgojno-obrazovne skupine može neposredno utjecati na kvalitetu rada, na ishode učenja djeteta, a onda i na kvalitetu rada u ustanovi i samu kulturu iste. Visoko obrazovane odgojitelje vidimo kao pokretače i čimbenike promjena vlastitih pedagoških praksi te promjena unutar predškolskih ustanova u kojima rade.

Promjene nikad nisu lake ni jednostavne, pa je uobičajen i otpor prema njima. Prema Slunjski (2016) tome jest tako jer promjene rezultiraju osjećajem nesigurnosti te strahom od nepoznatog. Izlazak iz „zone komfora“ traži visoku razinu promišljanja te određenu hrabrost. Slunjski drži kako do promjena dolazi često namjerno, planiranjem, ali se promjene često

dogadaju i sasvim spontano. Nadalje tvrdi kako su preduvjet bilo kakvim promjenama kvalitetni odnosi među zaposlenicima te transparentno međusobno komuniciranje. Takvo komuniciranje može dovesti najprije do povezivanja istomišljenika, onih odgojitelja koji imaju slične ideje, kojima je nužno dozvoliti autonomnost te ih osnaživati u samostalnom rješavanju problema (Slunjski, 2016). Slunjski smatra kako je u manjim ustanovama lakše ostvariti utjecaj kvalitetnih praktičara na svoje kolege u odnosu na veće ustanove. Predlaže stoga dijeljenje velikih ustanova na manje dijelove, a unutar njih povezivanje aktivnijih odgojitelja s onima manje aktivnima. Radi se o timskom radu u kojem svakako treba postojati prostor za različite strukture praktičara kako bi se dobila pozitivna sinergija nužna za promjene. Kvaliteta komuniciranja između sudionika unutar predškolske ustanove doprinosi stvaranju suradničke kulture. Bez kvalitetnih suradničkih odnosa nije moguće stvaranje kulture, a onda posredno ni postizanje kvalitete.

Ulogu odgojitelja u stvaranju kulture držimo ključnom u kontekstu činjenice kako predškolske ustanove najviše pažnje posvećuju djetetu polazniku programa, a odgojitelji su osobe s kojima djeca provode najviše vremena tijekom boravka u ustanovi. Suradnja najprije odgojitelja koji rade u istoj odgojno-obrazovnoj skupini od presudnog je značaja i u stvaranju kulture i u kvaliteti rada. Nažalost, struktura radnog vremena odgojitelja u Hrvatskoj ne omogućuje im puno zajedničkog vremena provedenog u odgojno-obrazovnoj skupini pa je tim više značajna kvaliteta njihove međusobne komunikacije i suradnje. Ukoliko odgojitelji unutar jedne odgojno-obrazovne skupine imaju različite vrijednosti, različita uvjerenja i stavove, dijete promatraju na oprečne načine, a razumijevanje profesionalnog pristupa poslu nije ni približno, kultura takve mikrosredine sasvim sigurno nije tonična. U praksi ponekad nailazimo na nesnalaženje u međusobnom komuniciranju što ne doprinosi ni kulturi ustanove. Držimo važnim čak ključnim, sudjelovanje u stručnim usavršavanjima iz područja komunikacije jer je odgojitelj izložen različitim komunikacijskim interakcijama, a komuniciranje jest vještina koja se može usvojiti vježbom. Odgojiteljima su potrebna stručna usavršavanja najprije u području komuniciranja kako bi im se olakšao proces te ponudili alati za podizanje kompetencija nužnih za suradnju s drugima, a time i za sudjelovanje u stvaranju kulture ustanove.

Nužan je razvoj kulture dijaloga što jest izrazito izazovan proces. Prihvatanje kritika na vlastiti rad te korištenje istih kao smjernice za poboljšanje kvalitete rada jest sposobnost koja se uči i kojoj većina isprva pruža otpor, razumijevajući kritiku kao osobnu uvredu. U predškolskim ustanovama najprije bi se trebala stvoriti ozračje međusobnog povjerenja i

osjećaja sigurnosti za sve sudionike kako bi se oni osjećali slobodnima komentirati, predlagati, savjetovati s jedne strane te prihvaćati kritiku na ispravan način s druge (NCVVO, 2012). Nakon toga ili istovremeno nužna su im kontinuirana stručna usavršavanja u područjima profesionalnog razvoja kako bi im se pomoglo u podizanju njihovih profesionalnih kompetencija čime bi se neposredno utjecalo na rast njihova samopouzdanja. Od 2013. godine kada je Hrvatska postala ravnopravnom članicom Europske unije, za potrebe stručnog usavršavanja na raspolaganju su nam sredstva iz Erasmus+ programa, ali i seminari u različitim europskim zemljama čime možemo posredno utjecati na stvaranje pozitivne kulture, kulture učenja i proaktivnosti koja je nužan preduvjet razvoja kvalitete ustanove same. Ipak, od ukupno 835 predškolskih ustanova u Hrvatskoj (URL 7), samo njih desetak participiraju u Erasmus+ programima što jest pokazatelj kako o europskim fondovima znaju malo, još manje o načinima kako iste iskoristiti za vlastite potrebe, ali na žalost je ovaj podatak i pokazatelj nedostatka interesa.

5. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U USTANOVAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ministarstvo znanosti i obrazovanja republike Hrvatske svakih nekoliko godina donosi dokumente kojima pokazuje brigu o obrazovnom sustavu pa tako postoji i „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.“ (u daljnjem tekstu: Plan razvoja) u kojem su definirana područja posebnog interesa. Ovaj dokument je nastao u skladu s preporukama Lisabonske deklaracije koja apelira na uključivanje svih zemalja Europske unije u osuvremenjivanje svojih obrazovnih sustava kako bi postala što konkurentnijom. Osim upravljanja i inovativnosti, Plan razvoja naglašava poboljšanje kvalitete odgoja i obrazovanja, poticanje stručnog usavršavanja svih zaposlenika u obrazovnim ustanovama, odgoj i obrazovanje za povezanost društava te njegov gospodarski rast. Iako se u ovom planu spominju i predškolske ustanove, Plan razvoja orijentiran je na škole dok je za predškolske ustanove još uvijek jedan od glavnih dokumenata „Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece“ koje je donijelo tadašnje Ministarstvo prosvjete i kulture 1991. godine, a u kojem se prvi puta institucionalni predškolski odgoj promatra kao integralni dio ukupnog odgojno-obrazovnog sustava te naglašava važnost kvalitete tog dijela odgojno-obrazovnog sustava. Prvi put se prepoznaje pravo roditelja polaznika programa predškolskih ustanova na odabir kvalitetnih programa u kvalitetnim ustanovama te izbor načina na koji žele sudjelovati s predškolskim ustanovama u koje upisuju svoju djecu predškolske dobi. Isto tako, prvi put se omogućuje otvaranje privatnih predškolskih ustanova s ciljem većeg obuhvata djece (koji ni danas nije dosegao razinu Europske unije koje smo članicom od 2013. godine). Predviđen je i pluralizam pedagoških pristupa, koje su mnogi, uglavnom privatni osnivači predškolskih ustanova u Hrvatskoj i primijenili. Prepoznaje se i potreba veće stručnosti kadra koji radi u neposrednom radu s djecom predškolske dobi što neposredno doprinosi kvaliteti same ustanove što se nastoji osigurati otvaranjem diplomske razine studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na više hrvatskih sveučilišta. Osim većeg broja predškolskih ustanova u Hrvatskoj te podizanja razine formalnog obrazovanja odgojitelja koji rade u predškolskim ustanovama općenito, duljeg dnevnog boravka djeteta u ustanovi (do 10 sati dnevno), mogućnost implementiranja različitih pedagoških ideja i pristupa osnivačima daje veliku slobodu, ali i pripadajuću odgovornost. Dokument je stavio naglasak na kvalitetu rada unutar predškolskih ustanova, poštivanje individualnih potreba i želja svakog djeteta te osiguravanje optimalnog rasta i razvoja. Dakle, kvaliteta rada dovodi se u neposrednu kauzalnu vezu između bolje obrazovanog kadra, pluralizma pedagoških ideja te osiguranja

većeg broja predškolskih ustanova. Od velike važnosti i dalje je pomoć obiteljima u skrbi za njihovo dijete u smislu dopune obiteljskog odgoja. Suvremeni predškolski odgoj i obrazovanje vidi se kao sustav koji svako dijete promatra kao kompetentnu individu, poštujući njegovu kronološku i razvojnu dob te specifičnosti istih s nastojanjem ostvarenja individualnog pristupa. Suvremena predškolska ustanova treba biti mjesto na kojem djeca kroz igru, kao aktivni protagonisti različitih aktivnosti, sa slobodno odabranim partnerima, uče na najprirodniji i najugodniji način.

Kako bi se pomoglo osnivačima predškolskih ustanova u Hrvatskoj, stručnim djelatnicima u njima, MZOS je 2006. godine osnovao Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (u daljnjem tekstu: NCVVO) kojem je misija poticanje odgojno-obrazovnih ustanova na unapređenje kvalitete rada u čemu im pomaže proces samovrednovanja. NCVVO je osmislio i Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se timovima za kvalitetu unutar predškolskih ustanova ponudio pragmatičan alat potpore identificiranju kvalitete te osiguranju kvalitete unutar ustanove. Priručnik se bavi i pojmovima kvalitete za koje se ne traži jedinstvena definicija te se pojam promatra pluralistički (NCVVO, 2012). Kvaliteta se može promatrati iz različitih rakursa te je kulturološki određena. Stoga je razumljivo kako pojedini pedagoški pristup koji u nekoj zemlji ili nekoj manjoj zajednici funkcionira savršeno, nije moguće kopirati u drugačiju kulturu bez da se prethodno ne osiguraju uvjeti adaptiranja pristupa na specifičnost kulture u koju ga želimo implementirati. Takav primjer jest pokušaj kopiranja Reggio pedagogije u predškolske ustanove u Hrvatskoj. Poteškoće nastaju upravo u nerazumijevanju kulturološke pozadine. Reggio pristup Lorisa Malaguzzija nastao je u najbogatijoj talijanskoj pokrajini, a sama ustanova i princip odgojno-obrazovnog rada duboko su uronjeni u kulturu toga kraja. Radi se o pedagoškom pristupu koji je financiran ogromnim financijskim sredstvima na godišnjoj razini. I u Hrvatskoj se predškolske ustanove financiraju od strane lokalne samouprave (ili privatnih osnivača), ali je, osim u rijetkim slučajevima, financiranje skromno i često jedva dostatno za elementarno funkcioniranje predškolske ustanove. Nadalje, Reggio pedagogija njeguje intenzivne i kontinuirane veze s obiteljima svojih polaznika koje su vidljive u nizu zajedničkih aktivnosti djece, predškolske ustanove i roditelja. Važno je spomenuti i kulturološki i tradicionalno snažnu ulogu majke u životu talijanske obitelji. S druge strane, roditelji u Hrvatskoj rade na tržištu jeftine radne snage, u uvjetima u kojima nema sigurnosti zaposlenja, a tako ni redovitosti primanja. Roditelji rade i dulje od zakonom propisanih osam sati dnevno. Kada taj podatak kompariramo s talijanskom tradicijom u kojoj majke često ostaju kod kuće s djecom

prvih desetak godina njihova života, a tek se nakon toga uključuju u tržište radne snage, razumljivo jest kako se u toj zemlji majke iz sasvim pragmatičnih razloga, mogu i žele aktivnije uključiti u suradnju s predškolskom ustanovom. S druge strane, u nas ne postoji tradicija stvarnog uključivanja obitelji u rad predškolskih ustanova. Ne postoji ni dovoljna motiviranost stručnih radnika za cjeloživotno učenje, a bez cjeloživotnog učenja teško možemo govoriti o kvaliteti ustanove. I obitelji djece polaznika i njihova uključenost u rad predškolske ustanove kao i kvaliteta kadra, snažno utječu na kvalitetu ustanove. Vidljivo jest kako kvalitetu nije jednostavno postići jer se radi o procesu na koji utječe mnoštvo najrazličitijih faktora. Čak i kada se kvaliteta postigne, teško ju je održavati i razvijati. Naime, ukoliko se kvaliteta i postigne, često se u praksi događa da se ta činjenica smatra završetkom procesa što je daleko od istine: ukoliko se na kvaliteti kontinuirano ne radi, ona će neminovno nazadovati, a ne samo stagnirati.

