

# Vođenje odgojno-obrazovne ustanove: stilovi vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu

---

Gulin, Maja

Postgraduate specialist thesis / Završni specijalistički

2024

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:162:058747>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-20**



Sveučilište u Zadru  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-  
obrazovnom ustanovom

**Maja Gulin**

**VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNE  
USTANOVE: STILOVI VOĐENJA U RANOM I  
PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U  
HRVATSKOJ, FINSKOJ I JAPANU**

**Završni specijalistički rad**

Zadar, 2024.

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

VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE: STILOVI VOĐENJA U RANOM I  
PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U HRVATSKOJ, FINSKOJ I JAPANU

Završni specijalistički rad

Student/ica:

Maja Gulin

Mentor/ica:

prof. dr. sc. Ana Slišković

Zadar, 2024.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Maja Gulin**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **„Vođenje odgojno-obrazovne ustanove: stilovi vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu“** rezultat mojega 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 mojega 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 mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 20. veljače 2024.

# SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	3
<b>2. OBRAZOVNI MENADŽMENT U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE</b> .....	5
<b>2.1. UPRAVLJANJE, RUKOVOĐENJE I VOĐENJE</b> .....	5
<b>2.2. VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA</b> .....	8
2.2.1. Definicije vođenja.....	9
2.2.2. Stilovi vođenja.....	11
2.2.3. Novije teorije vođenja odgojno-obrazovnih ustanova.....	13
<b>3. MOTIVIRANJE</b> .....	16
<b>3.2. MOTIVACIJSKE TEORIJE</b> .....	17
3.2.1. Sadržajne teorije motivacije.....	17
3.2.2. Procesne teorije motivacije.....	17
<b>3.3. INTRINZIČNA I EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA</b> .....	18
3.2.1. Definicija intrinzične i ekstrinzične motivacije.....	18
<b>3.4. MOTIVACIJSKE STRATEGIJE</b> .....	20
3.4.1. Važnost redizajniranja posla u motivaciji zaposlenika.....	21
3.4.2. Efikasnost materijalnih i nematerijalnih strategija.....	22
<b>4. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ</b> .....	24
<b>4.1. VOĐENJE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U HRVATSKOJ</b> .....	25
4.1.1. Tradicionalno i suvremeno vođenje.....	26
4.1.2. Rezultati istraživanja o vođenju ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj.....	27
<b>4.2. PRIMJER UPRAVLJANJA I STILOVI VOĐENJA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ- DJEČJI VRTIĆ „MALI ISTRAŽIVAČ“ ZAGREB</b> .....	29
<b>5. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U FINSKOJ</b> .....	32
<b>5.1. VOĐENJE U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U FINSKOJ</b> .....	35
<b>5.2. PRIMJER VOĐENJA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U FINSKOJ- DJEČJI VRTIĆ „PILKE“</b> .....	39
<b>6. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU</b> .....	42

<b>6.1. VOĐENJE U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU.....</b>	<b>44</b>
6.1.1. Rezultati istraživanja o vođenju u predškolskim ustanovama u Japanu .....	45
<b>6.2. PRIMJER UPRAVLJANJA I VOĐENJA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU-DJEČJI VRTIĆ „FUJI“ ...</b>	<b>47</b>
<b>7. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>52</b>
<b>SAŽETAK.....</b>	<b>55</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>56</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>57</b>

## 1. UVOD

Cilj ovog rada je sistematiziranje teorijskih i znanstvenih spoznaja o vođenju ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, uz objašnjavanje sličnosti i razlika između termina upravljanje, rukovođenje i vođenje. Pri tome su prikazani i podaci o stilovima vođenja predškolskim ustanovama u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu, a poseban naglasak je stavljen na motiviranje zaposlenika.

Vođenje je iznimno dinamičan i složen proces koji pretpostavlja utjecaj na ljude i aktivnosti u organizaciji rada. Temom vođenja bavili su se brojni autori, kako u Hrvatskoj, tako i diljem svijeta. No u većini slučajeva proučavali su važnost vođenja u području ekonomije i menadžmenta, dok su se vođenjem u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bavili u znatno manjoj mjeri. S obzirom na navedeno, fokus ovog rada je na ravnateljima predškolskih ustanova koji imaju ključnu ulogu u ostvarivanju vizije i misije, zadataka i ciljeva odgojno-obrazovne ustanove, pri čemu je utjecaj ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove na zaposlenike od iznimne važnosti.

U suvremenom društvu, ravnatelji se suočavaju sa sve kompleksnijim i zahtjevnijim zadaćama u procesu vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom. Usto što su pedagoški vođe, odgovorni su za kvalitetno upravljanje financijskim resursima, ljudskim potencijalima, provođenju pravne regulative, za suradnju sa roditeljima i društvenom zajednicom. No tijekom formalnog obrazovanja još uvijek ne stječu dovoljno znanja i kompetencija za kvalitetno vođenje. U radu je istaknuto kako se autori iz Hrvatske, ali i inozemstva, ne bave u dovoljnoj mjeri istraživanjima na temu vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama, posebno u predškolskim ustanovama. Za ravnatelje bi rezultati takvih istraživanja bili itekako dragocjeni budući da donijeli nove spoznaje i smjernice za daljnji rad.

S obzirom na navedeno, prvi dio rada donosi teorijsku osnovu rukovođenja, vođenja i upravljanja, pri čemu je u daljnjim dijelovima rada istaknut termin vođenje, koji u najvećoj mjeri označava načine rada koje ravnatelji trebaju prakticirati. Budući da motiviranje zaposlenika predstavlja iznimno važnu aktivnost u poslu ravnatelja, poseban fokus rada stavljen je na analiziranje i definiranje efikasnih alata u motiviranju i inspiriranju zaposlenika kako bi oni postigli što bolje rezultate u radu. Pri tome su istaknuti temeljni problemi s kojima se suočavaju ravnatelji predškolskih ustanova u Hrvatskoj. Navedeno prije svega

podrazumijeva nemogućnost korištenja materijalnih strategija u mjeri koja bi bila poželjna, koja proizlazi iz ograničenih financijskih mogućnosti, budući financiranje u najvećoj mjeri ovisi o jedinicama lokalne uprave. Važno je naglasiti da pretraživanje dostupne literature i ostalih izvora na temu motiviranja i inspiriranja također ukazuje na manjak literature ovih tema u područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Rad je nadalje usmjeren na pregled istraživanja o rukovođenju, vođenju i upravljanju u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu. U radu se opisuju različiti stilovi vođenja u navedenim zemljama, uz primjere pojedinih ustanova koji su navedeni za ilustraciju uspješnog vođenja. Predškolska ustanova iz Hrvatske, DV „Mali istraživač“ iz Zagreba, odabrana je kao primjer kvalitetnog vođenja na temelju osobnog iskustva tijekom zajedničke suradnje sa ravnateljicom i zaposlenicima.

S obzirom da je krajnji primijenjeni cilj ovog rada putokaz ka kvalitetnom vođenju koje utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, u radu su istaknuti uočeni nedostaci i prednosti pojedinih stilova vođenja. U konačnici, ovaj pregledni rad donosi i određena zapažanja iz vlastitih iskustava stečenih tijekom obavljanja ravnateljskog posla, kao i prijedloge za aktivnosti kojima se mogu postići promjene u kvaliteti radnog procesa.



## **2. OBRAZOVNI MENADŽMENT U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE**

U suvremenom društvu sintagma obrazovni menadžment dobiva sve veći značaj u području odgojno-obrazovnog rada i označava različite aktivnosti u okviru upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom. To je iznimno složen proces informiranja i donošenja odluka a ujedno i nova kompetencija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Ravnatelji ustanova moraju kontinuirano usklađivati materijalne i ljudske resurse, suočavajući se svakodnevno sa neočekivanim problemskim situacijama koje zahtijevaju brzu i učinkovitu reakciju. Kako navode Vican, Alfirević i Relja (2016), obrazovni menadžment je vezan uz ulogu ravnatelja te njegov utjecaj na prilagodbu odgojno-obrazovne ustanove u društvenoj zajednici. Odmah na početku valja istaknuti kako je edukacija iz područja obrazovnog menadžmenta u Hrvatskoj u začetku. Iznimno mali broj visokoškolskih institucija ima takav kolegij u svom programu. Pozitivan primjer svakako je poslijediplomski specijalistički studij „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“ pri Sveučilištu u Zadru, tijekom kojega je polaznicima omogućeno stjecanje novih spoznaja iz ovog područja.

Autori na različite načine opisuju vođenje odgojno-obrazovne ustanove, koristeći se pritom terminima upravljanje, rukovođenje i vođenje. Unatoč sve većem interesu za obrazovni menadžment, primjetan je manjak stručne literature iz tog područja, posebno kad je riječ o vođenju predškolskih ustanova.

### **2.1. UPRAVLJANJE, RUKOVOĐENJE I VOĐENJE**

S početkom 20. stoljeća znanstvenici su se počeli baviti istraživanjima na temu rukovođenja. Ta su istraživanja rezultirala nizom različitih definicija u kojima su se koristili termini *upravljanje*, *rukovođenje* i *vođenje*. Zaključak svih istraživanja bio je nedvosmislen. Bez obzira koju terminologiju koristili, znanstvenici su utvrdili kako je to zahtjevan proces, koji predstavlja veliki izazov za rukovoditelje (odnosno ravnatelje u odgojno-obrazovnom sustavu), budući u iznimno dinamičnom procesu, uz kontinuiranu organizaciju kvalitetnog rada, oni moraju gotovo svakodnevno rješavati neočekivane problemske situacije.

Analiza recentne literature na temu vođenja odgojno-obrazovnih ustanova ukazuje kako autori češće koriste termine vođenje i upravljanje od termina rukovođenje te da su istraživanja vođenja u školama češća u odnosu na istraživanja ove teme u predškolskim ustanovama u kojima su premalo zastupljena. Važno je međutim istaknuti različitosti u odrednicama upravljanja, rukovođenja i vođenja.

Primjerice, Staničić (2006) navodi sva tri pojma iz obrazovnog menadžmenta. Dok *upravljanje* vezuje uz razvijanje potencijala kojima će se ostvariti zadani ciljevi, *rukovođenje* je definirano kao isključivo zadaća ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove koja je determinirana zakonskim propisima ali ovisi i o kreativnosti ravnatelja. Na koncu, *vođenje* se, prema navedenom autoru, u znatno većoj mjeri od rukovođenja vezuje uz kreativnost ravnatelja.

Znanstvenici Bass, 1990, Hickman, 1990, Kotter, 1988, Mintzberg, 1973, Rost, 1991 prema Yukl (2008) navode kako su *vođenje* i *rukovođenje* zasebni procesi. No to ne znači da su *rukovoditelji* i *vođe* različite vrste ljudi. Vođenje je jedna od važnih rukovoditeljskih uloga, koja uključuje motiviranje podređenih i stvaranje povoljnih uvjeta za rad. Važno je istaknuti i da se termin rukovoditelj (*engl. manager*) često vezuje uz negativan stereotip budući da, unatoč dobrim namjerama, postupci rukovoditelja za zaposlenike često mogu biti štetni. Postupci u kojima je rukovoditelj motiviran osobnim dobitima, često rezultiraju neželjenim ishodima (Yukl, 2008). Kod rukovođenja je najvažnija vizija, naglašava Bennis (2009), a rukovoditelj mora posjedovati sposobnosti za suočavanje s porazima. Autor navodi i termin *lider*, koji se odnosi na hrabre i znatiželjne osobe sa vizijom i integritetom. Pojedinaac može biti *vođa*, tvrdi Yukl (2008), ali ne mora biti i *rukovoditelj* i obratno, pojedinac može biti rukovoditelj (menadžer), ali ne i vođa. Autor striktno odvaja ova dva pojma sukladno opisu poslova. Vođe kreiraju viziju, osmišljavaju strategiju koja dovodi do promjena, pritom motivirajući zaposlenike na uvođenje promjena. Rukovoditelji preferiraju red i zakonitost u radu ustanove.

Po mišljenju Kottera (1990), temeljne razlike u procesima *rukovođenja* i *vođenja* su ishodi i načini djelovanja. Cilj rukovođenja su predvidivost u postavljanju operativnih ciljeva, usklađivanje djelovanja s rokovima i mogućnostima, zapošljavanje osoba na određenim radnim mjestima te praćenje rezultata. Oba procesa uključuju odlučivanje i planiranje te stvaranje različitih odnosa. No u osmišljavanju vođenja i rukovođenja česte su greške koje dovode do negativnih ishoda. Primjerice, snažno vođenje može rezultirati narušavanjem reda, te uvođenjem neučinkovitih promjena. Snažno rukovođenje može obeshrabriti zaposlenike u preuzimanju rizika i pokazivanju kreativnosti. Autori Miškulin, Brekalo i Penava Brekalo (2016) navode važnost usklađivanja ciljeva zaposlenika i rukovoditelja tijekom rukovođenja. Da bi bio postignut uspjeh i da bi rukovoditelj imao povjerenje zaposlenika, ciljevi moraju biti jednaki. Rukovoditelji se moraju prilagođavati promjenama u društvu, kvalitetni rukovoditelji se ne ustručavaju izlagati sebe i zaposlenike različitim izazovima.