Jednako tako, kvalitetu ustanove nije moguće preslikati te je doista specifična za svaku predškolsku ustanovu, za svaku pojedinu odgojno-obrazovnu skupinu te svakog pojedinog odgojitelja ili stručnog suradnika i ostale zaposlenike unutar predškolske ustanove. Odlična je praksa upoznavanje kvalitete drugih predškolskih ustanova kako bi se eliminirale eventualne greške, ali i kako bi se na dobrim primjerima mogli kreirati ciljevi pri postizanju visoke kvalitete određene predškolske ustanove. Takve prakse ipak ne smiju predstavljati doslovno kopiranje odgojno-obrazovnog rada.

Pod pojmom kvalitete u predškolskoj ustanovi, podrazumijeva se način razmišljanja svih stručnih djelatnika o vlastitoj ulozi u poučavanju djeteta predškolske dobi, o ukupnoj pedagoškoj praksi ustanove, o slici djeteta kakvu stručni djelatnici imaju. Kvaliteta podrazumijeva zajedništvo u naporima preuzimanja odgovornosti za rad te analizu pedagoške prakse. Jednako tako, ona se odnosi i na uspjehe djece, odgojitelja, članova stručnog tima i ravnatelja (NCVVO, 2012). Dakle, put ka kvaliteti treba početi prikupljanjem podataka unutar ustanove kako bi se saznali stavovi, uvjerenja i potrebe svih zaposlenika te odredio smjer u kojem se određena predškolska ustanova želi razvijati.

Pri identificiranju kvalitete, a kada govorimo o predškolskim ustanovama, na prvo mjesto sa sigurnošću možemo staviti sliku djeteta kakvu imaju odgojitelji, stručni suradnici i konačno ravnatelj. Kvalitetna predškolska ustanova jest ona u kojoj se dijete osjeća dobro u koju rado dolazi, ali istovremeno takva ustanova je mjesto na kojem se dobro osjećaju i svi njeni ostali sudionici. Kako bismo to postigli, važno je najprije da li dijete vidimo kao objekt kojem smo

dužni prenijeti znanja ili ga promatramo kao subjekt vlastitog učenja. U suvremenim predškolskim ustanovama dijete se promatra kao kompetentno i aktivno. U takvim se ustanova dobro razumije kako djetetova znatiželja pridonosi proaktivnosti, što je ključni element svakog učenja. Djetetove individualne osobine pomažu nam u osmišljavanju takvog materijalnog i socijalnog okruženja koje će potaknuti odabir onih aktivnosti kroz koje može zadovoljiti svoje potrebe, prava, a često i želje. Time se osigurava i ravnopravnost djece te zadovoljenje njihovih prava na „poštovanje, prihvaćanje, različitost, obrazovanje“ (NCVVO, 2012: 19). Da bi se to ostvarilo važna jest kvalitetna reverzibilna komunikacija između odgojitelja i djeteta te osiguravanje uvjeta za kvalitetnu komunikaciju među svim zaposlenicima unutar predškolske ustanove. Osim slike djeteta od koje polazimo pri kreiranju materijalnog okruženja, kao preduvjet kvalitete predškolske ustanove svakako je i spremnost svih sudionika na kontinuirano učenje, što naglašava i Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. Dapače, Slunjski (2019) smatra kako je jedna od važnijih uloga ravnatelja upravo poticanje svih djelatnika određene predškolske ustanove na kontinuirano učenje, jer upravo posvećenost učenju svih djelatnika neposredno doprinosi razvoju same ustanove.

Kontinuirano učenje dakle, ne podrazumijeva samo učenje djeteta polaznika već i cjeloživotno učenje odgojitelja. Formalno obrazovanje za odgojitelje u Hrvatskoj prestaje u ranoj životnoj dobi: odgojitelji stječu diplome potrebne za samostalan rad već u 22. godini života, a tada bi zapravo tek trebalo započeti kontinuirano stručno usavršavanje koji bi trebalo trajati barem sljedeća četiri desetljeća. Govorimo ovdje o cjeloživotnom učenju. Tradicionalno shvaćanje predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijevalo je završetak formalnog obrazovanja kao standard za zanimanje. Stjecanje diplome često je označavalo i trenutak završetka učenja što posebice u suvremenom predškolskom odgoju i obrazovanju više nije prihvatljivo ni moguće. Suvremeno dijete odrasta okruženo velikom količinom informacija koje prima s različitih strana na dnevnoj razini pa je već iz tog razloga razumljivo kako odgojitelj takvim izazovima može, ali i mora odgovoriti upravo cjeloživotnim učenjem i kontinuiranim stručnim usavršavanjima u različitim područjima. Stoga postoji velika sloboda izbora područja u kojima se odgojitelji, upravo u skladu s vlastitim interesima te potrebama njihova pedagoškog rada, mogu cjeloživotno obrazovati. Takva sloboda je zapravo izazov: motiviranim pojedincima daje različite mogućnosti individualnog stručnog usavršavanja u različitim područjima te različitim vremenskim periodima dok drugima ponekad nudi alibi za minimalni angažman (jer stvarna kontrola količine i kvalitete individualnog stručnog

usavršavanja kod nas još uvijek ne postoji). Tako danas susrećemo odgojitelje koji su cijelog radnog vijeka aktivni u vlastitom stručnom usavršavanju, ali i odgojitelje koji nakon stjecanja diplome i završetka formalnog obrazovanja ne traže dodatnih stručnih usavršavanja za sebe, smatrajući da je period učenja za njih završen. U ovom području vidimo veliki prostor za poboljšanje situacije te motiviranje odgojitelja na veću proaktivnost, uvjereni kako samo kontinuirano stručno usavršavanje može osigurati podizanje potrebnih kompetencija za rad s djecom u najosjetljivijoj životnoj dobi, a time neposredno utjecati na kvalitetu institucionalnog oblika odgoja i obrazovanja djece najranije kronološke dobi. Slunjski drži kako usavršavanje u određenim izdvojenim područjima odgojno-obrazovnog procesa nemaju dovoljan učinak na razvoj pedagoške prakse u predškolskim ustanovama s čime se ne možemo složiti (Slunjski, 2019). Naravno, idealna situacija bila bi kada bi ravnatelj imao viziju razvoja predškolske ustanove, no kada tome tako nije, upravo odgojitelji pojedinci vlastitim angažmanom u stručnom usavršavanju bilo kojeg područja vezanog uz predškolski odgoj i obrazovanje, neposredno utječu na kvalitetu vlastitog odgojno-obrazovnog rada. Takvi motivirani pojedinci diseminiranjem svojih novostečenih znanja kolegama unutar predškolske ustanove, upravo posredno doprinose i razvoju pedagoških praksi cijele ustanove.

Ukoliko dijete prihvaćamo kao kompetentno te samostalno u odabiru aktivnosti, ukoliko mu dozvoljavamo da samo bira teme prema interesima te slobodno određuje potrebno vrijeme za vlastite aktivnosti, ukoliko mu dozvoljavamo da samostalno odabire partnere za zajedničke aktivnosti, onda takva percepcija djeteta predškolske dobi može biti i smjer potencijalnog stručnog usavršavanja za određenog odgojitelja. Kao i dijete i odgojitelj ima ingerencije birati područje u kojem će se dodatno usavršavati što bi se moglo promatrati kao velika povlastica ovog zanimanja.

Već spomenuta Reggio pedagogija stavlja veliki naglasak na povezanost predškolske ustanove s lokalnom zajednicom. Tradicija Italije i Hrvatske se uvelike razlikuju pa je razumljivo kako hrvatski obrazovni sustav, a najprije onaj predškolski dio sustava, ima svoje specifičnosti utemeljene u kulturi naroda (Bruner, 2000). Iako nije moguće iz već navedenih razloga preslikati cijeli Reggio pedagoški pristup ipak jest moguće implementirati neke njegove elemente i u naše predškolske ustanove. U našim predškolskim ustanovama sve je veća osviještenost o potrebi za snažnijom povezanosti s obiteljima polaznika pa se tako suradnja s roditeljima te suradnja s lokalnom zajednicom u nas tek počela razvijati na odgovarajući način u nastojanju da postane partnerstvo. Posebice naglašavamo ovdje važnost komunikacije i suradnje između odgojitelja iz određene odgojno-obrazovne skupine i roditelja

djece polaznika iste. Naime, u tradicionalno orijentiranim predškolskim ustanovama, suradnja s roditeljima se provodi nemaštovito i šturo. Radi se o nekoliko roditeljskih sastanaka tijekom pedagoške godine, na kojima odgojitelji nude generičke informacije o radu odgojno-obrazovne skupine. Roditelji na takvim sastancima predstavljaju publiku te se zapravo uopće ne radi o sastanku već o prijenosu informacija. Završne priredbe koje su popularne u tradicionalno orijentiranim predškolskim ustanovama često imaju za cilj zadovoljiti potrebe roditelja s količinom pjesmica koje je dijete usvojilo tijekom godine, a nikako ne i potrebe djeteta. Iz takvih događaja koji se pripremaju isključivo za zadovoljenje roditeljskog interesa nije vidljivo čime se dijete bavilo tijekom pedagoške godine, s kime voli provoditi vrijeme, koje su mu igre omiljene, u čemu je steklo više razine kompetencija, u kojim aktivnostima rado sudjeluje, a koje mu nisu zanimljive. Suradnji s roditeljima bi daleko više doprinijeli drugačiji oblici stjecanja uvida u odgojno-obrazovni rad unutar određene odgojno-obrazovne skupine čemu na primjer služi i svakodnevno informiranje i komuniciranje putem Whatsapp grupa koje predstavlja sigurnu (zaštićenu) i suvremenu komunikaciju između svojih članova. Suvremeni pristupi su i slijedeći: roditeljski sastanci organiziraju se u obliku radionica, traži se povratna informacija roditelja čije se mišljenje uvažava. Pri suradnji s roditeljima dobrodošla je, kao što smo već ranije spomenuli, i informatičko-komunikacijska tehnologija. Dakle, osim korištenja tehnologije u svrhu učenja i poučavanja, ona u suvremenoj predškolskoj ustanovi može biti korisnim alatom komunikacije s roditeljima. Odgojitelji koriste različite aplikacije (Whatsapp, Mesenger, Viber) kako bi roditeljima mogli svakodnevno ponuditi uvid u različite aktivnosti i situacije u kojima se dijete nalazi tijekom dana koje provodi u ustanovi. Odgojitelji fotografiraju dijete u različitim aktivnostima i različitim situacijama te dijeljenjem takvih fotografija daju mogućnost roditeljima da se detaljnije upoznaju sa sadržajima unutar odgojno-obrazovne skupine, ali i specifičnim interesima njegovog djeteta. U praksi smo primijetili kako na taj način roditelji lakše upoznaju ostalu djecu iz iste odgojno-obrazovne skupine, a time postaju zainteresirani partneri u razgovoru sa svojom djecom. Djeca naime, kod kuće prepričavaju događaje iz vrtića, spominju imena ostale djece s kojima vole provoditi svoje vrijeme u igri, a putem ovakve zajedničke grupe, mogu pokazati roditeljima i fotografije svojih prijatelja. U praksi to dovodi do veće međusobne povezanosti na više različitih razina (roditelj-roditelj, roditelj-dijete-djeca, odgojitelj-roditelj). Roditelj sada postavlja pitanja o pojedinom djetetu koje je prijatelj njegovog. Djetetu na taj način šalju poruku da mu je njegov život u vrtiću važan što neposredno utječu na razvoj samopouzdanja i samouvjerenosti djeteta.

Aktualna situacija u svijetu glede zdravstvene zaštite dovela je do privremenog zatvaranja predškolskih ustanova. Ipak, u primjeru WhatsApp grupe odgojno-obrazovne skupine Leptirići, Dječjeg vrtića Varaždin, odgojitelji su u svakodnevnom kontaktu s roditeljima djece polaznika, a grupa je ovaj put poslužila diseminiranju ideja za zajedničke aktivnosti koje mogu roditelji provesti sa svojom djecom u situaciji kada provode puno vremena zajedno. Odgojitelji svakodnevno stavljaju na grupu poveznice na internetske stranice koje nude nove ideje za različite aktivnosti, ali i poveznice na materijale koje su samostalno kreirali u nekom od internetskih alata (URL 7). Komuniciranje putem sigurnih grupa u WhatsApp aplikaciji u praksi je iznimno dobro prihvaćeno od strane roditelja, ali osnovno i najvažnije komuniciranje s roditeljima djece polaznika mora i nadalje ostati ono individualno i u stvarnom fizičkom kontaktu. Komuniciranje putem roditeljskih sastanaka i putem oglasnih ploča, različitih zajedničkih aktivnosti, ostaje od velike važnosti, ali suvremenim oblicima komuniciranja isto valja obogaćivati, te ih iskoristiti za dobrobit bolje suradnje i konačno kvalitetnije zajedničke brige o djetetu. Povratne informacije o komuniciranju putem Whatsapp grupe, roditelji djece iz odgojno-obrazovne skupine Leptirići, Dječjeg vrtića Varaždin, ocjenjuju na slijedeći način:

Super mi je to (Whatsapp grupa Leptirići op.a.)! Kad sam tek upisala Mašu u vrtić, ujutro bi plakala, a plakala je i popodne kad sam dolazila po nju. Da nije bilo slika koje ste nam slali svakodnevno, ja bih mislila da Maša cijeli dan plače, a onda vidim da se ona odlično zabavlja (majka 2.)

Stvarno me razveseli kad tijekom dana u banci pogledam na mobitel i vidim da se Franka igra u pijesku. To mi odmah uljepša dan (majka 3.)

Suradnja s roditeljima se provodi i kroz aktivno sudjelovanje roditelja u zajedničkim aktivnostima. Sudjelovanjem u formiranju malog zajedničkog povrtnjaka te zajedničkim aktivnostima s vlastitom djecom, roditelji stvaraju drugačiju sliku predškolske ustanove. Na taj način im poručujemo da nam je njihova pomoć važna s jedne strane, a zajednički rad s roditeljima posredno utječe na rast samopouzdanja djeteta. Dijete na taj način može vidjeti da je njegovim roditeljima važan onaj dio života koje dijete provodi sa svojim prijateljima u predškolskoj ustanovi. I konačno, većim uključivanjem roditelja, njihova raspoloženost za uključivanje kontinuirano raste jer im je proces učenja njihova djeteta razumljiviji. Posredno, takva suradnja i podiže dignitet odgojiteljske struke, upravo boljim razumijevanjem ovog zanimanja i njegovih specifičnosti.

Osim suradnje s roditeljima iznimno važnom vidimo i suradnju s lokalnom zajednicom. Nažalost, još uvijek svjedočimo činjenici kako je za dijete prelazak iz predškolskog odgoja i obrazovanja u ono osnovnoškolsko obrazovanje veliki izazov i nerijetko čimbenik stresa. Predškolske i školske ustanove čak i u istom gradu nisu ni na koji način povezane osim ako se ne radi o malim mjestima u kojima se žitelji poznaju privatno, što onda prenose i koriste u svom profesionalnom radu. Učiteljice u prvom razredu osnovne škole ne znaju gotovo ništa o djetetu koje je upisano u razred, osim faktografskih podataka koji su prikupljeni u, za dijete stresnom, tzv. testiranju za školu. Ovdje vidimo veliki prostor za mijenjanje prakse, na što mogu neposredno utjecati odgojitelji u predškolskim ustanovama. Možemo početi s nekoliko posjeta predškolske djece budućoj školi u godini prije prelaska iz predškolske ustanove. Takvim načinom moguće je kod djeteta predškolske dobi ukloniti strah od nepoznatog te prelazak u slijedeću razinu obrazovanja učiniti bezbolnijim. Za takve postupke nije potrebna promjena zakona ili nekih drugih relevantnih akata već proaktivnost odgojitelja koji samopouzđano drže kako mogu biti sudionici promjene ne čekajući odluke donositelja obrazovnih politika.

Suradnja s lokalnom zajednicom se ne treba ograničiti samo na suradnju s školom, ona se može ostvariti na različite načine pa tako i kroz suradnju s lokalnim medijima. Iako se sudionici predškolskog odgoja u Hrvatskoj žale kako se o predškolskom odgoju i ustanovama predškolskog odgoja malo piše, sami odgojitelji i ravnatelji određenih predškolskih ustanova ne koriste medije ni u minimalnoj mjeri. Suradnja se naravno može i ostvariti povezivanjem predškolske ustanove s različitim subjektima u okruženju. Jedan od primjera suradnje s lokalnom zajednicom jest slijedeći:

Skupina Leptirići, djeca u dobi od tri i četiri godine te njihove odgojiteljice, osmislile su aktivnost „Čarobno božićno drveće“. Ideja je bila od četiri odbačena bicikla napraviti statične bicikle, povezane sa žaruljicama za bor. Dva bicikla su manjih dimenzija dok su dva veća. Roditelji bi sa svojom djecom, pokretanjem pedala bicikala, osvjetljavali žaruljice na boru u dvorištu vrtića.

Najprije smo pozvali na suradnju Srednju prometnu i strojarsku školu u Varaždinu u čijoj su bravarskoj radionici djeca s teškoćama u razvoju konstruirala i izradila stalke za bicikle. Nakon toga smo napravili radionicu s roditeljima u kojima su bicikle prelakirali u bijelu boju. S drugom manjom skupinom roditelja smo na radionici izradili tradicionalan božićni slatkiš jabuke u šećeru. Lokalnu tvrtku Parkovi smo

zamolili za donaciju velikog bora kojeg su nam instalirali njihovi radnici ispred ulaza u vrtić. Uključili smo i treću generaciju: bake smo zamolili da za božićno događaj paljenja žaruljica pripreme tradicionalne kolače našeg kraja. Lokalne medije smo angažirali u medijskom praćenju događaja na što su se oni rado odazvali.

Kroz cijeli projekt smo razvijali više dimenzija: suradnju s roditeljima, suradnju s lokalnom zajednicom i medijima, uključili smo aktivno djecu s teškoćama u razvoju u zajednički projekt, vodili smo računa da se u projekt uključe i šire obitelji djece polaznika, a recikliranje i odgoj za održivi razvoj je u projektu imalo posebnu vrijednost (odgojiteljice 1. i 2.)

Drugi primjer suradnje s međunarodnom zajednicom iste odgojno-obrazovne skupine jest uključivanje skupine u međunarodni pokret Outdoor Classroom Day, (URL 8). Odgojitelji i učitelji mogu odabrati jedan ili dva datuma u godini u kojima će, unaprijed osmišljenim aktivnostima, djeca provesti dan na otvorenom. Cilj ove međunarodne akcije jest utjecati na promjenu činjenice kako suvremena djeca provode premalo vremena na otvorenom. Kako se u odgojno-obrazovnoj skupini Leptirići ionako puno pažnje pridaje odgoju za održiv razvoj pa tako djeca u četvrtoj godini života uređuju svoj povrtnjak, odlažu otad u kompostište te ostatak recikliraju, ovo je bio prirodan način nastavka takvih aktivnosti, ali su ovaj puta slične aktivnosti proveli s gotovo dva milijuna djece diljem svijeta u istom danu. Nakon provedenog dana na otvorenom, djeca ove skupine su ostvarila suradnju sa Srednjom prometnom i strojarskom školom u Varaždinu kroz eTwinning projekt pod naslovom „Outdoor Classroom Day“ u kojem su zajedno sa srednjoškolcima posadili mladice borova i sve dokumentirali na internetskoj eTwinning platformi koja je predviđena za suradnju učenika i učitelja diljem Europe kroz virtualne projekte (odgojiteljica 1.).

Kako bi predškolska ustanova postala stvarni subjekt lokalne zajednice, o aktivnostima i uspjesima pojedinaca unutar nje, ali i zajedničkim postignućima, valjalo bi kontinuirano obavještavati javnost koristeći sve oblike informiranja, a danas sasvim sigurno koristeći i popularne internetske društvene mreže poput Facebook-a i Instagrama. Nije dobro zanemariti činjenicu kako su roditelji korisnika predškolskih institucionalnih programa suvremenici ovakvih načina komuniciranja. Pri tome valja imati na umu najprije etički kodeks koji mora biti strogo strukturiran kada su u pitanju djeca posebice predškolskog uzrasta, a iako se radi o

neformalnim društvenim mrežama, važno je ipak zadržati visoku razinu profesionalizma. Konačno, odgojitelji koji su obrazovani za rad s djecom predškolske dobi, jednaku odgovornost moraju preuzimati i kada su u pitanju bilo kakve objave u medijima, a vezane uz njihov profesionalni rad. Ovdje dolazimo ponovno do pitanja kontinuiranog stručnog usavršavanja bez kojeg nema ni riječi o kvaliteti kako individualnog rada odgojitelja/stručnog suradnika/ravnatelja, tako ni o kvaliteti predškolske ustanove.

Unazad nekoliko godina, Dječji vrtić Varaždin u svrhu individualnih stručnih usavršavanja koristi sredstva Europske unije kroz projekte Erasmus+ o čemu kontinuirano informiramo javnost objavama u medijima. Apliciranjem na natječaje koje početkom svake godine objavljuje Europska unija, te kvalitetom projekata, DV Varaždin je u protekle tri godine dobio potporu u iznosu od preko 220 000 kn koja su utrošena isključivo za stručna usavršavanja te pedagošku praksu odgojitelja u nekim od zemalja Europske unije. Korištenje europskih fondova za hrvatske obrazovne ustanove trebalo bi biti čak i važnije nego većini europskih obrazovnih ustanova iz bogatijih država: naša je država siromašna, a u kontekstu obrazovnog sustava predškolskom odgoju je namijenjeno najmanje. Stoga držimo izvrsnom prilikom participiranja u Erasmus+ programima jer na taj način možemo osigurati sredstva prijeko potrebna kako za stručna usavršavanja tako i za mobilnosti učenika (kada se radi o starijoj kronološkoj dobi djece) u neku od zemalja Europske unije. Jednako tako, na takvim seminarima odgojitelji mogu učiti od vrhunskih stručnjaka iz pojedinog područja što nam je u zemlji često nedostupno zbog financijskih troškova. Odgojitelji DV Varaždin participiraju na međunarodnim seminarima i kongresima počevši 2013. na Malti, 2014. u Litvi, 2015. u Grčkoj i Italiji, 2016. su sudjelovali na tečajevima u Nizozemskoj, Grčkoj i Španjolskoj, 2017. su učili na seminarima u Italiji i Španjolskoj, 2018. u Švedskoj, Češkoj, ponovno u Španjolskoj i Italiji, a upravo je započeo i novi projekt financiran iz sredstava Europske unije tijekom trajanja kojeg će odgojitelji ostvariti mobilnosti u Španjolskoj i Italiji. Jedna odgojiteljica je provela 2019. godine 14 dana na aktivnosti praćenja rada u dvama švedskim predškolskim ustanovama gdje je istovremeno održala i nekoliko radionica keramike za djecu polaznike programa. Prednosti takvih stručnih usavršavanja u odnosu na ona dostupna u zemlji jest najprije mogućnost uvida u drugačije obrazovne sustave i drugačije pedagoške prakse. Jednako važnim držimo mogućnost boravka u multikulturalnim sredinama što nam u Hrvatskoj gotovo ni u jednoj lokalnoj sredini nije moguće (osim možda izuzetka nekoliko većih hrvatskih gradova), a time odgojitelji stvaraju pravu sliku pojma multikulturalne Europe kojoj u konačnici i sami pripadamo od 2013. godine. Važnim držimo i umrežavanje naše

predškolske ustanove i naših odgojitelja s kolegama iz srodnih ustanova u Europi te zajedničke aktivnosti koje ostvarujemo uključivanjem djece u zajedničke eTwinning projekte (URL 5). To je način da se stručna usavršavanja ostvare bez korištenja financijskih sredstava ustanove u kojoj sudionici rade. Odlazak odgojitelja na stručna usavršavanja izvan zemlje neposredno utječu na podizanje njihova samopouzdanja, podizanje razine kompetencija u korištenju engleskog jezika te korištenju informatičko komunikacijskih tehnologija bez čega danas ne postoji suvremena kvalitetna predškolska ustanova. Naravno, takvi oblici stručnih usavršavanja omogućavaju podizanje razine kompetencija odgojitelja u različitim područjima, a njihovim kasnijim diseminiranjima, neposredno utječu na podizanje kompetencija kolega koji u mobilnostima nisu imali prilike ili nisu željeli sudjelovati.