I autori Bennis i Nanus (1985) striktno dijele pojmove *vođenja* i *rukovođenja*, opisujući ih kao dva kvalitativno različita i međusobno isključiva procesa. Napominju kako se sposobnosti rukovođenja i vođenja ne moraju nužno naći u istoj osobi jer neke su osobe, a druge su *vođe*. Rukovoditelji cijene stabilnost, red i učinkovitost, vođe preferiraju fleksibilnost, inovativnost i prilagodbu. U ovom kontekstu, Rost (1991) tvrdi da je proces *rukovođenja* autoritativan, dok je *vođenje* odnos vođe i sljedbenika sa uzajamnom svrhom postizanja prave promjene. U procesu vođenja, u zajedničkoj interakciji bez prisile, krajnji cilj je zajedničko odlučivanje o promjenama. Jedino u ovako strukturiranom procesu, rukovoditelji mogu biti i vođe, tvrdi autor. Uvođenje promjena je jednako zahtjevna zadaća u procesima vođenja i rukovođenja. Unatoč strogoj podjeli, autor navodi kako se većina znanstvenika u suvremenom društvu slažu da u modernim organizacijama uspješan rukovoditelj mora biti i uspješan vođa.

I domaći autori nude različite definicije i poglede na vođenje, rukovođenje i upravljanje. Autorica Slunjski (2018) tako navodi da vođenje nije jednostavno identificirati i vrednovati, jer vođenje ponekad podrazumijeva „ne činiti ništa“. Ono uključuje motiviranje i stvaranje kvalitetnih radnih uvjeta. Vođe priželjkuju da se zaposlenici slažu oko temeljnih zaključaka, dok rukovoditelji nastoje potaknuti ljude da posao obave na što bolji način. Autorice Seme Stojnović i Hitrec (2014) koriste termine upravljanje i vođenje, pa navode kako je upravljanje strojevima posve različito od vođenja ljudi. Vođenje se razlikuje od upravljanja po tome što se vođenje bavi idejama a upravljanje strukturama. Važno je istaknuti, usprkos različitosti u terminologiji, rezultate domaćih autora koji ukazuju da je uspjeh svake organizacije u snažnoj korelaciji s kvalitetom rukovođenja (Miljković 2001, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

Unatoč različitoj terminologiji i brojnim definicijama, može se zaključiti kako se autori slažu da je **(ruko)vođenje** veliki izazov, iznimno zahtjevan i dinamičan proces, koji neupitno uključuje viziju, suradnju, odgovornost i timski rad. Važno je pri tome istaknuti kako u literaturi, domaćoj i inozemnoj, ne postoji značajan broj istraživanja koja se bave upravljanjem i vođenjem u predškolskim ustanovama. Bez obzira što se o sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u pravilu govori kao o iznimno važnom razdoblju u životu djeteta i obitelji, pa se često koristi slogan iz UNICEF-ove kampanje „Prve tri su najvažnije“, upravljanje i vođenje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čini se, najmanje zanima autore. Možda je razlog u činjenici kako se u suvremenom svijetu definicije i citati koji se odnose na upravljanje i vođenje u školama, ili u nekim drugim

organizacijama, mogu primijeniti, barem djelomično, na upravljanje i vođenje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dodatno, kao mogući razlog za nedovoljan broj istraživačkih radova na temu vođenja u predškolskim ustanovama, autorice Seme Stojnović i Hitrec (2014) navode kako predškolski sustav nije dio obaveznog sustava odgoja i obrazovanja poput škola (osim programa predškole).

Međutim, sve veći zahtjevi nameću potrebu sustavnijeg istraživanja ovih procesa u predškolskim ustanovama, bez obzira kojom se terminologijom koristili. Neophodno je kontinuirano raditi na poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada te kvalitete upravljanja ljudskim potencijalima. Upravljanje promjenama je iznimno zahtjevna zadaća za ravnatelje, stoga je posve jasno kako se ravnatelji suočavaju sa sve većim izazovima na radnom mjestu. Složene radne zadaće zahtijevaju od ravnatelja kontinuirano stručno usavršavanje i razvoj različitih kompetencija budući da su ravnatelji odgovorni za svakog zaposlenika i kvalitetu rada. Njihove sposobnosti i vještine u komunikaciji i timskom radu, u kojem će se svaki zaposlenik osjećati jednako važan, utječu na ugled ustanove i na zadovoljstvo zaposlenika, a onda i na kvalitetu rada, odnosno odgojno-obrazovnog procesa.

## **2.2. VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA**

Sukladno svim navedenim teorijskim i znanstvenim činjenicama o upravljanju, rukovođenju i vođenju, u daljnjem dijelu ovog rada koristit će se termin *vođenje*. Budući proces vođenja pretpostavlja puno veću dozu kreativnosti u odnosu na proces rukovođenja u kojem se preferira red i stabilnost, termin vođenje je svakako prikladniji za predškolske ustanove, kojima u suvremenom kontekstu doista treba *pravi vođa*. To je, kako je već istaknuto, osoba koja se bavi idejama, motiviranjem, traženjem alata kojima će poticati zaposlenike da u suglasju promišljaju o kvalitativnim promjenama. Vođe preferiraju inovativnost i organizacijske promjene, a upravo takva osoba treba voditi predškolske ustanove, budući da primjeri iz prakse potvrđuju kako je rutina u izvršavanju radnih zadataka kod zaposlenika sve češća pojava. Praćena je i sve većim nezadovoljstvom zbog materijalnih primanja, a frustracija zaposlenika u predškolskom sustavu pojačana je i zbog znatno većih materijalnih primanja zaposlenika u školskom sustavu. Nakon, sada već davne odluke Vlade RH da se financiranje predškolskog sustava prebaci na jedinice lokalne uprave, tijekom godina su razlike u načinima funkcioniranja i materijalnom statusu zaposlenika u ova dva sustava bivale sve veće. U okolnostima navedenih frustracija i rutinskog obavljanja posla, koje su nažalost česta pojava u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj, samo istinski vođa

koji posjeduje snažnu osobnost, energiju i volju za motiviranjem zaposlenika, može donijeti prijeko potrebne promjene.

### 2.2.1. Definicije vođenja

Kao što je već istaknuto, brojni su autori proučavali pojam vođenja, no većinom u svijetu korporacijskog poslovanja, a puno manje u odgojno-obrazovnim ustanovama. Zanimanje za fenomen vođenja javlja se još u doba antike, no tadašnja razmišljanja o vođenju umnogome se razlikuju od stavova današnjeg društva.

U literaturi se mogu pronaći različite definicije vođenja. Primjerice, autorica Slunjski (2008) definira vođenje kao skup različitih, međusobno usklađenih aktivnosti u kojima svi teže ostvarivanju kvalitetnih promjena. Suprotno tome, navodi Grinta i Holta (2011) posve su oprečni ovoj definiciji vođenja. Oni vođenje opisuju kao umjetnost, tvrdeći da proces možemo vizualizirati kao talisman kojim se koristimo instinktivno i nikad ne možemo biti sigurni u kojoj mjeri stvarno djeluje.

Autorice Seme Stojnović i Hitrec (2014) ukazuju kako je u Hrvatskoj nedovoljno istraživano suvremeno vođenje u predškolskim ustanovama. Ističu i podatak od iznimne važnosti, a to je da se autori ne bave istraživanjima zašto su u Hrvatskoj na rukovodećim mjestima u odgojno-obrazovnim ustanovama većinom osobe ženskog spola. Tvrdnju hrvatskih znanstvenica možemo dodatno analizirati uz rezultate nekih inozemnih istraživanja. Tvrdnju hrvatskih znanstvenica možemo povezati sa činjenicom kako su primanja ravnatelja u predškolskim ustanovama niža u odnosu na primanja ravnatelja školskih ustanova (od osnovne škole do visokoškolskih institucija), pa možemo postaviti pitanje zašto je praksa takva. Je li u pitanju samo podcjenjivanje značaja ranog i predškolskog odgoja ili se radi o podcjenjivanju žena koje vode te ustanove? Predškolske ustanove u većini slučajeva vode osobe ženskog spola, a njihove se plaće financiraju iz sredstava lokalnih zajednica, pa često ovise o dobroj volji osnivača. Istovremeno je cjelokupni školski sustav, u kojem je u odnosu na predškolski sustav značajno više osoba muškog spola na mjestu ravnatelja, financiran sredstvima RH. U praksi je to dovelo do značajno većih primanja u školskom sustavu, o čemu je već bilo riječi u prethodnim poglavljima ovog rada. Sve navedeno vodi ka sve izraženijem nezadovoljstvu ravnatelja i zaposlenika u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj.

Usto, valja se zapitati jesu li neke uloge, poput uloge ravnatelja predškolske ustanove, kulturološki i biološki determinirane za osobe ženskog spola, pa u poslovnom svijetu one automatski postaju manje vrijedne i potplaćene? Možemo li zaključiti kako se upravljanje predškolskim ustanovama od strane osoba ženskog spola moguće nepravedno uspoređuje sa prirodnom ulogom žene-majke, koju su žene od pamtivijeka obavljale bez ikakve edukacije? Na žalost, možemo zaključiti kako u društvu još uvijek postoje posve neutemeljena propitivanja o tome koliko je uopće zahtjevan posao ravnatelja/ravnateljice predškolske ustanove. U ovom je kontekstu važno istaknuti da bi istraživanja koja bi proučavala sve navedene teze i nedoumice svakako u značajnoj mjeri pomogla ravnateljici(ca)ma odgojno-obrazovnih ustanova koji se suočavaju sa sve većim zahtjevima u vođenju ustanove.

Suvremeno shvaćanje procesa vođenja odgojno-obrazovnih ustanova, koje pretpostavlja snalaženje u neizvjesnim situacijama, u raspravama autora Fullan (2011) i Lambert (2002) odmiče se od tradicionalnih vrijednosti. Autori tvrde da su tradicionalne vrijednosti nedostatne za postizanje kvalitete u suvremenom društvu. Goddard (2003) ističe da vođenje nije statična kategorija i ne može biti striktno definirano, ističe. Vođenje je poput dječje igre u kojoj je, za dobivanje točnog odgovora, nužno povezivanje točaka na odgovarajući način. Upravo je zadaća vođa da pravilno povezuju točke. Autor Friedman (2003) također navodi zanimljivu usporedbu; naime on uspoređuje vođenje ustanove sa putovanjem koje je određeno promjenjivim kartama. Svi autori u ovom području ističu sve veće zahtjeve koji se postavljaju pred ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova u procesu vođenja. Usto što su pedagoški vođe, ravnatelji se moraju baviti financijama u maniri najboljih menadžera. Neizmjereno je važna njihova uloga u području upravljanja ljudskim potencijalima. U prilog navedenom svakako ide citat koji slijedi. „Kvalitetno vođenje se temelji na znanju i mudrosti vođe, a ne njihovoj poziciji i formalnoj moći. Značajka kvalitetnog vođenja je ravnomjernija raspodjela moći i odgovornosti na sve djelatnike ustanove umjesto pristupa koji se oslanja isključivo na rješavanje problema „s vrha“. Kvalitetno vođenje nije usmjereno na upravljanje ljudima i procesima u ustanovi, nego na razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva te na razvoj timova i mreža učenja.“ (Slunjski, 2018: 9)

Jedinstveno definiranje vođenja nije jednostavno s obzirom da su u literaturi prisutne brojne definicije različitih autora. Primjerice, autori Hemphill i Coons (1957) analiziraju vođenje kroz ponašanje pojedinca tijekom ostvarenja zajedničkih ciljeva, Rauch i Behling (2009) kao proces utjecanja na aktivnosti grupe prema realizaciji ciljeva, a Jacobs i Jacques

(1990) kao proces davanja svrhe i putokaza nastojanjima kolektiva. Međutim, iz prikazanih je navoda vidljivo da su cilj i utjecaj u fokusu gotovo svih definicija vođenja. Autori Leithwood i Day (2007) navode kako su za proces vođenja važni „generički alati“ za njegovo bolje razumijevanje poput: ponašanje djelatnika i njihova praksa, najvažniji učinci postupaka djelatnika u praksi, ono što pojačava ili smanjuje učinke njihove prakse, elementi organizacije kroz koje vođe djeluju da bi pomogli u postizanju važnih ishoda i prethodna iskustva vođe i djelatnika na kojima se temelji praksa. S obzirom da različiti autori različito definiraju proces vođenja, u nastavku rada bit će više riječi o značajkama različitih stilova vođenja.

### 2.2.2. Stilovi vođenja

Stil vođenja ovisi o ljudskoj prirodi, o karakteru vođe i onih koji prate vođu, o različitim situacijama u okruženju, o raspoloženjima i ljudskim motivima. Autor Gotal (2013) klasificira stilove u vođenju na dva različita stila s obzirom na ponašanja vođa. Navodi dvije vrste ponašanja: ponašanja usmjerena na zadatak (pomažu članovima skupine da ostvare svoje ciljeve) i ponašanja usmjerena na odnose (pomažu podređenima da prihvate sebe, druge ljude i opće stanje). Koliko zapravo ima stilova vođenja? Sikavica i suradnici (2008) zaključuju kako je broj stilova vođenja identičan broju voditelja.

Autor Goleman i sur. (2011, prema Buble 2011), razlikuje šest tipova vođa. *Vizionarski vođa* radi sve za ostvarenje vizije, no ne pokazuje na koji način motivira zaposlenike. *Instruktivni vođa* vodi ljude u potragu za vlastitim snagama. *Afilijativni vođa* se bavi kreiranjem veza koje teže harmoniji unutar organizacije. *Demokratski vođa* motivira zaposlenike na način da sluša i dobre i loše vijesti. *Vođa predvodnik* koristi stil vođenja u kojem će kao pravi predvodnik sam rješavati problemske situacije. I naposljetku *dominantni vođa* je onaj koji zapovijeda. Može izgledati distancirano, no posjeduje jasnoću u davanju radnih zadataka i koristi alate za umanjivanja strahova kod radnika.

Autori Brauckmann i Pashiardis (2016) navode pet različitih stilova vođenja u obrazovnom kontekstu. *Instruktivni stil* je vezan uz poboljšanje kvalitete učenja, *strukturni stil* se odnosi na aspekte upravljanja u školi, uključuje uspješnost u kontroliranju čistoće i sigurnosti zgrada i okoliša. Korištenjem *participativnog stila* voditelji upravljaju preko drugih, koristeći različite načine bazirane na osobnim afinitetima. *Poduzetnički stil* pretpostavlja aktivno korištenje vanjskih resursa te jačanje partnerstva s roditeljima i društvenom zajednicom. *Za stil razvoja osoblja* karakteristična je individualna potpora i intelektualni poticaj za svakog zaposlenika.

Rezultati novijih istraživanja ukazuju na postojanje različitih stilova vođenja kao obrasca ponašanja preko kojeg vođe utječu na zaposlenike (Slavić, Rijavec i Matić, 2019), no autori Jones i Pound (2008) ističu kako se stil vođenja mijenja ovisno o okolnostima.

S obzirom na korištenje autoriteta, Staničić (2006) navodi autokratski, demokratski i *Leissez-faire stil*. Ravnatelji koji koriste *autokratski stil vođenja* preferiraju vlast koncentriranu u jednoj osobi, koja koristi neograničenu moć u odlučivanju. Autokratski ravnatelji sami donose sve odluke, što može rezultirati lošom radnom atmosferom i napetostima. Ovakav stil vođenja za odgojno-obrazovnu ustanovu nikako nije pogodan, previše je negativnih utjecaja na sve zaposlenike što u konačnici rezultira negativnim posljedicama. S ovakvim razmišljanjem slaže se i autor Gotal (2013), koji navodi kako autokratski vođa zapovijeda, očekuje pokorne zaposlenike i vodi uz davanje ili ustezanje nagrada i kazni. *Demokratski stil vođenja* u potpunosti je suprotan autokratskom stilu te pretpostavlja suradnički odnos svih zaposlenika (Staničić, 2006). Donošenje odluka je zajednički posao, socijalni odnosi su dobri uz poticanje timskog rada, ravnatelj je posvećen i edukaciji zaposlenika. Vodeću ulogu u kreiranju ovakvog radnog ozračja ima ravnatelj. Demokratski ili participativni vođa se savjetuje sa zaposlenicima o predloženim akcijama i odlukama, ohrabruje ih i motivira. Takav vođa djeluje na dva načina, ne poduzima ništa samostalno bez savjetovanja sa zaposlenicima ili ipak donosi samostalne odluke, ali nakon savjetovanja sa zaposlenicima (Gotal, 2013). Naposljetku, treći stil vođenja, tzv. *leissez-faire stil* karakterizira minimalno uključivanje ravnatelja u rad zaposlenika (Staničić, 2006). Zaposlenici se osjećaju kao da nemaju ni ravnatelja ni stručnu podršku budući da je u ovom slučaju donošenje odluka o ciljevima i sredstvima rada u potpunosti njihova zadaća, a zapravo je primarna zadaća ravnatelja ostvarivanje suradnje s društvenom zajednicom, pribavljanje sredstava za rad kao i potrebnih informacija.

Autor Gotal (2013) spominje i termin „vođe odriješenih ruku“. Takav vođa ili ne koristi svoju moć ili ju koristi u manjoj mjeri, dajući podređenima veliki stupanj neovisnosti. Podređenima se dopušta postavljanje vlastitih ciljeva i određivanje sredstava za njihovo ostvarenje, vođe pomažu pružanjem informacija i suradnjom sa okruženjem. Može se zaključiti kako se Gotalov „vođa odriješenih ruku“ koristi *leissez-faire stilom vođenja* kojeg navodi Staničić. U suvremenim organizacijama korištenje stilova ovisi o situaciji, tvrdi Gotal (2013). Autokratski stil se koristi kod velike hitnosti npr. kad je vrlo kratak rok za obavljanje radnog zadatka. Demokratski stil treba koristiti kad je vođi važno dobiti mišljenje i povratnu



informaciju od podređenih. U takvim situacijama, vođe osiguravaju predanost zaposlenika, a zaposlenici dobivaju slobodu u kreativnom izražavanju.

Naposljetku, prema Vican (2016) vođenje odgojno-obrazovne ustanove može se podijeliti na razvijajuće i distributivno vođenje. Autori Coles i Southworth (2005, prema Vican, 2016) ističu razvijajuće vođenje u kojem je najvažnija uloga vođe razumjeti strukturu organizacije i zadržati i poticati sudionike poslovnog procesa. Vođe pružaju i potiču suradnju i komunikaciju zaposlenika s ciljem promicanja pozitivnih promjena u organizaciji rada. Distributivno vođenje se primjenjuje kroz tri načina vođenja: *kolaborativno vođenje* - suradnja više voditelja usmjerenih ka istom cilju, *kolektivno vođenje* - aktivnosti su podijeljene različitim osobama i svaka je odgovorna za svoj dio te *koordinirano vođenje* koje se ne ograničava na obavljanje pojedinih poslova, već proizlazi iz dva prethodna načina vođenja.

### 2.2.3. Novije torije vođenja odgojno-obrazovnih ustanova

Seme Stojnović i Hitrec (2014) opisuju novije teorije i tipove vođenja odgojno-obrazovnih ustanova, koje podrazumijevaju transformacijsko, transakcijsko i timsko vođenje te Graenov model vođenja.

*Transformacijsko vođenje* u žarištu je interesa od 1978. godine, nakon objave rada „Leadership“ političkog sociologa Jamesa MacGregora Burnsa. Temelj ovog tipa vođenja je na potrebama zaposlenika; „Burns smatra vođenje različitim od moći, zato što je neodvojivo od potreba zaposlenika“ (Northouse, 2007: 176). Preciznije, transformacijsko vođenje se temelji na ljudskoj potrebi za smislom, naglašava emocije zaposlenika te njihove potrebe za vođenjem. Bit transformacijskog vođenja je u idealiziranom utjecaju vođe, inspirativnoj motivaciji i intelektualnoj stimulaciji. Autorice Seme Stojnović i Hitrec (2014) navode kako se zaposlenici tijekom transformacijskog vođenja osjećaju sposobnima ostvariti bilo koji zajednički cilj. Transformacijski vođa nadahnjuje ljude, potiče ih da se osjećaju važno i da uzimaju u obzir opću dobrobit te utječe na širenje područja njihovih interesa. Northouse (2010, prema Vican, Relja i Popović, 2016) ističe četiri karakteristike transformacijskog vođenja: idealizirani utjecaj gdje zaposlenici oponašaju vođe, inspirativna motivacija i timski rad, intelektualna stimulacija koja uključuje kreativnost i inicijativu te individualizirani pristup zaposleniku.

*Transakcijsko vođenje* pretpostavlja razmjenu. Primjeri uspješnog transakcijskog vođenja u predškolskim ustanovama su kada vođe nagrađuju uspješne zaposlenike sukladno

objektivnim podacima prikupljenim unutarnjim vrednovanjem i samovrednovanjem. Seme Stojnović i Hitrec (2014) navode da transakcijski vođa ne traži od zaposlenika poslušnost, on vlastitu viziju razvoja dijeli sa zaposlenicima na učinkovit način.

U procesu *timskog vođenja* članovi tima koordiniraju aktivnosti i koriste određene strategije za postizanje cilja. Velika je važnost voditelja u timskom vođenju, on je najvažniji za uspješnost tima. Usredotočen je na željeni ishod, a to doprinosi ostvarivanju rezultata. Kako navodi Kyle (2001), pojedinci koji su sposobni za empatiju, koji znaju i žele suosjećati sa ostalim članovima tima, idealni su za timski rad. Ako ravnatelj posjeduje moć empatije, u stanju je stvoriti atmosferu plodne suradnje kao i zajedništvo koje donosi dobre rezultate u radu. „Efektivni vođe timova imaju slijedeće karakteristike: drže tim fokusiranim na ciljevima, održavaju suradničko ozračje, grade samostalnost i povjerenje među članovima, demonstriraju tehničku kompetentnost, ističu prioritete i upravljaju izvođenjem posla k izvrsnosti, što je jako važno za zdravlje i efektivnost tima.“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014: 40)

U *Graenovom modelu vođenja* voditelj razvija odnos sa zaposlenikom u obliku „vertikalne dijade“ koja se sastoji od delegiranja zadataka. „Delegiranje je (eng. delegation) postupak u kojem jedna osoba, voditelj prenosi zaduženja na neku drugu osobu, obično na nižu razinu. Može se reći da je delegiranje odlučivanje ravnatelja koje zadatke će nekome predati, a koje zadržati za sebe vodeći brigu o tome da to nije samo prebacivanje zadataka jer se njime istodobno traži od člana tima da preuzme izvođenje zadataka.“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014: 36)

Opisani Graenov model vođenja kroz delegiranje zadataka jača osjećaj pripadnosti grupi, koji je važan za krajnji cilj: povećanje zadovoljstva zaposlenika poslom. Postupak delegiranja je iznimno važan u procesu vođenja. Ravnatelj odlučuje o podjeli radnih zadaća unutar suradničkog tima, pritom vodeći računa o uspješnosti realizacije. Pritom ne zanemaruje ni vlastiti doprinos i odgovornost. Prema Iveković (2006) uspješno delegiranje traži od ravnatelja vještinu, a jedno od najboljih sredstava delegiranja je upravljanje radnom uspješnošću. No proces delegiranja može biti neuspješan i to iz više razloga. Radnici mogu biti nekompetentni, mogu raditi mimo ovlasti ili delegiranje mogu shvatiti isključivo kao vlastitu odgovornost.

Na koncu, Seme Stojnović i Hitrec (2014) koriste i termin *karizmatskog vođenja*. Karizmatski vođa posjeduje vjeru u vlastitu viziju, sposoban je kreirati promjene, ponaša se

nekonvencionalno, posjeduje visoku razinu samopouzdanja te je sposoban prenijeti vlastito nadahnuće zaposlenicima. No iako karizmatični vođe imaju sposobnost utjecaja na ljude, to ne mora nužno imati samo pozitivan predznak. Takvi vođe naime ne moraju nužno biti pozitivne osobe.

U Republici Hrvatskoj ne postoje objektivni pokazatelji o tome koje stilove ravnatelji primjenjuju u praksi jer nije proveden dovoljan broj istraživanja o stilovima vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kako navode Seme Stojnović i Hitrec (2014), ravnatelji su dobro upoznati sa suvremenim teorijama vođenja. Sudeći po istraživanjima koja su provedena u Hrvatskoj i drugim zemljama u svijetu, većina ravnatelja prihvaća spoznaju o potrebi mijenjanja uobičajenog tradicionalnog vođenja ustanove. No primjeri iz prakse svjedoče o nedovoljnoj primjeni novih spoznaja u vođenju odgojno-obrazovne ustanove, što se dovodi u vezu sa nedovoljno razvijenim kompetencijama ravnatelja.