Kvalitetna odgojno-obrazovni rad uvijek je rezultat kvalitetne i kontinuirane suradnje između odgojitelja, stručnih suradnika te ostalih sudionika predškolske ustanove. Ukoliko su odnosi između odgojitelja unutar jedne odgojno-obrazovne skupine narušeni, razumljivo jest kako nema riječi o kvalitetnoj praksi iako je moguće da svaki od odgojitelja pojedinačno radi kvalitetno. No, u predškolskoj ustanovi radi se o zajedničkom radu te zajedničkoj odgovornosti za sve faktore kvalitete rada. Ukoliko znanja koja odgojitelji stječu na primjer u okviru spomenutih Erasmus+ projekata ostaju u okviru samo jedne odgojno-obrazovne skupine, ako odgojitelji ne diseminiraju stečena znanja kolegama unutar svoje ustanove, onda i samo sudjelovanje u tim programima nije iskorišteno na adekvatan način i postaje upitna potreba za istim.

Motivirani pojedinci trebaju biti pokretači promjena unutar ustanove, kvalitetni primjeri pedagoške prakse ne smiju ostajati u okvirima jedne odgojno-obrazovne skupine, a dječji vrtić treba biti mjesto u kojem se slave uspjesi pojedinaca koji onda neposredno doprinose uspjesima cijele ustanove. No, kako bi motivirani pojedinci mogli postati pokretačima, važna je podrška ravnatelja ustanove koji percipiranjem vlastite uloge može biti poluga promjena, u pozivnom ili negativnom smjeru. Iako svjedočimo odličnim pedagoškim praksama unutar određenih odgojno-obrazovnih skupina, sama predškolska ustanova treba motiviranog ravnatelja koji će biti motor pokretač promjena.

5.1. SAMOVREDNOVANJE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja izdalo je Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (NCVVO, 2012). Radi

se o materijalu koji nam može pomoći u ostvarivanju kvalitete predškolskih ustanova odgoja i obrazovanja te koji opisuje nužan proces samovrednovanja kao preduvjet unapređivanja kvalitete. Kvaliteta se može osigurati i postići jedino uvođenjem promjena jer čak i u onim ustanovama koje slove kao kvalitetne mora postojati kontinuirani rad k daljnjem podizanju kvalitete. Ostvarenje kvalitete jest proces koji treba biti kontinuirani te u njemu trebaju sudjelovati svi djelatnici unutar jedne predškolske ustanove (NCVVO, 2012). Proces samovrednovanja predstavlja kontinuirano praćenje te procjenu rada unutar predškolske ustanove koji provode njeni djelatnici pomoću instrumenata koje je osmislio NCVVO. Samovrednovanje je od izuzetne važnosti jer se nikakve promjene ne mogu uvoditi izvana, donošenjem administrativnih akata, već proaktivnošću odgojno-obrazovnih djelatnika koji profesionalno djeluju unutar određenog dijela odgojno-obrazovnog sustava. Određivanje trenutne situacije unutar predškolske ustanove te detektiranjem ciljeva koji se žele postići, ostvaruje se preduvjet potreban procesu samovrednovanja. Određivanje trenutne situacije jest zapravo argumentirani odgovor na pitanje kakva je trenutna kvaliteta određene predškolske ustanove te kako možemo postići višu kvalitetu. Kako bi se saznali odgovore na ova pitanja, nužna je visoka razina komunikacije unutar predškolske ustanove, među svim njenim sudionicima. I u ovom području važna je suradnja s roditeljima. Njihovo mišljenje mora nam biti važno, a posebice mišljenje o kvaliteti ustanove koju možemo provjeriti putem fokus grupa. Upitnici, posebice ukoliko su anonimnog karaktera, mogu dati vrijedne informacije o mišljenjima roditelja već i od strane odgojitelja, članova stručnog tima, kao i od administrativno-tehničkog osoblja čije ispitivanje mišljenja često ostaje zanemareno. No, ako nam je na umu kvaliteta ustanove koju želimo podići na višu razinu, onda jest razumljivo kako su nam svi sudionici podjednako važni u namjeri da im osiguramo mjesto na kojem će im svakodnevni boravak i rad predstavljati zadovoljstvo. Upitnicima možemo ispitati mišljenje odgojitelja, roditelja, ali iako se radi i o djeci predškolske dobi, prilagođenim upitnicima možemo saznati što djeca misle o predškolskoj ustanovi koju pohađaju. Nikako nije dobro zanemariti njihovo mišljenje samo zato što se radi o djeci koja svoje stavove teže verbalno iskazuju.

Neki od elemenata pedagoškog standarda su jednostavno mjerljivi: broj djece, broj odgojitelja, vrsta i količina programa koje nudimo djeci, ali i onih koji su namijenjeni roditeljima, kvaliteta materijalnih uvjeta, pojedinačni uspjesi te uspjesi ustanove, suradnja s lokalnom i širom zajednicom i slično. Detektiranje snaga i slabosti predstavlja preduvjet stvaranja plana razvoja ustanove bez kojeg nema unapređenja kvalitete unutar nje (NCVVO,

2012). Pri planiranju razvoja ustanove valja uzeti u obzir mogućnosti koje su nam na raspolaganju. Primjerice, u švedskoj predškolskoj ustanovi u gradiću Trollhättanu, dvanaestero djece ima na raspolaganju 170 kvadratnih metara, s njima rade dvije odgojiteljice, jedan pomoćni djelatnik te jedan učitelj koji pomaže u jezičnoj adaptaciji djece koja ne govore švedski. Uz njih je u skupini i jedan student na stručnoj praksi. Odgojitelji unutar jedne odgojno-obrazovne skupine zajedno rade sedam sati, dok ostali zaposlenici imaju drugačije raspored i radno vrijeme. Razumljivo jest kako takvi tehničko-materijalni uvjeti omogućavaju i ostvarenje drugačijih razvojnih planova nego što je to moguće na primjer u Dječjem vrtiću „Varaždin“ u kojem je u skupini dvadesetero djece, jedna odgojiteljica u jutarnjoj smjeni te druga u popodnevnoj (sa samo sat vremena preklapanja za zajednički rad), u prostoriji veličine četrdesetak kvadratnih metara. Odgojitelji rade dnevno pet i pol sati u neposrednom radu s djecom što se čini kao prednost u odnosu na njihove švedske kolege, no držimo da tome nije tako. Važnijim vidimo mogućnost zajedničkog rada odgojitelja u dnevnoj rutini od same duljine trajanja neposrednog rada.

Iz navedenog vidimo kako su materijalni uvjeti različiti u ove dvije zemlje što je faktor o kojem valja voditi računa. Zanemarivanje materijalnih mogućnosti pri određivanju prioriteta neminovno će dovesti do neuspjeha, a time i frustracija. No, lošiji materijalni uvjeti ne bi smjeli biti alibi za pasivnost jer se promjene unutar ustanove mogu događati bez obzira na skromne materijalne uvjete.

Važno jest odrediti prioritetna područja koja želimo poboljšati te odrediti ciljeve koje želimo postići. Nažalost, u hrvatskoj predškolskoj praksi postoji nesuglasje između donositelja obrazovnih politika i realiteta predškolskih ustanova. Ovdje vidimo prostor za veću suradnju između odgojitelja (iskusnih praktičara), teoretičara kojima je predmet istraživanja predškolski odgoj te donositelja obrazovnih politika. Odgojitelji su u nas autonomni jedino u dijelu neposrednog rada s djecom (iako im je podrška potrebna i u razvijanju vlastitih pedagoških praksi), ali ih se u druga područja nužna kvalitetnom predškolskom odgoju gotovo nikada ne uključuje, čak ih se i marginalizira.

Jurić-Mrša i Beljan (2009) predlažu slijedeću metodologiju samovrednovanja:

- imenovanje Tima za kvalitetu (od strane ravnatelja ustanove)
- kreiranje i primjena upitnika za sve sudionike odgojno-obrazovne ustanove
- analiza upitnika

- izrada razvojnog plana ustanove na temelju rezultata analize
- SWOT analiza jakih i slabih strana, opasnosti i prepreka
- izrada razvojnog plana u skladu s prioritetnim područjima
- provođenje razvojnog plana te kontrola i vrednovanje
- definiranje novog razvojnog plana za slijedeće vremensko razdoblje.

Kako u Hrvatskoj ne postoji zakonska obveza formiranja Timova za kvalitetu, ono je proizvoljno pa često ovisi o odluci ravnatelja. Ipak, one ustanove koje su takve timove oformile i u kojima timovi kontinuirano djeluju, pokazuju svojim primjerima kako se radi o kvalitetnoj praksi nužnoj ostvarivanju više razine kvalitete. NCVVO predlaže, uz dopustive iznimke zavisno o specifičnostima određene predškolske ustanove, da u Timu za kvalitetu postoji podjednaka zastupljenost svih sudionika. Nužno jest da članovi tima budu ravnatelj, zastupnik odgojitelja iz jasličnih i vrtićkih odgojno-obrazovnih skupina, jedan od članova stručnog tima, predstavnik administrativno-tehničkog osoblja, predstavnik roditelja te predstavnik lokalne zajednice (NCVVO, 2012: 94). Minimalan broj članova je sedam, dok se predlaže da maksimalan broj ne bude prevelik radi jednostavnije i kvalitetnije suradnje među članovima tima. Važno jest naglasiti kako postupak odabira članova treba biti transparentan, a članstvo dobrovoljno što zasigurno može doprinijeti motiviranosti članova na zajednički rad u tijelu.

Jedna od najvažnijih zadaća Tima za kvalitetu trebalo bi biti upravo osvješćivanje potrebe kontinuiranog samovrednovanja kod svih sudionika predškolske ustanove, ne zanemarujući pri tom i mišljenje djece, mišljenje roditelja, ali i informiranje o aktivnostima koje provodi te o razvojnem planu ustanove i procesu ostvarenja zadanih ciljeva. Struktura aktivnosti mora biti jasna, te se treba osigurati njihov kontinuitet. Za kvalitetan rad tima za kvalitetu potrebna je proaktivnost svih njenih članova.

7. ODNOS KULTURE PREDŠKOLSKE USTANOVE I KVALITETE ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA

Svaka ustanova pa tako i predškolska odgojno-obrazovna ustanova ima svoju kulturu, koju sačinjavaju zajednička vrijednosti i vjerovanja, zajednički ciljevi, rituali i zajedničke potrebe. Svaka pa i najmanja zajednica ima svoju specifičnu kulturu (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Kultura predškolske ustanove jest način na koji svi njeni čimbenici promatraju život u njoj. Dijete predškolskog uzrasta u institucionalnom obliku odgoja i obrazovanja provede više od šest godina, a cijelo to vrijeme o njemu brine dvoje odgojitelja, važan jest način na koji ti odgojitelji promatraju ustanovu u kojoj rade te ukupnost života u njoj. Odgojitelj, koji vjeruje kako radi u ustanovi u kojoj se ne dijele zajedničke vrijednosti, gdje nema međusobnog uvažavanja ni podrške od strane stručnog tima i ravnatelja, te se osjeća prepušten samom sebi (i eventualno kolegi s kojim radi u odgojno-obrazovnoj skupini), teško može stvoriti poticajno okruženje za dijete koje mu je povjereno. Frustracije koje proizlaze iz ovakvih razmišljanja prenose se i na neposredan rad, djeluju demotivirajuće na odgojitelje, na njihovu proaktivnost u traženju optimalnih načina poučavanja djeteta predškolske dobi i na koncu ne djeluje motivirajuće na dijete u odgojno-obrazovnoj skupini. Ovdje se radi o toksičkoj kulturi. Kultura ustanove postoji i kad njezini djelatnici nisu toga svjesni niti su svjesni njene uloge i značenja. Nažalost, svjedočimo činjenici kako u nas postoje predškolske ustanove koje ne pridaju pažnju identificiranju vlastite kulture, a onda ni njenoj promjenjivosti ni utjecaju na kvalitetu ustanove. U takvim slučajevima, nema stvarnog zajedništva, nema takozvanog socijalnog ljepila (Stoll i Fink, 2000) koje povezuje sve elemente ustanove, a koja je nužna kako bi se ostvarila kvaliteta već je riječ o toksičnoj kulturi, kulturi pesimizma, straha, neprijateljstva te neprimjerene komunikacije među njenim čimbenicima (Deal i Peterson, 1999 prema Seme-Stojnović, Pokos, 2009).