Za uspješno vođenje ustanove i ostvarivanje zadanih ciljeva nužno je motiviranje, utjecanje i inspiriranje zaposlenika budući da samo dobro motivirani zaposlenici mogu djelovati na način koji je poželjan za uspješno poslovanje. Polazište za motiviranje, utjecanje i inspiriranje zaposlenika se može pronaći u razumijevanju potreba, o čemu će više riječi biti u sljedećem poglavlju usmjerenom na motivaciju.

### 3. MOTIVIRANJE

#### 3.1. POJAM MOTIVACIJE

Prva istraživanja motivacije bilježimo s početkom 20 stoljeća. Od tada se brojni autori bave pojmovnim određenjem motivacije. Motivacija se najčešće definira kao proces koje aktivira naše ponašanje. „Motivacija je proces iniciranja i usmjeravanja napora i aktivnosti u svrhu ostvarivanja osobnih i organizacijskih ciljeva.“ (Bahtijarević-Šiber, 1999: 558) Jambrek i Penić (2008) navode kako je motivacija pokretačka sila u pojedinca. Ona pokreće i podržava određeno ponašanje pojedinca, to je jedna od najvažnijih aktivnosti u upravljanju ljudskim potencijalima.

Buble (2011) ističe motiviranje i inspiriranje kao ključne aktivnosti u efektivnom vođenju. Efektivnog vodstva ne može biti bez razumijevanja i provođenja aktivnosti koje će motivirati zaposlenike. „Motivacija dolazi od latinske riječi *movere* - pokretati, poticati. To znači da je motiv ono što zaposlene pokreće na akciju. Stoga efektivni vođe utječu na zaposlenike kako bi potaknuli, usmjeravali i održavali dobrovoljno ponašanje zaposlenih prema ostvarenju ciljeva poduzeća.“ (Buble, 2011: 117)

Motivacija je povezana sa sposobnostima zaposlenika. Naime, nemoguće je motivirati zaposlenika koji ne posjeduje određenu razinu kompetencija za prihvaćanje motivacije. „Motivacija i snaga usko su povezane kategorije pa se može reći da u motiviranoj osobi postoji snaga.“ (Denny, 2000: 15)

U fokusu suvremenog globalnog društva motivacija zaposlenika zauzima sve značajnije mjesto. „Sami menadžeri danas sve više shvaćaju da je bit njihova posla naći najbolje ljude, dobro ih motivirati i pustiti da rade svoj posao na vlastiti način.“ (Bahtijarević-Šiber, 1999: 556)

Vajić (1994) navodi kako je motivacija važna za pokretanje potencijala koji postoji u svakom čovjeku. Jednom pokrenuti potencijal usmjerava se ka zadovoljavanju potreba i vrijednosti. „To je poriv koji određuje, održava i usmjerava ponašanje čovjeka. Motivacija proistječe iz uočenih odnosa između ponašanja i ispunjenja vrijednosti i potreba.“ (Vajić, 1994: 138)

Motivacijom se vođe koriste kako bi izazvali i održali određeno ponašanje zaposlenika koje vodi ka većoj efikasnosti i učinkovitosti. Jambrek i Penić (2008) navode kako je motivacija nužna u svim područjima ljudskog i profesionalnog djelovanja. Podjednako je

važna motivacija zaposlenika i menadžera. Samo snažno motivirani menadžeri mogu biti uspješni vođe. Motivaciju možemo analizirati sa stajališta zaposlenika i menadžera. „S aspekta pojedinca motivacija je interno stanje koji vodi ostvarenju cilja. S aspekta menadžera motivacija je aktivnost koja osigurava da ljudi teže postavljenim ciljevima i da ih ostvaruju.“ (Bahtijarević-Šiber, 1999: 558)

### **3.2. MOTIVACIJSKE TEORIJE**

Postoje dvije skupine teorija koje na različite načine analiziraju određena ponašanja pojedinaca u obavljanju radnih zadaća. Sadržajne motivacijske teorije objašnjavaju što motivira zaposlenike u radnom procesu, dok se procesne motivacijske teorije u većoj mjeri bave ključnim procesima koji vode određenom ponašanju pojedinaca u radnoj sredini.

#### **3.2.1. Sadržajne teorije motivacije**

Ove teorije motivacije daju odgovore na pitanja koji su razlozi za određena ponašanja zaposlenika, navodi Marušić (2006, prema Buble, 2011). „Sadržajne teorije motivacije usmjerene su na otkrivanje i klasifikaciju potreba koje potiču ljude da djeluju na određeni način.“ (Bahtijarević Šiber, 1999: 559)

U skupini sadržajnih teorija motivacije su Minerova, Alderferova, McClellandova, Atkinsonova, Herzbergova i Maslowljeva teorija. Jedna od svakako najznačajnijih i najpopularnijih teorija motivacije je ona koju je proučavao Abraham Maslow. Ova teorija se temelji na hijerarhiji ljudskih potreba, navodi Buble (2011). Početna je potreba zadovoljavanje fizioloških potreba za hranom, zrakom, vodom i mjestom stanovanja. U piramidi potreba koje spominje Maslow, nakon fizioloških potreba važno je redom zadovoljiti i druge potrebe: za sigurnošću, za ljubavlju, za štovanjem i za samoaktualizacijom. Ova teorija je nesumnjivo imala najveći utjecaj na istraživanja o ponašanju pojedinaca u radnoj organizaciji. Prema Bahtijarević Šiber (1999), nijedna od navedenih potreba ne može se promatrati izolirano, svaka je povezana sa stanjem zadovoljavanja ili nezadovoljavanja drugih potreba. Zadovoljavanje jedne potrebe inicira zadovoljavanje one druge. U praksi to znači kako treba zadovoljiti potrebe za financijama, radnim uvjetima, školovanjem, napredovanjem, osvješćivanjem vlastitih resursa i dr.

#### **3.2.2. Procesne teorije motivacije**

Ova skupina teorija objašnjava ljudska ponašanja u situacijama radnog procesa. Buble (2011) navodi kako ove teorije definiraju procese koji vode određenom ponašanju pojedinaca za vrijeme rada. Za sve procesne teorije motivacije, osim ljudskih potreba, značajni su i drugi

faktori, objašnjava Bahtijarević Šiber (1999). To su prije svega različite želje i ciljevi koje pojedinci žele postići u radu. Usto, pri odlučivanju o vlastitom ponašanju, pojedinci imaju različita očekivanja u odnosu na obavljanje radnih zadataka. I ne manje važno, pri odabiru ponašanja procjenjuju vjerojatnost da će njihov rad rezultirati željenim nagradama, pa se ove teorije nazivaju i teorijama očekivanja.

Bahtijarević Šiber (1999) navodi kako su najznačajnije procesne teorije Vroomov kognitivni model, Porter-Lawlerov model te Adamsova teorija nejednakosti u socijalnoj razmjeni. Temeljno polazište Vroomovog kognitivnog modela je utvrđivanje razloga zbog kojeg se pojedinac odlučio za jednu, a odbio drugu alternativu u ponašanju. Porter-Lawlerov model očekivanja ili integrativni procesni model motivacije polazi od stajališta kako je motivacija samo jedan od faktora u procesu izvršavanja radnih zadataka. Adamsova teorija nejednakosti ili teorija pravičnosti u socijalnoj razmjeni istražuje posljedice nepravde ili osjećaja nejednakosti koju pojedinac doživljava u radnoj sredini. Autori Robbins i Judge (2009) ističu kako u slučaju uočene nepravde pojedinac mijenja ponašanje u okviru nekoliko mogućnosti, od smanjivanja radnog elana do ostavke.

### **3.3. INTRINZIČNA I EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA**

Jedan od važnih ciljeva ravnatelja predškolskih ustanova svakako su visoko motivirani zaposlenici. Sa zaposlenicima koji ne pokazuju visoku dozu motiviranosti praktički je nemoguće organizirati radni proces na bazičnoj, primarnoj razini, a kamoli promišljati o kvalitetnom uvođenju promjena. Ravnatelji se često suočavaju sa nemotiviranim zaposlenicima, što kod njih izaziva dodatnu količinu stresa. No pritom zaboravljaju kako motivacija može dolaziti izvana, dakle od ravnatelja, ali i iznutra, od samog zaposlenika. U slijedećem poglavlju definirani su izvori ili uzroci motivacije koji mogu dolaziti iznutra i izvana, odnosno intrinzična i ekstrinzična motivacija.

#### **3.2.1. Definicija intrinzične i ekstrinzične motivacije**

Brojni autori proučavaju vrste motivacije sukladno motivima koji ih pokreću. Bez kontinuiranog praćenja motiva svakog zaposlenika nema uspješnog upravljanja ljudskim potencijalima, ističu Gutić i Rudelj (2012). Autor Reeve (2010) navodi dvije vrste motivacije: *intrinzičnu*, koja pokreće pojedinca iznutra i *ekstrinzičnu*, u kojoj pojedinac pronalazi motive izvana. Intrinzična motivacija proizlazi iz urođene sposobnosti pojedinca da se bavi vlastitim interesima i sposobnostima u savladavanju različitih izazova. Takva vrsta motivacije se razvija spontano iz prirodne želje za razvojem. Korištenjem intrinzične motivacije pojedinac

razvija snažan osjećaj zadovoljstva. Posve suprotno, uzroci ekstrinzične motivacije dolaze izvana, iz okoline i radnog okruženja. Primjerice, zaposlenik obavlja određeni posao jer je svjestan kako će dobiti određenu materijalnu kompenzaciju. U odnosu na ekstrinzičnu motivaciju, prednosti intrinzične su kreativnost i subjektivni osjećaj doprinosa općoj dobrobiti. Motiviran unutarnjim motivima, zaposlenik postaje kreativniji uz sve veću fleksibilnost u načinu razmišljanja.

Brojni su autori proučavali prednosti i nedostatke intrinzične i ekstrinzične motivacije, pa je 1977. godine provedeno istraživanje sa djecom predškolske dobi na temu „Kako nagrade utječu na motivaciju?“. Kako navode Vizek-Vidović i suradnici (2014), Lepper i suradnici su proveli istraživanje sa tri skupine djece predškolske dobi, koja su dobila zadatak iz crtanja sa različitim uputama. Prvoj je skupini djece kazano kako će dobiti nagradu nakon što naprave crteže za goste vrtića, drugoj skupini je obećana nagrada bez obzira na ishod aktivnosti, dok za treću skupinu nagrada nije bila osigurana. Nakon promatranja likovnih aktivnosti u narednim danima, autori istraživanja su zaključili kako su djeca iz prve skupine koja je crtala za goste vrtića bila manje intrinzično motivirana od djece iz druge i treće skupine. Zaključeno je kako je obećana nagrada smanjila intrinzičnu motivaciju djece jer ona kasnije nisu crtala zbog vlastitog zadovoljstva već zbog očekivanja nagrade.

Općenitije kazano, intrinzična motivacija proizlazi iz znatiželje i stavova koji potiču visoku motiviranost bez obzira na vanjske stimulanse. S druge strane, ekstrinzična motivacija proizlazi iz vanjskih događanja koji pojedinca potiču ili odvraćaju od određenog oblika ponašanja, jer odabrano će ponašanje u konačnici za posljedicu imati nagradu ili kaznu.

Prije samog motiviranja, ravnatelj mora detektirati kvalitetne suradnike, potaknuti u njima ono najbolje i pritom ih motivirati i pustiti da rade na najbolji mogući način. Treba istaknuti kako je motiviranje proces koji nikad ne prestaje, on je dinamičan i vrlo složen. Svaki ravnatelj treba visoko motivirane zaposlenike koji su spremni na uvođenje promjena i kvalitetnu komunikaciju. Stoga se sve više u literaturi i praksi spominje termin osobne motivacije. „Kako biti samomotiviran? Možemo si postaviti glavni cilj, ali ići malim koracima, ostvarujući jedan po jedan cilj.... Prirodni talent stvara motivaciju, motivacija otvara put upornosti, a upornost omogućuje završavanje posla. Motivirati se možemo i povećavanjem znanja o temama i područjima koja nas inspiriraju. Važno je u svojoj ustanovi razvijati pozitivne emocije jer su one jaki motivacijski motor.“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014: 139) Zadaća ravnatelja je da stalno potiču nove emocije kod zaposlenika jer motiviranje ne pretpostavlja trajnu emociju. Jedino ravnatelj koji razumiju svoje zaposlenike i koji znaju

što ih najbolje motivira, navodi Staničić (2006), mogu biti efikasni u vođenju i ostvarivanju vizije i misije ustanove.

Nedovoljno je znanstvene literature na temelju koje bi mogli izvesti određene zaključke o najefikasnijim načinima motiviranja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Autor Denny (2000) tvrdi kako je mogući razlog nedovoljnom broju istraživanja opiranje ravnatelja ispitivanju kvalitete vođenja jer se pribojavaju preispitivanja vlastite odgovornosti i suočavanja sa činjenicom da su moguće upravo oni uzrok nemotiviranosti zaposlenika.

### **3.4. MOTIVACIJSKE STRATEGIJE**

U motiviranju zaposlenika vođe se koriste različitim strategijama, koje mogu biti materijalne i nematerijalne naravi. Kako navodi Bahtijarević Šiber (1999), materijalne kompenzacije i stimulacije dijele se na dvije skupine: izravne financijske dobitke i neizravne dobitke koji pridonose materijalnom standardu zaposlenika. To su mirovinsko osiguranje, naknada za nezaposlenost, regres, godišnji odmor, darovi za djecu i dr. Na sličan način primjenu materijalnih strategija komentira i Buble (2011). Kompenzacije klasificira sa aspekta stupnja izravnosti, kad zaposlenik dobiva novčanu nagradu i sa aspekta distribucije i organizacije, kad nagrada neizravno pridonosi standardu zaposlenika. Autor navodi i motivacije na individualnoj i organizacijskoj razini, koje se u konačnici reflektiraju na individualni rad kao i na postignute rezultate na razini ustanove.

Ne može se očekivati da će ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova korištenjem jedne strategije motivirati zaposlenike jer zaposlenici posjeduju različite stavove i znanja. Certo (2008) tvrdi kako samo kombinacija različitih motivacijskih strategija može potaknuti maksimalnu učinkovitost. Stoga je nužno razvijati raznoliki sustav motiviranja koji će zadovoljiti osobne potrebe zaposlenika jer u konačnici o tome ovisi uspješnost rada. „Nagrade dakako ne moraju biti samo materijalne. Postoji niz mogućnosti. Zadovoljstvo, ugodna klima, uvažavanje, prijateljsko okruženje, obavještanje, druženje, pohvale, priznanja, rad u kreativnim timovima i sl. uvijek su bili zadovoljavajući poticaj pedagoškim djelatnicima.“ (Staničić, 2006: 527)

Kako navodi Bahtijarević-Šiber (1999), polazište za odabir motivacijskih strategija su ciljevi koji se žele postići, jačanje timskog rada, implementacija novih ideja, smanjenje otpora prema uvođenju promjena, stalni razvoj kompetencija zaposlenika, kvalitetno upravljanje ljudskim potencijalima i veća zainteresiranost zaposlenika za uspješnost poslovanja.



Suočavanje sa rezultatima vlastitog rada jedan je od najdjelotvornijih alata u motiviranju zaposlenika. Povratna informacija može biti pozitivna i negativna, no u smislu konstruktivne kritike. „Nedostatak povratnih informacija zaposlenima o tome kako rade redovito frustrira te često negativno utiče na njihov učinak i radnu uspješnost.“ (Bahtijarević-Šiber, 1999: 705) Prema Miljković i Rijavec (2007), pozitivne informacije ili pohvale nisu jednako važne svim zaposlenicima, one su svakako najvažnije onima koji su nesigurni ili su tek počeli raditi. Autorice navode kako nisu jedino pohvale učinkovite, jer zaposlenici moraju dobiti i informaciju o onom što nisu dobro napravili. Važno je znati kako konstruktivnu kritiku treba izreći čim prije, jer ona je tada najefikasnija.

#### 3.4.1. Važnost redizajniranja posla u motivaciji zaposlenika

Iznimno su značajne nematerijalne motivacijske strategije kojima se preispituju postojeći sadržaji poslova i socijalni odnosi među zaposlenicima (Buble, 2011). Redizajniranje posla je važna aktivnost posebno kada su poslovi rutinski, standardizirani i ponavljajući. Valja imati na umu kako neki poslovi mogu biti ograničavajući jer zaposlenici moraju slijediti precizne procedure. No drugi poslovi omogućavaju zaposlenicima slobodu u izvršavanju zadataka. U praksi je zabilježeno kako određene poslove najkvalitetnije obavlja grupa zaposlenika koji rade u timu, dok druge vrste poslova najbolje samostalno obavljaju pojedinci.

U redizajniranju posla u pravilu se koriste dvije opcije, opcija redizajniranja pojedinačnog posla i opcija redizajniranja grupnog posla. Buble (2011) navodi tri načina redizajniranja pojedinačnog posla: rotacija posla, proširivanje posla i obogaćivanje posla. Rotacija posla, kako i sam naziv kazuje, pretpostavlja promjenu aktivnosti kako bi se smanjila dosada u obavljanju uvijek istih radnih zadataka, dok se proširenjem posla povećava raznolikost sa većim brojem radnih zadataka. „Obogaćivanje posla označava porast dubine posla, što znači da se obogaćivanjem posla zaposlenima dopušta veći stupanj kontrole njihova rada. Zaposleniku se omogućava preuzimanje nekih zadataka koje obično obavlja njegov neposredni rukovoditelj, a to su poslovi iz sastava funkcija menadžmenta.“ (Buble, 2011: 136) Obogaćivanje posla pretpostavlja preuzimanje novih ovlasti i odgovornosti, što za zaposlenike znači novi izazov u profesionalnom napredovanju.

Autori Petar i Vrhovski (2004) ističu kako je korištenje nematerijalnih strategija iznimno važno zbog osobnog i profesionalnog razvoja svakog zaposlenika, potrebe za uvažavanjem u radnom okruženju i potrebe za uvažavanjem stručnosti.

Autorica Slišković (2016) navodi da je model karakteristika posla je osmišljen kako bi menadžeri izvršili analizu u cilju osmišljavanja dizajniranja posla. Ovaj model pretpostavlja kako se svaki posao može opisati sa pet dimenzija: raznolikost vještina, identitet zadatka, značenje zadatka, autonomija i povratna veza. Dosadni i monotoni zadaci mogu negativno utjecati na motivaciju zaposlenika, dok zahtjevni zadaci, posebno oni u kojima se zaposlenik ima priliku iskazati, mogu pozitivno djelovati na motivaciju.

#### 3.4.2. Efikasnost materijalnih i nematerijalnih strategija

Neupitno je kako je motiviranje vrlo zahtjevna i nepredvidiva zadaća s brojnim obratima, koji dodatno povećavaju razinu stresa kod ravnatelja. Važno je pravilo da se vodstvo ustanove prema zaposleniku treba ponašati onako kako želi da se zaposlenik ponaša prema vodstvu, navodi Bahtijarević-Šiber (1999). Autorica ističe osobno i profesionalno priznanje, zahvale i pohvale kao snažne načine motiviranja, a važna su i zajednička neformalna slavlja i druženja.

Autori imaju podijeljena mišljenja o efikasnosti materijalnih i nematerijalnih strategija motiviranja. Noe i suradnici (2006) navode kako su zaposlenici zadovoljniji kad im je plaća veća te kako je pravednost sistema nagrađivanja čak važnija od samog iznosa plaće. Pohvale i verbalna priznanja uz nasmijano lice ravnatelja jako gode, no najviše gode povišice i različiti novčani bonusi, ističu Petar i Vrhovski (2004). Za zaposlenika je važna materijalna kompenzacija za kvalitetno obavljen posao jer zaposlenici ne mogu stalno biti zadovoljni sa usmeno izrečenim pohvalama. Autori naglašavaju kako bi menadžeri trebali biti svjesni kontinuirane potrebe ulaganja u kvalitetne zaposlenike. Upravo pomoću motiviranja materijalnim nagradama, zaposlenici će poželjeti ostati na radnom mjestu. Povećanje plaće svakako nije jedina strategija, ali je to najbolji način za zadržavanje najboljih zaposlenika, tvrde Petar i Vrhovski (2004).

No postoje i drugačija promišljanja o važnosti novčanog nagrađivanja. Autorice Miljković i Rijavec (2007) ističu podijeljena mišljenja; neki zaposlenici tvrde kako je od novca puno važnija mogućnost vlastitog razvoja i obavljanje izazovnog posla s mogućnošću napredovanja. I Kanfer (1990) tvrdi kako će zaposlenik biti više motiviran kad osvijesti svrhu posla kojeg obavlja, a i u ovom procesu ravnateljima imaju važnu ulogu. Naime, neka istraživanja su pokazala kako je izravna materijalna kompenzacija često kontraproduktivna, jer zaposlenici traže sve veću kompenzaciju za jednaku radnu efikasnost. Valja istaknuti kako

je motiviranje izravnim materijalnim nagrađivanjem efikasnije kad su u pitanju jednostavniji poslovi, u odnosu na one kod kojih je nužna veća doza kreativnosti.

Tudor i suradnici (2010) ističu, da je motiviranje materijalnim nagrađivanjem svakako ovisi o dobi zaposlenika, njegovom obiteljskom statusu, osobnim potrebama, jer nemaju svi zaposlenici jednake potrebe. Stoga je od krucijalne važnosti korištenje raznolikog sustava nagrađivanja.

Hoće li ravnatelji koristiti materijalne ili nematerijalne strategije ovisi o ustroju ustanove. Ravnatelji predškolskih ustanova u Hrvatskoj sigurno ne mogu koristiti materijalne strategije u onoj mjeri u kojoj bi to željeli. Balansirajući između potreba zaposlenika, vlastitih želja i ograničenih financijskih sredstava, budući su predškolske ustanove na proračunu lokalnih zajednica, najčešće nisu u mogućnosti izravnom materijalnom kompenzacijom nagraditi najkvalitetnije zaposlenike. Ravnatelji se onda mogu u većoj mjeri koristiti motivacijom iz područja neizravnih materijalnih kompenzacija, koje navodi Bahtijarević Šiber (1999). Koliko im to dozvoljavaju objektivne okolnosti, najbolje zaposlenike trebaju motivirati slobodnim danima, studijskim putovanjima, korištenjem službenog automobila i dr.

U poglavljima koji slijede tema je funkcioniranje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tj. vođenje u predškolskim ustanovama u tri zemlje, Hrvatskoj, Finskoj i Japanu. Posve je jasno kako je Hrvatska odabrana iz nužnosti i obveze proučavanja stilova vođenja u našim predškolskim ustanovama i davanja vlastitog doprinosa u otkrivanju novih spoznaja. Jednako važno je bilo analizirati prednosti i nedostatke različitih stilova vođenja koji neupitno utiču na organizaciju odgojno-obrazovnog rada i cjelokupni imidž ustanove u društvenoj zajednici. Ostale dvije zemlje odabrane su prije svega zbog različitosti tradicijskih vrijednosti i geografskih obilježja. Smještene na, figurativno kazano, suprotnim stranama svijeta, Finska i Japan su bile intrigantne za upravo takav odabir. Usto, budući posljednjih godina svjedočimo svojevrsnom glorificiranju funkcioniranja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u skandinavskim zemljama, pa tako i u Finskoj, bilo je zanimljivo istraživati je li tomu doista tako. Valja istaknuti kako smo tijekom usporedne analize stilova vođenja u navedenim zemljama još jednom zaključili kako je dosada u Hrvatskoj proveden nedovoljan broj istraživanja o vođenju u predškolskim ustanovama.

## **4. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj uređen je Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine br.: 10/1997, 107/2007, 94/2013, 98/2019 i 57/2022) i pripadajućim podzakonskim aktima. Obuhvaća odgoj, obrazovanje i skrb o djeci predškolske dobi, ostvaruje se u programima odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi za djecu od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Obuhvaća početnu razinu odgojno-obrazovnog sustava i nije obavezan osim u programu predškole, koji traje dvije godine. Ostvaruje se u skladu sa razvojnim potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji, na temelju *Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe*. Standardima su utvrđeni nužni uvjeti za rad: mjerila za broj djece, odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika, ustroj programa s obzirom na trajanje i namjenu, materijalni i financijski uvjeti rada, odgoj i naobrazba djece s teškoćama u razvoju i darovite djece itd. Standardi propisuju i tko sve može osnovati predškolsku ustanovu: Republika Hrvatska, jedinice lokalne uprave i samouprave, vjerske zajednice, druge domaće pravne i fizičke osobe.