Kako je utjecaj kulture na kvalitetu snažan, važno je suočiti se s činjenicom kako bez kontinuiranog rada na razvoju kvalitete kulture neće biti ni kvalitete ustanove. Kultura i kvaliteta trebaju odgovoriti na ista pitanja: gdje smo, kamo želimo stići i na koji način to želimo postići? U tome najsnažniju i presudnu ulogu imaju ravnatelji ustanova kao lideri koji odlučuju o vlastitim načinima vođenja ustanove (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Stoga su osobine ravnatelja, njegova znanja, njegov karakter i temperament te njegove vještine važni faktori koji mogu utjecati na samu kulturu ustanove, a onda i na kvalitetu ustanove u cijelosti.

Predškolskim ustanovama, držimo, trebali bi upravljati ravnatelji s višim razinama najrazličitijih kompetencija u odnosu na ravnatelje škola jer se ovdje radi o najosjetljivijem dijelu populacije: djeci predškolske dobi. Oni bi trebali biti u stanju priznati vlastite slabosti i na njima intenzivno raditi, a potom priznati i slabosti ustanove te, detektiranjem istih, utjecati na provođenje promjena. Zatvorenost ustanove, njena nedovoljna komunikacija s ostalim srodnim ustanovama u okruženju te izvan njega, neosjetljivost na individualne potrebe, zanemarivanje te ignoriranje individualnih i kolektivnih postignuća su samo neka od područja na čije poboljšanje upravo ravnatelj svojim aktivnostima može posredno i neposredno utjecati. Promjena kulture ustanove nikada nije slučajna već se radi o strateškom planiranju, odabiru onih strategija primjenom kojih očekujemo promjenu kulture (Seme-Stojnović, Pokos, 2009). Pri izradi strategije za mijenjanje kulture ustanove ove autorice predlažu konkretne korake:

- definiranje vizije i misije te određivanje glavnih ciljeva,
- prepoznavanje i analiziranje prilika i prijetnji u okolini,
- identificiranje unutarnjeg ozračja ustanove,
- odabir strategija za izgradnju snaga te eliminiranje slabosti ustanove,
- primjena strategija,
- vrednovanje i samovrednovanje te
- revidiranje i postavljanje sljedećih ciljeva.

Seme-Stojnović i Pokos (2009) drže da se ovakvim pristupom neposredno utječe na kvalitetu same ustanove te naglašavaju značaj jasnosti vizije i postavljenih ciljeva koji moraju biti u skladu s trenutnim i istinitim stanjem u kojem se ustanova nalazi. Uljepšavanje stvarnosti u izradi strategije imalo bi samo kontraefekt, a kada se ona izrađuje na osnovi autentičnih podataka o stanju, onda su i očekivani rezultati pozitivni. Već u ovoj fazi dolazi do izražaja predznak kulture ustanove: ukoliko se radi o toksičnoj kulturi, informacije koje će se prikupljati kako bi se slijedili koraci izrade strategije mogu biti neautentične. Ukoliko zaposlenici ustanove nisu zainteresirani za kvalitetu ustanove, ako postoji strah od autoriteta unutar nje, lako je moguće da njihovi iskazi ne daju potrebne informacije već se radi o davanju poželjnih informacija koje nisu autentične. Ukoliko je riječ o ustanovi u kojoj je kultura tonična, zaposlenici će rado sudjelovati u diskusijama, davati konkretne informacije i

konkretne prijedloge, biti intrinzično motivirani na participiranje u stvaranju kvalitete, a na taj način se kvaliteta jedino i može postići.

Promjene se naravno ne trebaju događati niti ih valja očekivati u kratkim vremenskim rokovima. Na promjenama valja marljivo i kontinuirano raditi, ali na taj način gotovo da je promjena na bolje osigurana. U kontekstu predškolske ustanove vidimo izazov u kvaliteti komuniciranja, ne samo na relaciji ravnatelj-odgojitelj, već i na svim drugim komunikacijskim interakcijama. Ravnatelj mora biti zainteresiran i poticati kontinuirano stručno usavršavanje svih zaposlenika posebice onih koji su u neposrednom radu s djecom. Upravo cjeloživotno obrazovanje utječe na kvalitetu kako vlastitog rada tako i cijele predškolske ustanove.

Kada znamo da do promjene kulture predškolske ustanove može doći najprije ukoliko ju vodi ravnatelj koji je sposoban takve promjene pokrenuti, onda jest razumljivo da se radi o kompliciranom izazovu na koji mnoge ustanove ne mogu odgovoriti zbog nedovoljne kvalitete upravljačkog kadra te nezadovoljavajuće razine njihovih kompetencija. Kultura se proučava desetljećima, a važnost upravljanja je jednako tako poznata dugi niz godina, stoga je potpuno nerazumljiva činjenica kako obrazovanje kadra koji će voditi i upravljati odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj počinje tek 2017. godine. Ravnatelji na natječajima za radno mjesto u predškolskim ustanovama ni danas ne trebaju imati posebnih stručnih kompetencija, iako je jedan od važnijih faktora koji mogu utjecati na kvalitetu ustanove upravo i obrazovanje iz područja vođenja i upravljanja.

No, bez obzira na ulogu ravnatelja u stvaranju kulture ustanove, a onda i neposredno kvalitete, velika zadaća u stvaranju kulture ostaje na odgojiteljima. Odgojitelji imaju veliku mogućnost stvaranja kvalitetnih odnosa već u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj rade, u komunikaciji s djecom, s kolegicom iz skupine, kroz kvalitetno komuniciranje s tehničkim osobljem, roditeljima djece polaznika, članovima stručnog tima. Ne treba fatalistički prihvaćati situaciju u kojoj ne postoji kompetentan ravnatelj kao alibi za nečinjenje i prebacivanje krivnje za nedostatak tona kulture i kvalitete rada. Dapače, kvaliteta odgojno-obrazovnog rada unutar predškolske ustanove najviše će ovisiti o motiviranim odgojiteljima koji, na koncu, većinu radnog vremena provode u neposrednom radu s djecom. Važnost specifičnog obrazovanja ravnatelja smo naglasili, a još jače želimo naglasiti važnost kvalitete i kontinuitet obrazovanja odgojitelja. Slažemo se s Vujičić (2011) kako cjeloživotno učenje nije više izbor već imperativ za odgojitelje koji poučavaju djecu najmlađe kronološke dobi.

Odgojiteljima jest zadaća odgajati djecu za cjeloživotno učenje, dužnost im je poticati razvoj različitih interesa koje će dijete motivirati na učenje tijekom cijelog života (Vujičić, 2011), a sami trebaju biti primjer takvog načina života. Iako se danas ne zna koja će zanimanja biti potrebna za petnaestak godina, jasno jest kako je potrebno razvijati različite vještine i usvajati znanja iz različitih područja kako bi današnja predškolska djeca jednog dana bili konkurentni na tržištu radne snage. Takvoj djeci potrebni su aktivni odgojitelji koji ulažu u vlastito obrazovanje, kojima je znanje na vrhu ljestvice osobnih vrijednosti te koji će preuzeti odgovornost za kvalitetan pedagoški rad unutar odgojno-obrazovnih skupina u kojima rade i unutar predškolskih ustanova u kojima su zaposleni. Takav kadar mogli bismo osigurati obveznim obrazovanjem iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije, svakako u okviru diplomske razine sveučilišnog studija te socijalnim promjenama u smislu većeg participiranja lokalne zajednice u rad predškolske ustanove (Zgaga, 2007 prema Vujičić 2011). Diplomski studiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoje od 2009. godine gotovo na svakom Učiteljskom fakultetu u zemlji. Prvi takav studij pokrenut je na Učiteljskom fakultetu u Rijeci pa smo tako 2012. godine dobili prve magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na sreću, Hrvatska je članstvom u Europskoj uniji dobila mogućnost participiranja u Erasmus+ programima. eTwinning platforma je dio Erasmus+ programa, a radi se o internetskoj profesionalnoj platformi koja okuplja više od 700 000 učitelja (i odgojitelja) iz cijele Europe (i nekih zemalja koje još nisu članice Europske Unije) s ciljem kreiranja projekata sa zajedničkom temom, kroz koje se ostvaruje suradnja djece iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova i različitih kultura. Djeca surađuju aktivno koristeći različite, njima primjerene, digitalne alate te tako neposredno usvajaju znanja iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije koja ovdje služi za suradnju i učenje. eTwinning nudi i stručno usavršavanje, bilo kroz fizičke mobilnosti stručnog osoblja na različite seminare o primjeni digitalnih alata u nastavi ili pak takozvane on-line tečajeve iz istog područja (URL 5). Ova zajednica ima i svoje ambasadore, a radi se o iskusnim odgojiteljima i učiteljima kojima je zadatak motiviranje kolega na primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi. Jednako tako eTwinning ambasadori bave se edukacijom kolega u području informacijsko-komunikacijske tehnologije, ali se i sami kontinuirano stručno usavršavaju. Ono čime se učiteljski fakulteti u nas još uvijek nisu dovoljno ozbiljno pozabavili, čini upravo eTwinning zajednica, Vujičić (2011) predlaže stvaranje mreže predškolskih ustanova kako bi se kroz zajedničku suradnju propitivala praksa, što eTwinning portal upravo jest. To je mjesto zajedništva, razmjene ideja, propitivanja pedagoških

postupaka te pokretanja zajedničkih projekata za suradnju i stjecanje novih znanja s ciljem stvaranja inovativnog okruženja, djetetu privlačnog za boravak, igru i učenje.

Jedna od takvih učećih zajednica jest i grupa „Erasmus+ osvrti i preporuke“ na internetskom društvenom portalu Facebook koji broji 2166 članova. Radi se o grupi kojoj članovima mogu biti odgojitelji, učitelji, ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova te Erasmus koordinatori iz pojedinih odgojno-obrazovnih ustanova (URL 4). Članovi grupe su ili već uključeni u neke od programa Erasmus+ namijenjenih stručnom usavršavanju nastavnih i nenastavnih djelatnika ili se tek imaju namjeru uključiti. Grupa je nastala na inicijativu iskusnih korisnika Erasmus+ programa koji su se kroz provedbe projekata i same mobilnosti susretali s različitim izazovima te su držali kako bi bilo dobro imati adresu na koju bi se neformalno mogli postavljati različiti upiti te rješavati dileme. U kratkom vremenskom periodu od nekoliko mjeseci, ova grupa je opravdala svoje postojanje. Odgojiteljima i učiteljima ona predstavlja socijalnu mrežu suradnika koji ne predstavljaju zakonodavca ni bilo kakav službeni autoritet već se radi o stručnjacima koji dolaze iz sličnih radnih sredina te koji rado pomažu jedni drugima. Ova grupa je pokazala i još jednu činjenicu: učiteljima je najlakše učiti od učitelja. Čini se da je u tome presudan visoka razina međusobnog razumijevanja i povjerenja, iako se tek manji broj članova grupe poznaje izvan konteksta internetske socijalne mreže. Ovakve grupe (a postoje i mnoge druge interesne grupe na društvenoj mreži Facebook) pokazuju kako nije dobro ignorirati ulogu interneta i društvenih mreža. Radi se o jednostavnom i suvremenom načinu komuniciranja, dostupnom u kratkom vremenu te koje može doseći veliki broj korisnika. Iako se radi o neformalnim grupama, držimo važnim osvijestiti vrijeme u kojem živimo, a ono je vrijeme informacijsko-komunikacijskih tehnologija, a odgojitelji bi trebali pronaći načine kako da iskoriste sve mogućnosti koje mogu doprinijeti kvalitetnoj komunikaciji te vlastitom stručnom usavršavanju.