U predškolskim ustanovama u Hrvatskoj realiziraju se različiti programi: za djecu s teškoćama u razvoju, za darovitu djecu, za djecu pripadnike etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina, programi predškole, ranog učenja stranih jezika i drugi programi umjetničkog, kulturnog, vjerskog i sportskog sadržaja. Za provođenje programa nužna je suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja. Radno vrijeme ustanova usklađeno je s potrebama djece i zaposlenih roditelja, pa se programi organiziraju u različitom vremenskom trajanju.

Nositelji djelatnosti u predškolskoj ustanovi su odgojitelji i stručni suradnici: pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped te zdravstveni voditelj. Ravnatelj dječjeg vrtića je poslovodni i stručni voditelj dječjeg vrtića, on predlaže Godišnji plan i program rada, brine o provođenju odluka Upravnog vijeća, Odgojiteljskog vijeća i drugih tijela. Brojne su zadaće koje ravnatelji predškolskih ustanova moraju obavljati kako bi organizacija odgojno-obrazovnog procesa bila što kvalitetnija. U skladu sa svim društvenim promjenama, značajno se povećavaju obveze ravnatelja, stoga je neupitna potreba za cjeloživotnim obrazovanjem i osobnim usavršavanjem.

Sukladno *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu kreiraju djelatnici vrtića u skladu sa profesionalnim

znanjem i novim kompetencijama. Ovakvim načinom rada poštuju se fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo vrtića i roditelja s širom zajednicom i osiguravanje kontinuiteta u radu. Načelo fleksibilnosti se ostvaruje poštivanjem osobnih prava i specifičnih potreba. Partnerstvo odgojitelja i roditelja pretpostavlja boravak roditelja u odgojnim skupinama, praćenje i sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu te upoznavanje vlastite djece u kontekstu koji je drukčiji od obiteljskoga. U predškolskoj ustanovi koja preferira kvalitetu suradničkih odnosa, odgojitelji i stručni suradnici omogućavaju roditeljima priliku za međusobno učenje i podržavanje. Pretpostavke za održavanje suradničkih odnosa su poštivanje, prihvaćanje različitosti, aktivno slušanje, sve u cilju dugoročne dobrobiti za dijete.

#### **4.1. VOĐENJE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U HRVATSKOJ**

Vođenje odgojno-obrazovne ustanove iznimno je složen proces, navodi autorica Seme Stojnović i Hitrec (2014). Uključuje brojne sudionike, pa je svijest o povezanosti uspješnog vođenja i uspješnosti odgojno-obrazovnih ustanova sve prisutnija. No unatoč takvim spoznajama, nisu provedena značajnija istraživanja na temu vođenja predškolskih ustanova u Hrvatskoj. Slunjski (2018) navodi kako se znanstvenici u Hrvatskoj u analiziranju vođenja u predškolskim ustanovama većinom pozivaju na istraživanja provedena u školama. Svi su suglasni u jednom: uloga ravnatelja je iznimno važna, posebno nove kompetencije ravnatelja za upravljanje kvalitetom.

Analizirajući sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, autorica Miljak (2000) ga doživljava vrlo tradicionalnim. Pritom navodi centralizaciju moći, činjenicu kako se rad ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja financira iz sredstava lokalne uprave dok cjelokupnu zakonsku regulativu određuje država. Sa navodom autorice Miljak svakako bi se složili ravnatelji i zaposlenici predškolskih ustanova u Hrvatskoj. Tim više jer je odluka o financiranju predškolskog sustava iz sredstava lokalne uprave dovela do sve veće razlike u financijskim primanjima zaposlenika u predškolskom sustavu u odnosu na zaposlenike iz školskog sustava koji je financiran sredstvima iz državnog proračuna. Odgojitelji i ravnatelji predškolskih ustanova s pravom se pitaju je li takvim načinom financiranja na određeni način diskriminiran predškolski sustav u odnosu na školski sustav, je li poslana pogrešna poruka da je „manje važan“? Iako se svi izrijeком slažu kako su „prve tri godina najvažnije“, centralizacijom moći predškolski sustav gubi ulogu i značaj koji bi trebao imati. Naime, valja istaknuti da je predškolska ustanova prva stepenica u socijalizaciji djeteta sa društvenom

zajednicom koja pretpostavlja i prvo odvajanje od obitelji. Budući je još uvijek u predškolskim ustanovama u određenoj mjeri zastupljen tradicionalni način vođenja predškolskih ustanova, Miljak (2000) navodi kako je takvo vođenje kontraproduktivno jer se provodi sa strogo nametnutim pravilima bez mogućnosti demokratskog odlučivanja.

#### 4.1.1. Tradicionalno i suvremeno vođenje

Brojni primjeri iz prakse potvrđuju kako unatoč niza reformi, tradicionalni način vođenja u pravilu nije zamijenjen novim, suvremenijim stilovima vođenja. Reforme su najčešće podrazumijevale donošenje novih zakona i odluke o organizaciji rada. Mnogi autori ističu potrebu zamjene tradicionalnog stila vođenja novim i suvremenijim, demokratičnijim pristupima u vođenju.

U tradicionalnoj organizaciji u predškolskim ustanovama provodi se rigidno upravljanje i kontinuirani nadzor. U takvom načinu vođenja ustanove postoji iluzija kako ravnatelj može samostalno i autokratski upravljati kompleksnom organizacijom. Valja se zapitati je li ravnatelj koji preferira tradicionalno vođenje svjestan kako se neizbježne promjene mogu temeljiti samo na informiranju i savjetovanju, koje često izostaju u tradicionalnom vođenju ustanove. Posve je jasno kako autokratski stil vođenja u suvremenom društvu može donijeti malo dobra zaposlenicima, ali i samom ravnatelju. Važna je zajednička vizija u kreiranju promjena, timsko učenje i otvorenost u raspravama. Sve više se nameće potreba za suvremenijim načinom vođenja, koji podrazumijeva sve navedeno. Mijenjanjem tradicionalnih i autoritarnih stilova vođenja, predškolske ustanove mogu postati istinske zajednice djece, roditelja, odgojitelja i drugih pojedinaca koje žive i uče u suglasju.

Autorica Slunjski (2006) navodi razlike između tradicionalnog i suvremenog vođenja u predškolskim ustanovama. Suvremeni način pretpostavlja nove i otvorene modele, pogodne za razvoj kritičkog mišljenja i kompetencija. U takvom ozračju zaposlenici imaju priliku stjecati nove spoznaje u poticajnom okruženju. Istražujući suvremeno vođenje, Slunjski uspoređuje rezultate istraživanja o vođenju u školama sa postojećim stanjem u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj. U oba sustava je primjetno kako tradicionalno vođenje karakterizira posjedovanje, dominacija i kontrola nad aktivnostima i ljudima. Posve suprotno od toga je, navodi Slunjski, predškolska ustanova koje želi biti „zajednica koja uči“, u kojoj ravnatelji vode zaposlenike motivirajući ih da pruže svoj maksimum, uz viziju koja nadahnjuje zaposlenike. Ovakav način vođenja je vezan uz rad s ljudima, a ne na ljudima.

Može se zaključiti kako je nužno uvođenje fleksibilnijeg i demokratičnijeg vođenja u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj; to će zasigurno rezultirati većom kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa. U ustanovama u kojima se prakticira tradicionalni način vođenja, svjedočimo neravnomjernoj raspodjeli moći, kojom dominira hijerarhija. Na čelu takve hijerarhije je ravnatelj koji posjeduje najveću moć. Koncentracija takve moći često rezultira nesnalaženjem u vođenju ustanove, narušenim međuljudskim odnosima i nedostatkom vizije. Sa sigurnošću možemo zaključiti kako izrazitu složenost promjena u 21. stoljeću nijedna osoba u bilo kojoj radnoj organizaciji ne može razumjeti ni iznijeti samostalno. Suočavanje s novim paradigmama odgojno-obrazovnog procesa sigurno nije isključivo posao ravnatelja. Od iznimne je važnosti spremnost na cjeloživotno učenje, kako ravnatelja tako i drugih zaposlenika. No ne možemo u potpunosti biti zadovoljni onim što se dešava u praksi, jer svjedočimo nesnalaženju ravnatelja u procesu uvođenja promjena. Problemi u dosljednosti uvođenja promjena povećavaju se i sa imenovanjima novih ravnatelja, pa se mijenja orijentacija u promišljanju o razvojnim promjenama.

Nameće se zaključak kako je za ostvarivanje svih promjena potrebno razvijati demokratičniji stil vođenja ustanove koji nema za cilj kontrolu djelatnika, već uvođenje zajedničke odgovornosti. Zajedničko kreiranje misije i vizije predškolske ustanove povećava mogućnosti za motivaciju i entuzijazam odgojitelja i ostalih djelatnika; zaposlenici jačaju vlastito samopouzdanje i spoznaju o važnosti promjena.

#### 4.1.2. Rezultati istraživanja o vođenju ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj

U predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj, provedeno je četverogodišnje istraživanje o uvjetima rada i načinu vođenja ustanova. U istraživanju su sudjelovali ravnatelji, pedagozi i odgojitelji, navodi autorica Slunjski (Slunjski i sur. 2019). Istraživanje je provedeno sa četiri grupe sudionika. Sudionici prve grupe su bili ravnatelji, članovi stručnih timova i odgojitelji iz dječjih vrtića „Limač“ i „Didi“ iz Zagreba, „Čarobna Šuma“ (objekti Križevci i Buzin), „Potočić“ iz Rakovog Potoka, „Bistrac“ iz Ogulina i Sisak Novi iz Siska. Druga grupa sudionika je uključivala četrnaest pedagoga iz zagrebačkih vrtića „Markuševac“, „Trnsko“, „Duga“, „Zrno“, „Vjeverica“, „Kustošija“, „Trešnjevka“, „Vladimira Nazora“, „Dječja igra“ i „Didi“, te „Čarobna šuma“ iz Križevaca i Buzina, „Cvrčak“ iz Virovitice i „Izvor“ iz Samobora. Treća grupa je uključivala dvanaest ravnatelja iz zagrebačkih vrtića „Bukovac“, „Poletarac“, „Limač“, „Didi“, „Trnsko“, te iz vrtića „Cvrčak“ iz Virovitice, „Izvor“ iz Samobora, Sisak Novi iz Siska, „Ivana Brlić-Mažuranić“ iz Slavonskog Broda i

„Potočić“ iz Rakovog Potoka. Četvrta grupa sudionika je uključivala ravnatelje i sve članove stručnih timova iz vrtića „Didi“ iz Zagreba i „Čarobna šuma“ iz Križevaca i Buzina. Podaci su prikupljeni sudjelujućim promatranjem, razgovorom sa sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, pribavljanjem etnografskih zapisa, videozapisa, fotozapisa i manuskripata razgovora.

Provedenim istraživanjem je zaključeno kako je kvaliteta predškolske ustanove recipročno povezana s kontekstualnim uvjetima i kompetencijama ravnatelja i zaposlenika. Način vođenja ustanove oblikuje mijenjanje postojećih struktura. Rezultatima je potvrđeno da je za istinsko mijenjanje odgojno-obrazovne prakse potrebno višegodišnje razdoblje, naime promjene takve vrste ne mogu se desiti preko noći. Nažalost, primjeri iz prakse upozoravaju kako su rijetke predškolske ustanove u kojima je dovoljno vremena posvećeno procesima uvođenja promjena. Zato pokušaj mijenjanja često završava površnim, parcijalnim promjenama kao što su reorganizacija prostora, uvođenje novih metodičkih postupaka itd. Budući entuzijazam i motivacija izostaju prije potpunog prihvatanja promjena, postignuta se poboljšanja ubrzo gube i praksa se vraća na ustaljeni način. Manjak strpljenja i jasne vizije za dugoročno mijenjanje prakse te procese dodatno usporava. Nadalje, prema rezultatima ovog istraživa, promjene u procesu vođenja češće imaju dobre ishode kad je riječ o prostornom kontekstu, nego kad je riječ o suštinskim promjenama u odnosima zaposlenika. Dakle lakše je mijenjati prostorni kontekst od konteksta odnosa sa zaposlenicima.

Zanimljivo je što su u ovom istraživanju naveli ravnatelji ustanova. Mišljenja su kako je kvalitetno vođenje usmjereno na izgrađivanje pozitivnih odnosa i osnaživanje partnerstva među sudionicima procesa. Za jednaku razinu uspješnosti u obavljanju administrativnih zadataka i u pedagoškom vođenju, ravnatelji moraju posjedovati visok stupanj profesionalnosti i razvijenih kompetencija. Kvalitetan ravnatelj treba biti orijentiran na učenje i profesionalni razvoj svakog radnika, vlastitim angažmanom treba poticati zaposlenike na nova učenja i otkrivanje novih mogućnosti razvoja ustanove. Ravnatelji su jedinstveni u zaključku kako su njihove zadaće iznimno zahtjevne, one uključuju balansiranje između svakodnevnih procjena, donošenje odluka i niza aktivnosti koje su preduvjet za bolje rezultate rada. Istaknuli su važnost međusobne komunikacije, umijeće u prilagođavanju zaposlenicima obzirom na njihovu dob, iskustvo, osobnost, kao i vrstu radnog mjesta. Ravnatelji su suglasni kako je vođenje ustanove izrazito stresan posao, zbog velikog broja različitih aktivnosti i velike odgovornosti u organiziranju, planiranju, motiviranju i kontroli provođenja radnog procesa. U organizaciji radnog procesa česte su različite prepreke i loša komunikacija, što kod njih izaziva dodatni stres. Usto, sve češće se suočavaju sa manjkom



odgojitelja, što je dodatni problem u organizaciji rada. Prilikom odabira zaposlenika koriste se različitim kriterijima koji uključuju spremnost na timski rad i kontinuirano učenje, poznavanje zakona i uvažavajući odnos prema članovima kolektiva. Istaknuli su kako je prijateljski i pristupačan odnos sa zaposlenicima osnovni preduvjet za razvoj međusobnog povjerenja. S obzirom da se na temu stilova u Hrvatskoj proveo mali broj istraživanja, ne postoje objektivni pokazatelji primjene stilova vođenja koje ravnatelj primjenjuju u vođenju predškolskom ustanovom, stoga uz navedenu činjenicu postoji nesrazmjer između očekivanja i potrebnih kompetencija za primjenu poželjnih stilova.

#### **4.2. PRIMJER UPRAVLJANJA I STILOVI VOĐENJA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ- DJEČJI VRTIĆ „MALI ISTRAŽIVAČ“ ZAGREB**

Kao dobar primjer upravljanja i vođenja predškolske ustanove u Hrvatskoj, izabran je dječji vrtić „Mali istraživač“ koji od 2013. godine djeluje u stambenom kompleksu Bundek Centra u Zagrebu. Ovaj vrtić je izabran na osnovi osobnog iskustva baziranog na kontinuiranoj suradnji sa ravnateljicom i zaposlenicima vrtića. Vrtić je u privatnom vlasništvu, podijeljen je u dvije kuće, za djecu jasličke i vrtićke dobi. U okviru vrtića su i dječja igrališta sa spravama za aktivan boravak na zraku. Vizija ove predškolske ustanove je usmjerena ka razvoju samopouzdanog, snalažljivog, slobodnog i kreativnog djeteta. U Kurikulumu je istaknuta važnost suradnje praktičara iz odgojno-obrazovnog procesa sa znanstvenicima sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Tijekom deset godina zajedničkog istraživanja prakse, zaposlenici vrtića su sistematično osvještavali kvalitetu postojećih spoznaja, kontinuirano mijenjajući odgojno-obrazovnu praksu, transformirajući sebe i svoj profesionalni identitet. Na temelju svega navedenog kao i iskustava stečenih za vrijeme sudjelovanja na radionicama koje su kontinuirano organizirali ravnateljica i zaposlenici, zaključujemo kako se u ovoj predškolskoj ustanovi ne primjenjuje autoritativno rukovođenje, već poticajno vođenje sa uzajamnom namjerom postizanja prave promjene. Ravnateljica ustanove svakako posjeduje osobine karizmatkog vođe kojeg spominju Seme Stojnović i Hitrec (2012), jer ima vjeru u vlastitu viziju, u stanju je kreirati promjene, nekonvencionalna je i ima visoku razinu samopouzdanja. Ako posegnemo za klasifikacijom stilova vođenja autora Staničića (2006), u DV „Mali istraživač“ zamjetno je demokratsko vođenje, koje pretpostavlja suradničke odnose među svim djelatnicima, zajedničko donošenje odluka, poticanje timskog rada što rezultira dobrim socijalnim odnosima na svim razinama. Demokratskim vođenjem realiziran je kontekst zajedničkog istraživanja i učenja i otvorenost

prema novim znanjima, što dokazuje i dugogodišnja suradnja sa znanstvenicima sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Analizom aktivnosti koje se provode u ovoj predškolskoj ustanovi i analizom načina njihova osmišljavanja i realizacije, prakticira se i distributivno, odnosno kolektivno vođenje u kojem su aktivnosti povjerene različitim osobama koje su odgovorne svaka za svoj dio. Prostorno-materijalni uvjeti u vrtiću oblikovani su po mjeri djeteta, položajem, veličinom i prilagodljivošću odgovaraju djetetu. Naglasak je na učenju činjenjem i neposrednim iskustvom. U navedenom pristupu širenjem prostora odgojne skupine unaprijeđuju se prostorno-materijalni uvjeti, te djeci se nudi veća mogućnost kretanja, puno poticaja i sloboda korištenja svega što je u prostoru, pravo na samostalan izbor, a to nije česta praksa u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj. Svi prostori odgojnih skupina nude obilje strukturiranih i nestrukturiranih materijala koji omogućavaju djeci spontano i situacijsko učenje, samostalno ili uz podršku druge djece različite dobi u interaktivnom prostoru. Mješovitost odgojne skupine pomaže djeci različite dobi u učenju i istraživanju, razvijanju socijalnih i komunikacijskih vještina, a to omogućava stvaranje ozračja koje je najbližije obiteljskom okruženju. Demokratičnost vođenja vrtića neupitno je povezana sa demokracijom koja se nudi i djeci, a očituje se u samostalnom izboru u odabiru aktivnosti, igre, suradnika u igri, načinu istraživanja i dr.

Analizom redovitih i posebnih programa koje se provode u dječjem vrtiću „Mali istraživač“, može se zaključiti kako je u vođenju primijenjen poduzetnički stil vođenja, kojeg spominju autori Brauckmann i Pashiardis (2016). Taj stil vođenja pretpostavlja aktivno korištenje vanjskih resursa te jačanje partnerstva sa roditeljima i društvenom zajednicom. Naime, uz redovite programe u vrtiću se nude i redoviti program obogaćen NTC (Nikola Tesla Centar) elementima učenja, dramski program, sportski program, program ranog učenja njemačkog i engleskog jezika, Abakus program, ritmika i ples te druge različite aktivnosti sa djecom koje provode stručne suradnice, logopedinja i psihologinja. Redoviti program obogaćen NTC elementima je inovativni program koji omogućava djeci da u što većoj mjeri dosegnu svoje biološke potencijale, potiče proces razmišljanja i samostalno rješavanje zadataka gdje dijete razvija pozitivnu sliku o sebi i samopouzdanje. Za uvođenje ovog programa, kojeg prakticiraju tek rijetke predškolske ustanove u Hrvatskoj, svakako je bilo važno imati viziju i krenuti putem vizionarskog vodstva kojeg spominje autor Buble (2011, prema Goleman, Boyatzis i McKee, 2013), navodeći kako vizionarski vođa radi sve za ostvarenje vizije, no ne pokazuje uvijek kojim načinom motivira zaposlenike. Za uvođenje programa nužno je bilo ostvariti kvalitetnu suradnju sa brojnim stručnjacima iz različitih

područja djelovanja te društvenom zajednicom, a u tom je segmentu najviše došao do izražaja poduzetnički stil vođenja. Kao što je već navedeno, u vrtiću provode i Abakus program, koji također nije česta pojava u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj. Budući je za odgojitelje provedba Abakus programa značila poticanje profesionalnog razvoja stjecanjem novih znanja, koje u konačnici rezultiraju diplomom Soroban trenera, jasno je kako je u ovoj predškolskoj ustanovi primijenjen i stil vođenja kojeg Brauckmann i Pashiardis (2016) nazivaju stil razvoja osoblja. Takav stil vođenja pretpostavlja individualnu potporu i intelektualni poticaj za svakog zaposlenika. Svi ostali posebni programi, dramski, sportski, program ritmike i plesa, programi učenja stranih jezika i dr., kao što je već navedeno, dodatno naglašavaju poduzetnički stil vođenja ove predškolske ustanove, koji roditeljima nudi različite vrste programa u jutarnjim i poslijepodnevnim satima.

Sve navedeno potvrđuje da se u vođenju vrtića potiče raznolikost u radu, usmjerena ka poticanju interesa za umjetnost i glazbu, sport i učenje stranih jezika. Ovo je prikaz uspješnog demokratičnog vođenja koje nudi različite mogućnosti za razvoj djece, ali i profesionalni razvoj zaposlenika. Uspješno vođenje očituje se i kroz provedbu Erasmus projekta „Korak naprijed“, u okviru kojeg je u vrtiću uveden rad u produljenom boravku za 217 djece. Na taj su način dodatno osnaženi kapaciteti stručnih suradnika i odgojitelja, poboljšani su materijalni uvjeti smještaja i boravka djece, u ponudu je uvršteno pet novih programa. Osmišljena je nova razina pružanje potpore u individualnim inicijativama podržavanjem *samomotivacije* zaposlenika za provedbu inkluzivnih programa koje propisuje EU. Na temelju navedenog može se zaključiti kako je sa uvođenjem Erasmus projekta u vođenje ustanove implementiran i instruktivni stil vođenja koji pretpostavlja poboljšanje kvalitete učenja. Postavljeni su zadaci za poboljšanje razvoja profesionalnih kompetencija zaposlenika u kreiranju inkluzivnog kurikuluma, za ostvarivanje međunarodnih suradnji i razvoja jezičnih i digitalnih kompetencija. Zaposlenicima je omogućeno pohađanje četiri različita tečaja, vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa te vrednovanje vlastitog doprinosa u provođenju projekta.

## 5. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U FINSKOJ

Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Finskoj je u cijelosti u djelokrugu rada Ministarstva zdravlja i socijalne skrbi, osim programa predškole, koji je u nadležnosti Ministarstva obrazovanja i kulture. Zakonskim odredbama definirani su ciljevi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te usluge koje se nude obiteljima, navodi Lindberg (2011). U usporedbi s našom zemljom, vidi se da je situacija drugačija; u Hrvatskoj je predškolski sustav u znatno većoj mjeri pod ingerencijom Ministarstva znanosti i obrazovanja.

Sukladno Nacionalnom kurikulumu, primarni cilj svih službi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Finskoj je promoviranje opće dobrobiti djeteta. Od odgojitelja se očekuje kreiranje odgovarajućeg okruženja, razumijevanje individualnih potreba, poticanje socijalizacije i korištenje životno-praktičnih vještina u svakodnevnom životu.

Prema autoru Lindbergu (2011), Akt o predškolskim ustanovama propisuje kako sve obitelji u Finskoj, bez obzira na status zaposlenosti ili razinu prihoda, imaju pravo na financijsku pomoć te cjelodnevni boravak djeteta u predškolskoj ustanovi do početka formalnog školovanja koje počinje sa sedam godina. Djeca sa navršениh šest godina imaju pravo pohađati program predškole koji je organiziran u prostorima vrtića ili škole. Navedena prava roditelji mogu koristiti od završetka porodiljnog dopusta. No, većina djece počinje pohađati vrtić u kasnijoj dobi, jer roditeljima su omogućeni novčani poticaji za njegu djeteta kod kuće, sve dok najmlađe dijete u obitelji ne navrší tri godine. Čak 95% predškolskih ustanova u Finskoj su pod kontrolom javne uprave, a 42% djece u Finskoj prema podacima iz 2008. godine pohađa jaslice. Općine organiziraju boravak za djecu u vrtićima i obiteljskim centrima, a neke općine, vjerske i dobrovoljne organizacije nude i kraće programe, poput organiziranih aktivnosti za djecu na igralištima.

Autor Hujala (2010) navodi kako lokalne vlasti osiguravaju dnevnu skrb u vrtićima, u obiteljskim vrtićima organiziranim u kući odgojitelja i u obiteljskim dnevnim centrima. Koncept ranog odgoja i obrazovanja u Finskoj naziva se „EDUCARE“, povezuje obrazovanje, podučavanje i skrb. Cilj „EDUCARE“ koncepta je promoviranje djetetove pozitivne slike o sebi, razvoj interaktivnih i ekspresivnih vještina, poticanje razvoja mišljenja i poticanje učenja. Igra je glavno sredstvo za realizaciju zadanih ciljeva. Temeljna vrijednost predškolskog sustava u Finskoj su zaposlenici koji posjeduju primjerenu razinu obrazovanja i kompetencija. Odgojitelji posjeduju diplomu sveučilišnog studija ili trogodišnjeg studija, dok

ostali zaposlenici imaju diplomu srednje škole (<https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>, Pristupljeno 16.01.2023.).