Odgojitelj kome je učenje osobna vrijednost zasigurno će biti u mogućnosti pronaći načine poučavanja koje odgovaraju svakom pojedinom djetetu koje mu je povjereno. Tako bi i uspješni i motivirani ravnatelji trebali pronalaziti načine koji će osigurati uvjete potrebne kontinuiranom učenju odgojitelja (Vujičić, 2011). Odgojitelji jesu odgovorni za kvalitetu rada unutar svoje odgojno-obrazovne skupine, ali kvaliteta ustanove trebala bi biti inicirana od strane ravnatelja. Od ravnatelja, kojemu su na ljestvici osobnih vrijednosti učenje, kvalitetna komunikacija, empatičnost, dobrobit drugih, kolegijalnost, jest za očekivati promoviranje sličnih vrijednosti i u ustanovi koju vodi, te nastojanje doprinošenja promjenama kulture ka toničnoj, kulturi dijaloga. Time će konačno doprinijeti i kvaliteti rada unutar ustanove te

kvaliteti ustanove same. Dapače, neki autori drže kako je najvažniji faktor promjene kulture ustanove upravo sposobnost ravnatelja da kreira i mijenja kulturu (Schein, 1998 prema Vujičić, 2011). Stoll i Fink (2000) se slažu kako ravnatelji trebaju biti predvodnici, koji ovisno o situaciji i danim okolnostima koriste svoje kompetencije iz područja menadžmenta, politike, administrativnih poslova ili iz područja vlastitog moralnog autoriteta. Vujičić drži kako ravnatelji koji nemaju vremena za druge, podržavaju egoistična ponašanja i unutar ustanove (Vujičić, 2011). S druge strane, ravnatelji bi trebali biti svjesni mogućosti koje su im na raspolaganju ako žele uvoditi promjene koje će doprinosti kvaliteti rada i kvaliteti ustanove. Kvalitetno obrazovani ravnatelji, ugodnog karaktera, visokih kompetencija iz najrazličitijih područja, mogu neposredno utjecati na oblikovanje vrijednosti cijele ustanove koju vode. Ukoliko ravnatelj pronalazi kreativne načine poticanja svojih djelatnika na učenje, cijeni individualna postignuća te se ne osjeća ugroženim od njih, naglašava kolektivne uspjehe i nagrađuje ih u skladu s vlastitim ingerencijama i mogućnostima nagrađivanja te sam puno ulaže u vlastito stručno usavršavanje, za očekivati jest kako će njegov primjer slijediti i zaposlenici, a njega doživljavati kao autoritet. Kvaliteta rada, a onda i kvaliteta predškolske ustanove osigurat će se i uključivanjem odgojitelja u različite oblike suradnje s ostalim odgojiteljima, članovima stručnog tima s kojima i sam ravnatelj ima kvalitetnu uvažavajuću komunikaciju. Iako se u predškolskim ustanovama ne radi o strukturiranoj nastavi, već o individualnoj pedagoškoj praksi, važnost uključivanja ravnatelja promatranjem jest od neizmjerne važnosti s obzirom da je upravo pedagoška praksa i njena kvaliteta najveći pokretač promjena te osnovna djelatnost predškolske ustanove (Jurić-Mrša, Beljan, 2009). Praksa promatranja od strane ravnatelja treba biti kontinuirana, vrijeme provođenja mora biti dogovoreno između odgojitelja i ravnatelja, a sam posjet ravnatelja odgojno-obrazovnoj skupini treba biti u prijateljskom i opuštenom tonu. Ponekad se posjet ravnatelja ili nekog od članova stručnog tima doživljava od strane odgojitelja kao nadzor kojem je za cilj pronaći greške, a ne podrška odgojiteljima u podizanju razine kvalitete njihova rada. Razlog tome može biti nedovoljna razina kvalitete međusobne komunikacije koja onda rezultira nedovoljnim međusobnim razumijevanjem i nepovjerenjem. Prisutnost ravnatelja u praćenju pedagoškog rada odgojitelja treba biti praksa, a ne iznimka te uvijek s pozitivnim predznakom. Ravnatelj treba pratiti pedagoški rad kako bi zajedno s odgojiteljima i članovima stručnog tima mogao napraviti plan unapređivanja pedagoške prakse s kojim će biti upoznati svi sudionici (Jurić-Mrša, Beljan, 2009), a odgojiteljima treba omogućiti da postanu provoditelji teorija u praksi.

Ravnatelji, odgojitelji, stručni suradnici i administrativno osoblje, dakle svi zaposlenici određene odgojno-obrazovne ustanove imaju zadaću aktivno doprinosti stvaranju tonične kulture ustanove, kulture kontinuiranog učenja. Ravnatelji kao lideri imaju ipak najveću odgovornost da se takva kultura ustanove potiče i razvija, što će posredno dovesti i do kvalitete svakog pojedinog odgojitelja, a onda i do više razine kvalitete ustanove.

U prethodnim poglavljima opisane su kultura predškolske ustanove i kvaliteta odgojno-obrazovnog te navedene pripadajuće dimenzije. Temeljem toga će u nastavku biti detaljnije analiziran njihov odnos izdvajanjem pojedinih dimenzija i ukazivanje na njihov međuodnos.

7.1. MATERIJALNO OKRUŽENJE I POVEZANOST PREDŠKOLSKE USTANOVE S LOKALNOM ZAJEDNICOM

Suvremene predškolske ustanove razumiju važnost partnerstva kako s obiteljima tako i onog s čimbenicima lokalne zajednice. Kako smo ranije ustvrdili, dijete uči proaktivnim sudjelovanjem u igri za koju mu je potrebno bogato materijalno okruženje, mogućnost slobodnog odabira partnera za igru kao i fleksibilno vrijeme koje mu je za igru potrebno. Materijalno okruženje jest ono unutar predškolske ustanove, ali sve češće i izvan nje. Ponovno vidimo razliku između tradicionalno orijentiranih predškolskih ustanova i onih suvremenih: vanjski prostor se u tradicionalnoj predškolskoj ustanovi uglavnom koristi za aktivnosti kretanja, najčešće bez dodatnih sadržaja koji bi dijete izazivalo na istraživanje. Suvremena predškolska ustanova, djetetu u dvorištu nudi povrtnjake, u kojima dijete može istraživati biljni svijet, kompostišta, koja služe recikliranju te odgoju za održiv razvoj, sprave od prirodnih materijala i mnoštvo drugih poticaja. Razlike između uređenja dvorišta predškolskih ustanova u nas te razlike u veličini dvorišta su velike. Na sreću, postoje predškolske ustanove koje pomno osmišljavaju vanjski prostor predškolske ustanove, čak i kada se radi o iznimno malim prostorima, ali i one druge koje raspolažu raskošnim kvadraturama vanjskog prostora koji zjape prazni. U slučaju jedne predškolske ustanove u Varaždinu, koja djeluje u osam različitih objekata raspoređenih u gradu Varaždin, sva dvorišta su veličine između šest i osam tisuća kvadratnih metara. Ustanova djeluje preko sedamdeset godina, objekti su doduše starijeg vijeka, ali su građeni u vremenu kada gradilišta nisu bila skupa. Tako danas dvorišta ove predškolske ustanove predstavljaju pravu prostornu raskoš čak i u kontekstu hrvatskih predškolskih ustanova. Na žalost, uređenje ovih otvorenih prostora svodi se na periodičko kupovanje skupocjenih (ali onda i malobrojnih) sprava. Nema ovdje otpadnih materijala iz prirode koji bi omogućavali djetetu jasljičke dobi uvježbavanje osnovnih oblika kretanja. U ovim dvorištima ne postoje penjalice od prirodnog užeta.

Činjenica kako se ova predškolska ustanova ne okreće jeftinim i dostupnim a jednako vrijednim materijalima iz prirode kako bi se dvorišta učinila djeci zanimljivima i korisnim za njihov rast i razvoj, posebice u kontekstu nedostatka materijalnih sredstava (URL 3) jest zabrinjavajuća.

Naravno, materijalno okruženje unutar predškolske ustanove, odnosno unutar odgojno-obrazovne skupine, treba biti jednako bogato (zapravo i bogatije), te izazivati dijete na akciju kao i u vanjskim prostorima. Suvremene predškolske ustanove i visoko motivirani i kompetentni odgojitelji u obogaćivanju okruženja koriste različite resurse koji proizlaze iz brižno stvaranih partnerskih odnosa s obiteljima djece polaznika, ali i s lokalnom zajednicom. Tradicionalne predškolske ustanove bile su (ili jesu) u svom djelovanju orijentirane prema unutra, planovi rada kreirani iz hijerarhijske pozicije ravnatelja i eventualno stručnog tima, bez uključivanja odgojitelja. U suvremenim predškolskim ustanovama u tom dijelu postoje velike razlike: odgojitelji i roditelji djeluju u partnerstvu sa zajedničkom zadaćom stvaranja zanimljivog i ugodnog mjesta za učenje i zabavu djeteta predškolske dobi. Kvaliteta materijalnog okruženja je u toj zadaći od presudne važnosti pa se stoga predškolske ustanove između ostalog oslanjaju i na lokalnu zajednicu, koristeći sve dostupne resurse kako bi oplemenile svoje prostore. Jednako tako, izlazak djece iz prostora predškolske ustanove vidimo kao faktor promjene u odnosu na tradicionalne predškolske ustanove. Djeca u gradovima poput Varaždina, imaju na raspolaganju okruženje u kojima su dostupni različiti muzeji, parkovi, a postoji i suradnja s ostalim javnim ustanovama poput vatrogasaca, policije, posjete bazenima i igralištima. Postoji mogućnost suradnje i s drugim čimbenicima lokalne zajednice. Skupina Leptirići Dječjeg vrtića Varaždin dapače ostvaruje partnerstvo sa Srednjom strojarskom i prometnom školom kroz različite eTwinning projekte, koji su od strane Agencije za mobilnost i programe EU (URL 1) ocijenjeni Nacionalnom oznakom kvalitete. Orijentiranost predškolske ustanove prema lokalnoj zajednici osnažuje najprije njenu ulogu u zajednici u kojoj djeluje, a njezina vidljivost i prepoznatljivost programa koje nudi djeci najmlađe kronološke dobi je sve veća. U kontekstu činjenice kako roditelji sve češće odabiru predškolsku ustanovu prema njezinoj kvaliteti i mnoštvu programa koje nudi, važnost osvješćivanja potrebe povezivanja s lokalnom zajednicom je jednako tako sve veća. Materijalno okruženje dakle, nije samo ono koje odgojitelj stvara unutar odgojno-obrazovne skupine u kojoj radi, niti samo ono unutar određenog objekta ili u njegovu dvorištu. Materijalno okruženje predstavlja i grad ili mjesto u kojem predškolska ustanova djeluje kao i svi njeni čimbenici. Povezivanjem predškolske ustanove s lokalnom zajednicom osim

bogatstva materijalnog okruženja djetetu najranije kronološke dobi pomazemo u osvješćivanju njegove uloge u toj zajednici sada i u budućnosti.

6.2. INTERPERSONALNA DIMENZIJA KONTEKSTA, PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJITELJA I PARTNERSTVO S RODITELJIMA

Dijete uči kroz igru, a za igru su mu potrebni poticaji koji u okviru predškolske ustanove trebaju biti dovoljno zanimljivi i prilagođeni djetetu predškolske dobi. Osmišljavanje materijalnog poticajnog okruženja jedan je od važnijih preduvjeta kvalitetne pedagoške prakse, što jest glavna zadaća odgojitelja koji rade u neposrednom radu s djecom u predškolskoj ustanovi. Kakvo će materijalno okruženje biti ovisi o više različitih faktora, najprije o razini kompetencija odgojitelja, koja proizlazi iz njegovog obrazovanja, kontinuiranog stručnog usavršavanja (cjeloživotnog učenja) te iz njegovog razumijevanja djetetova učenja. Važno je spomenuti kako kvaliteta materijalnog okruženja i kvantiteta poticaja unutar jedne odgojno-obrazovne skupine, a onda i unutar određene predškolske ustanove, ovisi i o umreženosti odgojitelja međusobno, ali i njihovoj umreženosti s roditeljima djece polaznika, odnosno njihovom partnerstvu s obiteljima djece polaznika. Pašalić Kreso vidi jasnu razliku između suradnje i partnerstva (Pašalić Kreso, 2004 prema Ljubetić, 2014), držeći partnerstvo kvalitetnijim odnosom. Partnerstvo karakterizira kontinuiran kvalitetan odnos sa zajedničkim ciljevima. Ljubetić jednako tako partnerstvo između odgojitelja i roditelja promatra kao najvišu razinu „...suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji i/ili učitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobiti djeteta), a koji se odvija u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja (najčešće za boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi)“ (Ljubetić, 2014: 4).

Razlike između suradnje i partnerstva su vidljive u mnogim aspektima. Kad je riječ o suradnji, roditelji su u aktivnosti predškolske ustanove uključeni povremeno, nedovoljno su upoznati sa svojim pravima i obvezama, posjete predškolskoj ustanovi su isključivo pri svakodnevnom dovođenju i odvođenju djeteta dok su u partnerskim odnosima uključeni u sve aktivnosti predškolske ustanove u koje ih je moguće uključiti, odlično su informirani, a njihov boravak u ustanovi je bez bilo kakvih ograničenja (Ljubetić, 2014). Odgojitelji koji surađuju s roditeljima, ali im nisu partneri niti ih vide kao partnere, često nisu tijekom svog formalnog obrazovanja ni dovoljno osposobljeni za kreiranje partnerskih odnosa, a onda kauzalno ni motivirani na razvijanje vlastitih kompetencija u području partnerstva.

Suradnja s roditeljima je neravnotežan odnos, najčešće u obliku prenošenja općenitih informacija o cijeloj odgojno-obrazovnoj skupini na tzv. roditeljskim sastancima (najviše tri sastanka tijekom desetomjesečnog perioda) i uvijek na inicijativu predškolske ustanove odnosno odgojitelja. Dodatni oblici suradnje s roditeljima u tradicionalnim predškolskim ustanovama su individualni sastanci, ali opet se najčešće radi o općenitim informacijama koje odgojitelj djeteta prenosi njegovom roditelju ili roditeljima, odnosi su pozicionirani hijerarhijski i to na način da se roditelja stavlja u nižu razinu u odnosu na odgojitelja. Interakcija naravno ovisi o kompetencijama sudionika određenog odnosa (Krstović, 2010), koje zavise o individualnom sustavu vrijednosti. U predškolskoj ustanovi, u odnosu prema djeci koja su nam povjerena, u međusobnim odnosima odgojitelja i ostalih zaposlenika, a napokon i u odnosu odgojitelja prema roditeljima, trebali bismo se voditi temeljnim ljudski vrednotama poput ravnopravnosti, uvažavanje osobnih sloboda, pravednosti i slično (Krstović, 2010). Ovdje valja spomenuti etički kodeks, koji je na individualnoj razini određen kao ukupnost normi, moralnih načela i pravila ponašanja (Anić, Goldstein, 2002 prema Krstović, 2010). On predstavlja temelj individualnog postupanja, što je posebno značajno kada su u pitanju implicitne pedagogije koje određuju ponašanje odgojitelja prema djetetu u predškolskoj ustanovi (Krstović, 2010), ali isto tako kao temelj ponašanja prema kolegama unutar predškolske ustanove, a na koncu i prema roditeljima djece polaznika programa predškolske ustanove. Konačno, na kulturu predškolske ustanove odgojitelji utječu upravo u skladu s vlastitim etičkim kodeksom.

Suvremene predškolske ustanove razumiju važnost partnerstva s roditeljima, promatrajući ih kao ravnopravne partnere u zajedničkom poslu: odgoju i obrazovanju djeteta predškolske dobi. Kada se roditeljima pristupa s uvažavanjem, s poštovanjem njihovih individualnih vrijednosti, kada ih se promatra kao ravnopravne, onda roditelji postaju izvor vrijednih informacija koje pomažu podizanju kvalitete pedagoške prakse unutar jedne odgojno-obrazovne skupine i unutar određene predškolske ustanove, ali i stvarni partneri. Dakle, etički kodeks odgojitelja i stav predškolske ustanove mogu doprinijeti realizaciji partnerstva u bilo kojoj socijalnoj interakciji.

U partnerskim odnosima potrebne informacije se razmjenjuju kroz komunikacijske roditeljske sastanke na kojima je komuniciranje reverzibilno: i odgojitelji i roditelji mogu pitati i odgovarati, a razgovor treba biti ravnopravan za što su potrebne visoke razine komunikacijskih vještina, najprije od strane odgojitelja. Kao što smo ranije naveli, komuniciranje jest vještina koja se kao i svaka druga može uvježbati i stoga držimo kako je

upravo stručno usavršavanje u tom području od velikog značaja za odgojitelje i sve ostale sudionike predškolske ustanove koji svakodnevno komuniciraju u više različitih interakcijskih smjerova. Svakako je nužno izbjegavati pogled na roditeljske kompetencije iz tzv. ptičje perspektive (hijerarhijske pozicije) (Ljubetić, 2014). Individualni sustav vrijednosti i profesionalne kompetencije odgojitelja neposredno utječu na partnerske odnose unutar predškolske ustanove (Ljubetić, 2014), ali i na razvoj djetetovih potencijala (Codron i Smith, 1999 prema Šagud, 2006). Iako su odgojitelji profesionalci koji su se obrazovali za svoja zanimanja, roditelj ima autonomiju odabira onih odgajateljskih modela koje sam drži ispravnima. Stoga dociranju mjesta nema. Postoji ipak prostor za razgovore kroz koje valja suptilno prikazati našu profesionalnu perspektivu te time nastojati doprinijeti edukaciji roditelja u njihovim roditeljskim vještinama. Kada je komunikacija s roditeljima pristojna, ravnopravna i ugodna, u praksi to često rezultira prisnim (ali istovremeno profesionalnim) odnosima i aktivnom suradnjom u odgoju djeteta što partnerstvo predškolske ustanove i obitelji djece polaznika jest i čemu suvremene predškolske ustanove teže. Takvu aktivnu suradnju odgojitelji mogu kreirati, promovirati i provoditi zahvaljujući visokim razinama profesionalnih kompetencija.

Profesionalne kompetencije odgojitelju osiguravaju prepoznavanje djetetovih potreba, a nakon toga i kreiranje takvog materijalnog okruženja koje će dijete pozivati na aktivno participiranje u stvaranju vlastitog znanja kroz njemu zanimljivu igru (Šagud, 2006). Formalno obrazovanje odgojitelja ne zadovoljava u potpunosti potrebe zanimanja odgojitelja predškolske djece unutar predškolske ustanove već mu osiguravaju profesionalne kompetencije. Profesionalne kompetencije odgojitelja mnogi autori nazivaju pedagoškim, a one su za Anića (2003 prema Šagud, 2006) rezultat pedagoškog obrazovanja i kontinuiranog usavršavanja. Isti autor drži kako pedagoške kompetencije znače isto što i pedagoški profesionalizam (Šagud, 2006). Uspješan odgojitelj mora moći prepoznati individualne potrebe djece koja su mu povjerena, ali i pronalaziti načine poučavanja svakog pojedinog djeteta u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj radi, uskladiti svoja djelovanja s teoretskim znanjima te stvarati poticajno okruženje (Ross, Bondy, Kyle, 1999 prema Šagud, 2006). Takav suvremeni odgojitelj jest reflektivni praktičar koji teoretska znanja stečena tijekom svog formalnog obrazovanja, ali i cjeloživotnog stručnog usavršavanja, može implementirati u svoj odgojno-obrazovni rad, a rezultati promišljanja vlastitih pedagoških postupaka i promatranja djeteta trebaju biti temelj stvaranja novih teoretskih znanja (Schon, 1990 prema Šagud, 2006). Odgojitelj se svakodnevno nalazi u nizu kompleksnih, često sasvim novih

situacija koje ne trpe odlaganje i traže trenutna rješenja koje ovise o tzv. implicitnim pedagogijama svakog pojedinog odgojitelja. Osobna kultura svakog odgojitelja određuje način na koji se odnosi prema cjeloživotnom učenju, prema svom profesionalnom radu, određuje način na koji promatra dijete u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj radi. Osobna kultura pojedinca, ali i kultura cjelokupnog kolektiva, što predškolska ustanova jest, neposredno utječe i na kvalitetu rada svakog pojedinog odgojitelja, a onda i na kvalitetu cijele ustanove. Ukoliko odgojitelj svoj poziv drži važnim, a ulogu u odgoju i obrazovanju djeteta predškolske dobi utjecajnom, zasigurno će i postupci koje će poduzimati u svom odgojno-obrazovnom radu biti s namjerom kreiranja kvalitetne prakse. Radi se ovdje i o individualnim pedagoškim stavovima koji se snažno odražavaju na kvalitetu rada odgojitelja u odgojno-obrazovnoj skupini. Iako često možemo biti uvjereni kako su naši stavovi ispravni, pa tako i postupci, Senge smatra da je svaka odgojno-obrazovna praksa podložna preispitivanju kako bi se poboljšala (Senge, 2003 prema Šagud, 2006). Promišljanje o pedagoškoj praksi može biti i praksa refleksije s kolegama odgojiteljima, kako unutar jedne odgojno-obrazovne skupine tako i unutar određene predškolske ustanove.

Važno je naglasiti međusobnu suradnju i komunikaciju između odgojitelja iz iste odgojno-obrazovne skupine kao faktor kvalitete rada, ali i suradnje s roditeljima. Nužni su profesionalni odnosi, ali je očekivana i određena prisnost između dvoje odgojitelja koji dugi niz godina rade u istoj odgojno-obrazovnoj skupini. Takva prisnost nerijetko dovodi do ujednačavanja stavova, a odgojitelji koji su ostvarili takvu međusobnu interakciju imaju prednost pri kreiranju kvalitetnih odnosa s roditeljima djece iz odgojno-obrazovne skupine u odnosu na odgojitelje koji različito razmišljaju o svom pozivu. Naime, kada odgojitelji nemaju slične stavove, odnosno kada nisu usaglasili svoje stavove, dolazi do tzv. šumova u komunikaciji ili još gore: o istom problemu, dvoje odgojitelja imaju oprečno mišljenje pa tako i roditeljima mogu davati potpuno oprečne informacije. Naravno da to ne može rezultirati povjerenjem koje je nužan preduvjet pozitivnih oblika komuniciranja. Stoga držimo kako je rad na stvaranju partnerstva najprije nužan među odgojiteljima koji rade unutar iste odgojno-obrazovne skupine. Samo odgojitelji partneri mogu postati partneri s roditeljima djece polaznika programa predškolskih ustanova.

Ranije spomenuta Reggio pedagogija pedagoga Malaguzzija roditelje promatra kao sastavni dio predškolske ustanove pa je stoga razina kvalitete partnerstva u predškolskim ustanovama Reggio Emilia pokrajine iznimno visoka (Ljubetić, 2014) što nam može biti pokazatelj smjera u kojem želimo razvijati partnerstvo s roditeljima u hrvatskim predškolskim ustanovama

ukoliko težimo osuvremenjivanju predškolskog odgoja i obrazovanja, pri tom uzimajući u obzir specifičnosti naše kulture. Proces transformacije odnosa od onih suradničkih u partnerske traži najprije promjene u strukturi formalnog obrazovanja odgojitelja koje bi već prije izlaska odgojitelja na tržište radne snage ponudilo sadržaje nužne zanimanju. Jednako tako, intrinzična motiviranost odgojitelja na dodatne edukacije u području stvaranja kvalitetnih odnosa i svojeg doprinosa istim jest od iznimne važnosti. Odgojitelj treba biti znatiželjan i zainteresiran za učenje, dapače za cjeloživotno učenje u različitim područjima. Važnost zainteresiranosti odgojitelja za suradnju s kolegama unutar predškolske ustanove, a najprije unutar određene odgojno-obrazovne skupine ne može se dovoljno naglasiti.

7. ZAKLJUČAK

Iako je predškolski institucionalni odgoj u Hrvatskoj formalno dio ukupnog odgojno-obrazovnog sustava, činjenica jest kako i Ministarstvo znanosti i obrazovanja u fokusu rijetko ima predškolski odgoj i obrazovanje osim u situacijama kada se donose novi propisi koji se odnose na predškolski odgoj. Čak se i takvi propisi donose rijetko (Državni pedagoški standardi (2008), a još se rjeđe primjenjuje u svim njegovim dijelovima. Takav stav, uz nezadovoljavajuću razinu kriterija odabira ravnatelja dječjih vrtića (kada je u pitanju osnivač lokalna samouprava) odraz je kulture cjelokupnog društva i vrijednosti koje su mu važne te položaja predškolskog odgoja u Hrvatskoj općenito. I nadalje je prepoznatljiv stav kako se u vrtiću „samo igraju“, rijetko se odgojiteljska profesija drži ozbiljnim i odgovornim poslom iako je znanost složna u razumijevanju važnosti upravo prvih godina djetetova života, a time i važnosti kvalitete predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova u kojima dijete provodi sve više vremena. Takav stav odraz je kulture našeg društva te ljestvice vrijednosti koje su našem društvu zajedničke. Kultura društva te kultura njegovih manjih dijelova neposredno utječu i na kvalitetu odgojno obrazovnih ustanova koje se bave institucionalnim odgojem i obrazovanjem njenih najmlađih članova. Predškolske odgojno-obrazovne ustanove se bave odgojem i obrazovanjem djece u njihovu najosjetljivijem razvojnem periodu čime jest razumljiva potreba visoke razine kvalitete istih i naposljetku odgojiteljskog kadra visokih razina različitih kompetencija. No, kako ukupna kultura društva određuje važnost predškolskog odgoja i predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova tako i kultura svih čimbenika neposredno involviranih u rad predškolske ustanove utječe na kvalitetu rada unutar nje. Važnu ulogu zasigurno imaju ravnatelji koji svojim primjerom, vrijednostima koje njeguju i vizijom predškolske ustanove kakvu imaju, utječu kako na smjer u kojem ustanova tako i na odnose unutar nje. Ravnatelji kao voditelji mogu biti polugama razvoja, stagniranja ili nazadovanja cjelokupne ustanove. Ukoliko kultura ustanove nije tonična, ukoliko ne postoji stvarna (ne samo deklarativna) suradnja u svim interakcijskim smjerovima među sudionicima ustanove, ne možemo govoriti ni o kvaliteti ustanove same. Jasna vizija, poticanje kreativnosti, poticanje cjeloživotnog učenja odražavaju toničnu, poticajnu i uvažavajuću kulturu koja je nužan preduvjet kvalitete ustanove, ali i kvalitete pedagoškog rada svakog pojedinog odgojitelja u njegovoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Osvješčivanje važnosti odgojiteljske uloge u odgoju i obrazovanju djeteta predškolske dobi, držimo nužnim čimbenikom promjene, kako kulture društva, tako i kvalitete rada s djecom predškolske dobi. Važnost odgojiteljske uloge trebala bi biti vidljiva i u kontinuiranom prilagođavanju kreiranja

formalnog obrazovanja odgojitelja potrebama suvremenog djeteta, a onda i suvremene predškolske ustanove.

8. LITERATURA

Pisani izvori

1. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
2. Državni pedagoški standardi (2008). Dostupno na:
https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Drzavni_pedagoski_standardi.pdf
(01.02.2020).
3. Haviland, W.A. (2004). *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap. Dostupno na:
<http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Kulturna%20antropologija%20-%202%20poglavlje.pdf> (1.03.2019).
4. Jurić-Mrša, B. i Beljan, K. (2009). Poboljšanje kvalitete. U: Barabaš-Seršić, S. et al. *Ravnatelj škole-vođenje-upravljanje: zbornik radova*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Dostupno na: https://www.azoo.hr/images/izdanja/Ravnatelj_skole-upravljanje-vodjenje_2009.pdf (5.3.2020).
5. Krstović, J. (2010). Kakav etički kodeks trebamo? *Dijete, vrtić, obitelj*, 16 (61). (2.-8.). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/125042> (15.4.2020).
6. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva*. Zagreb: Element.
7. Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture.
8. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Dostupno na: <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (1.02.2019).
9. NCVVO (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: NCVVO.
10. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (2005),
<https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/85-05a.pdf>. (5.3.2020).
11. Seme-Stojnović, I., Pokos, S. (2009) *Kultura ustanove*. U: Barabaš-Seršić, S. et al. (prir.) *Ravnatelj škole-vođenje-upravljanje*. Zbornik radova. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 83-101. Dostupno na:
https://www.azoo.hr/images/izdanja/Ravnatelj_skole-upravljanje-vodjenje_2009.pdf
(1.3.2020).
12. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2. Promjena od kompetentnog pojedinca do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Mali profesor.

13. Slunjski, E. (2019). *Izvan okvira 4. Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja praske vođenja*. Zagreb: Element.
14. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
15. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
16. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

Mrežni izvori

17. URL 1: Agencija za mobilnost i programe EU, <https://www.mobilnost.hr/> (13.02.2020).
18. URL 2: Dječji vrtić Rijeka, <https://www.rivrtici.hr/o-nama> (10.03.2019).
19. URL 3: Dječji vrtić Varaždin, <http://www.djecjivrticvz.hr/djecjivrticvz/galerija.html> (20.5.2020).
20. URL 4: Erasmus osvrti i preporuke, <https://www.facebook.com/groups/1972612829496918/> (1.11.2019).
21. URL 5: eTwinning, <https://live.etwinning.net/projects/project/207858> (04.02.2020).
22. URL 6: LearningApp. <https://learningapps.org/display?v=p7ga9uphj20> (1.5.2020).
23. URL 7: Dječji vrtići, <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=Vrtici> (6.02.2020).
24. URL 8: Outdoor Classroom Day, <https://outdoorclassroomday.com/> (05.02.2020).

9. ŽIVOTOPIS

Rođena sam 1963. godine u Vukovaru. Osnovnu i srednju školu završila sam u Varaždinu. Višu pedagošku školu u Čakovcu sam završila 2000. godine nakon čega počinjem raditi u Dječjem vrtiću Varaždin. Otvaranjem vertikale u obrazovanju i mogućnosti dalljnog formalnog obrazovanja, 2009. godine upisujem Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci gdje 2012. stječem zvanje Magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obranom diplomskog rada pod nazivom „Slobodno vrijeme djece i obiteljski obrasci slobodnog vremena“ pod mentorstvom izv.prof.dr.sc. Željka Bonete.

Aktivno sudjelujem u programima Europske unije, Comenius i Erasmus+. Tijekom sudjelovanja na različitim mobilnostima, švedska neprofitna organizacija The Learning Teacher Network izabrala me za nacionalnog predstavnika za Hrvatsku.

Na osnovu mog participiranja u različitim eTwinning projektima u koje uključujem djecu iz odgojno-obrazovnih skupina u kojima radim, Agencija za mobilnost i programe EU me odabrala za eTwinning ambasadoricu. U svojstvu eTwinning ambasadorice održavam stručna usavršavanja namijenjena odgojiteljima i učiteljima u hrvatskim odgojno-obrazovnim ustanovama.

2016. godine dobila sam nagradu COMET za najbolji eTwinning projekt iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja koju dodjeljuje Agencija za mobilnosti i programe EU.

Dobitnica sam godišnje nagrade Maslačak znanja za cjeloživotno učenje koju dodjeljuje Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

11. SAŽETAK

Odnos kulture predškolske ustanove i kvalitete odgojno-obrazovnog rada

Institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj promatra se s dvije točke gledišta: s jedne strane manje je u fokusu interesa Ministarstva znanosti i obrazovanja od drugih dijelova odgojno-obrazovnog sustava dok s druge strane jest u fokusu stručnjaka koji se intenzivno bave predškolskim odgojem i obrazovanjem. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji je stupio na snagu krajem 2014. godine daje smjernice praktičarima u njihovu nastojanju ostvarivanja kvalitete pedagoškog rada unutar ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja te kvalitete ustanova samih. Na kvalitetu utječe i kultura društva u kojem određena predškolska ustanova djeluje. Kultura svakog pojedinog zaposlenika određene predškolske ustanove jednako tako utječe na kvalitetu ustanove. Propise namijenjene predškolskom odgoju i obrazovanju naime provode upravo odgojitelji u neposrednom radu s djecom predškolske dobi. Kultura ravnatelja kao pojedinca koji vodi ustanovu može utjecati i na kulturu cjelokupne ustanove pa tako i na kvalitetu i smjer u kojem se ustanova razvija, stagnira ili nazaduje. Odgojno-obrazovni sustav pa tako i dio koji se odnosi na predškolski odgoj i obrazovanje u skladu je s vrijednostima koje to društvo njeguje, dakle u skladu s njegovom kulturom. Implementiranje sjajnih primjera iz drugačijih kultura nije uspjelo ni u hrvatskim predškolskim ustanovama, što daje naglasak činjenici kako pedagoške prakse i kvaliteta predškolske odgojno-obrazovne ustanove neposredno ovisi o kulturi u kojoj se ustanova nalazi. Važnost vidimo u prepoznavanju zajedničkih vrijednosti i pravila ponašanja te implementiranje istih u kreiranje predškolske odgojno-obrazovne ustanove kojoj je dijete predškolske dobi u centru interesa, a njegove potrebe i želje imperativ u stvaranju poticajnog materijalnog i socijalnog okruženja koje potiče dijete na preuzimanje aktivne uloge u stvaranju vlastitog znanja.

Ključne riječi: kultura odgojno-obrazovne ustanove, kvaliteta, odgojitelj, predškolska ustanova, ravnatelj

ABSTRACT

The Relation between Preschool Culture and the Quality of Educational Work

Institutional pre-school education in Croatia is viewed from two points of view: on one hand, it is less in the focus of the Ministry of Science and Education than the other parts of the educational system, while on the other it is in the focus of experts who are intensively involved in pre-school education. The National Curriculum for Early and Pre-school Education, which took effect at the end of 2014 (URL 6), provides guidance to practitioners in their efforts to achieve the quality of pedagogical work within pre-school institutions and the quality of the institutions themselves. The quality is also influenced by the culture of the society in which a particular preschool institution operates. The educational system, including the part related to pre-school education, is in line with the values that the society nurtures, and therefore is in accordance with its culture. The implementation of great examples from different cultures has not succeeded in Croatian preschools, which emphasizes the fact that pedagogical practices and the quality of preschool educational institutions depend directly on the culture within which the institution operates. The culture of each individual employee of a particular preschool institution also affects the quality of the institution. The culture of a principal as an individual running the institution can also affect the culture of the entire institution, and thus the quality and the direction in which the institution develops, stagnates or declines. Educators in their daily direct work implement the regulations for preschool upbringing and education with preschool children, and thus their personal culture has an impact both on the quality of their own work and indirectly on the quality of the whole institution and its culture. We see the importance in recognizing common values and rules of behaviour and implementing them in the creation of a preschool educational institution in which the preschool child is in the centre of interest, and his needs as well as wishes are an imperative in creating a stimulating material and social environment, which provokes the child to take an active role in creating their own knowledge. Education, self-evaluation and continuous professional development of educators, principals and professional associates contribute to this goal.

Keywords: culture of the educational institution, quality, preschool educator, preschool institution, principal