Predškolski programi koje organiziraju općine u pravilu skrbe od 20 do 100 djece, u dobi od 1-6 godine. Djeca su podijeljena u skupine, po kriteriju dječje dobi, no česte su i mješovite skupine. Aktivnosti su najčešće organizirane u grupama u kojima je od 4 do 7 djece. Zakon propisuje omjer djece i zaposlenika, kao i stručnu spremu zaposlenika. Najmanje jedan od tri zaposlenika treba posjedovati sveučilišnu diplomu, obrazovnog ili društvenog smjera i znanja iz predškolske pedagogije i razvojne psihologije. Ostali zaposlenici moraju imati diplomu srednje škole iz područja socijalne i zdravstvene skrbi.

Rad je organiziran u jasličkim skupinama za djecu mlađu od tri godine i vrtićkim skupinama, za djecu od tri do šest godina. Valja istaknuti kako u Finskoj nije propisana zakonska regulativa o podjeli na skupine, što je posve drugačije od naših zakonskih regulativa. Sukladno zakonima u Finskoj, medicinska sestra ili odgojitelj u skupini cjelodnevno boravka skrbe o najviše četvero djece koja su mlađa od tri godine ili sedmero djece u dobi od tri do šest godina u cjelodnevnoj skrbi. U skupini sa povremenom skrbi su zaposleni medicinska sestra ili odgojitelj, u tu skupinu se može upisati 13 djece od najmanje tri godine starosti (<https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>, Pristupljeno 10.01.2023.).

Prema *Zakonu o dnevnom boravku djece*, roditelji kojima je za djecu potrebna posebna skrb i veća razina podrške, pri upisu u predškolsku ustanovu moraju priložiti dokumentaciju u kojoj su navedeni podaci o djetetovim razvojnim sposobnostima. Temeljem dokumentacije, ravnatelji u suradnji sa stručnjacima osmišljavaju sustav podrške i rehabilitacijske tretmane za dijete. Za svako dijete, sukladno njegovim sposobnostima, radi se detaljan plan i program rada.

Ovisno o razvojnim mogućnostima, dijete se može integrirati u dnevni boravak sa ili bez posebnih mjera podrške. Ako je nužno, u proces se uvodi pomoćnik za dijete, a moguće je smanjivanje broja djece u skupini za jedno ili više djece. Sličan inkluzivni pristup uključivanja djeteta sa razvojnim odstupanjima primjenjuje se i u našoj državi, sukladno Državnom pedagoškom standardu koji propisuje uvođenje trećeg odgojitelja ili smanjivanje broja djece u skupini u kojoj se provodi inkluzija.

U Finskoj dijete može biti integrirano i u posebnoj skupini, gdje mu je omogućen poseban oblik skrbi i odgojno-obrazovnog rada. Posebne skupine se organiziraju na dva različita načina. Uz djecu sa razvojnim odstupanjima, u posebnim skupinama mogu biti upisana i djeca urednog razvoja, npr. u skupinu je uključeno petero djece sa određenim odstupanjima u razvoju i sedmero djece urednog razvoja. Prakticira se i uključivanje djeteta u posebnu skupinu, u kojoj su isključivo djeca kojima je potrebna posebna skrb i obrazovanje. Ovakve posebne skupine organizirane su samo u većim gradovima u Finskoj. Organizacija posebnih skupina u našoj državi je nešto drugačija od organizacije u Finskoj. Naime, u Hrvatskoj su djeca sa težim razvojnim odstupanjima uključena u posebne skupine u koje nisu uključena djeca urednog razvoja. No, inkluzija djece iz posebnih skupina se može kvalitetno organizirati i na drugi način. Valja navesti primjer predškolske ustanove „Šibenska maslina“ iz Šibenika, u kojoj u objektu „Jutro“ djeluje posebna skupina za djecu sa najtežim razvojnim odstupanjima, kao i nekoliko jasličkih i vrtićkih skupina u kojima su djeca urednog razvoja. U suradnji sa ravnateljicom i Stručno-razvojnou službom ustanove „Šibenska maslina“, odgojiteljice osmišljavaju dnevne, tjedne i mjesečne planove, koje uključuju niz zajedničkih aktivnosti djece iz posebne skupine sa djecom iz redovnih skupina, u okviru mogućnosti djece iz posebne skupine. U poticajnom ozračju, kako za djecu tako i za roditelje, djeca iz posebne skupine dobivaju priliku za socijalizaciju, a njihovi vršnjaci urednog razvoja priliku za stjecanje znanja o različitostima i nužnosti poticanja empatije u prihvaćanju različitosti.

Kako je već istaknuto, u Finskoj je velika pažnja posvećena omjeru broja djelatnika i djece kao i obrazovnom statusu djelatnika. U posljednjih nekoliko desetljeća mijenjale su se i zakonske odrednice o stručnoj spremi djelatnika. Nakon stupanja na snagu *Zakona o dnevnom boravku djece*, u ustanovama su zapošljavane odgojiteljice, socijalni pedagozi, medicinske sestre i negovatelji (<https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>, Pristupljeno 10.01.2023). Voditelji vrtića su odgojitelji ili socijalni pedagozi. Velika je pažnja posvećena zapošljavanju djelatnika u posebnim skupinama za djecu sa razvojnim odstupanjima. U tim skupinama najčešće su zaposlene odgojiteljice koje posjeduju dodatne edukacije kompetencije. U velikim gradovima je organiziran sustav u kojem dodatno educirani odgojitelji obilaze dječje vrtiće u kojima se provodi rehabilitacija. (<https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>, Pristupljeno 10.01.2023).

Predškolski sustav u Finskoj egzistira i u obiteljskim dnevnim centrima, koji su organizirani u privatnim kućama. Maksimalno je četvero djece u cjelodnevnom boravku, uz jedno dijete predškolske ili školske dobi koje boravi kraće vremensko razdoblje, uključujući i djecu vlasnika. Materijalno prostorni uvjeti su nalik obiteljskom okruženju, pa je ovaj vid

predškolskog sustava najprihvatljiviji za djecu koja su mlađa od tri godine. Osim obiteljskog dnevnog centra egzistiraju i grupni obiteljski centri, u kojima nekolicina zaposlenika skrbi o djeci u prostoru kojeg je osigurala općina. Zaposlenici u ovim centrima posjeduju razinu obrazovanja koju propisuje općina.

## **5.1. VOĐENJE U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U FINSKOJ**

Stilovi i načini vođenja u centrima za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Finskoj mijenjali su se tijekom godina zbog uvođenja različitih promjena. Posve oprečno od hrvatskih primjera iz prakse, nekoć su ravnatelji pola radnog vremena radili kao odgojitelji, rad sa djecom je bio najvažnija zadaća, dok su ostali dio radnog vremena obnašali dužnost ravnatelja. No danas takva praksa nije uobičajena. Danas ravnatelji centara u pravilu ne rade kao odgojitelji, oni su administrativni voditelji jedne do pet jedinica vrtića, doznajemo iz dokumenata Udruge odgajatelja dječjih vrtića u Finskoj (2007).

Od ravnatelja se danas u Finskoj očekuje multidisciplinarni pristup vođenju te ustrojavanje timskog rada sa zdravstvenim radnicima i drugim stručnjacima odgovornim za dobrobit djece. Očekuju ih i puno veći izazovi u upravljanju ljudskim potencijalima. Tim više jer zaposlenici imaju različite stupnjeve edukacije i obrazovanja. Autori Riekko, Salonen i Uusitalo (2010, prema Nivala, 1999) ističu veliku odgovornost ravnatelja u organiziranju i vođenju odgojno-obrazovnog procesa. Ravnatelji vode brigu o dugoročnom planiranju, koordinaciji partnerstva sa roditeljima i društvenom zajednicom kao i upravljanju financijskim poslovanjem. Zbog sve značajnijeg angažiranja u području financijskog upravljanja, ravnatelji imaju manje vremena za pedagoško vođenje, koje se odnosi na provedbu odgojno-obrazovnog rada, osmišljavanje i ispunjavanje vizije i misije ustanove.

Valja istaknuti i značaj pedagoškog vođenja. To je planirano i ciljano vođenje koje osigurava visokokvalitetnu pedagošku praksu (Kari, 2012, Kasurinen, 2013). Kako ističe Hirvelä (2010), pedagoško vođenje potiče otvorenu i povjerljivu atmosferu komunikacije u ustanovi. Ravnatelj mora osigurati kvalitetno i sigurno radno okruženje kako bi pedagoško vođenje bilo kvalitetno. To uključuje međusobno povjerenje između ravnatelja i zaposlenika (Kari, 2012, Kasurinen, 2013, Hirvelä, 2010, Heikkilä, 2014, Liukkonen, 2012). Najvažniji alat za kvalitetno pedagoško vođenje je kontinuirana rasprava među zaposlenicima i poticanje dobrih međuljudskih odnosa (Kari, 2012, Heikkilä, 2014, Fonsén, 2014). Zaposlenici u predškolskim ustanovama u Finskoj priželjkuju veći broj rasprava i dogovora. Grupne rasprave su važne, one su podloga za zajedničko planiranje (Kasurinen,

2013, Heikkilä, 2014, Liukkonen, 2012).

Primjeri iz prakse svjedoče kako u Finskoj nije rijedak slučaj primjene distributivnog, podijeljenog vodstva koje se prakticira u ustanovama sa većim brojem objekata. Provodi se na različitim razinama, između osnivača u lokalnoj zajednici i centara za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Najvažniji uvjet za uspješno distribuirano vođenje je povjerenje među odgojiteljima, koje se najbolje razvija komunikacijom „licem u lice“ (Aumala, 2014, Heikka, 2014, Sillanpää, 2010, Soukainen, 2013). Distribuirano vođenje je recipročan proces među odgojiteljima na različitim razinama organizacije. Zajedničko vođenje u ustanovama može značajno poboljšati pedagošku praksu a time doprinijeti poboljšanju kvalitete rada (Hujala, Heikka i Fonsén, 2009, Heikka i Waniganayake, 2011).

#### 5.1.1. Rezultati istraživanja o vođenju u predškolskom sustavu u Finskoj

Od 2008. godine u Finskoj se provodi projekt *The Orientation Project*, u okviru kojeg je provedeno istraživanje na temu vođenja u predškolskim ustanovama. Korišteni su upitnici za odgojitelje kao i upitnici samovrednovanja za ravnatelje. U upitnicima je analiziran odgojno-obrazovni rad i vođenje ustanove kroz šest područja: razina kvalitete odgojno-obrazovnog rada, važnost vođe, razina upravljanja, organizacijska struktura i postavljena pravila, podjela rada i izazovi u procesu vođenja. Istraživanje je provedeno u dva vremenska razdoblja, od 2008. do 2014. godine te od 2014. do 2015. godine. U njemu su sudjelovali djelatnici centara za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz gradova: Espoo, Helsinki, Hyvinksa, Hameenlinna, Jarvenpää, Kerava, Kouvola, Mantsala, Nurmijärvi, Sipoo, Turku, Tuusula i Vantaa (Soukainen, 2019).

Autor Soukainen (2019) navodi rezultate istraživanja koji potvrđuju da je za uspješno vođenje nužna funkcionalna organizacijska struktura, kvalitetno uvođenje novih zaposlenika u rad, poticanje pozitivne komunikacije među zaposlenicima, dijeljenje pozitivne vizije prostorno-materijalnih uvjeta te isticanje važnosti zajedničke vizije i misije. Osobni doprinos pojedinca i dijeljenje informacija su iznimno važni. Istraživanjem je potvrđeno kako ravnatelji moraju posjedovati različite kompetencije te kako administrativnim zadacima ravnatelji trebaju posvećivati što manje vremena, a što više koristiti različite strategije u upravljanju ljudskim potencijalima.

Uz navedeno istraživanje, u 2015. godini u gradu Hameenlinna u Finskoj provedeno je istraživanje o vođenju u predškolskim ustanovama. Može se zaključiti kako se vođenju



predškolske ustanove u Finskoj daje važnost koju ona i zaslužuje te kako se identičan stav priželjkuje i u našoj zemlji. Istraživanjem je potvrđena nužnost zajedničkog vođenja, koje pretpostavlja sudjelovanje svih zaposlenika. Ovo je istraživanje provedeno online anketom među ravnateljima i odgojiteljima. Vrednovale su se različite dimenzije radnog procesa, vrijeme za obavljanje radnih zadaća, interakcija zaposlenika te različitost pristupa u osmišljavanju procesa. Krajnji cilj istraživanja bio je razvoj novog pedagoškog modela vođenja, jačanje ravnateljskih kompetencija, pronalaženje načina za što kvalitetnije upravljanje financijama i ljudskim potencijalima, kako bi bila ostvarena što kvalitetnija suradnja sa roditeljima i društvenom zajednicom. U 2014. godini u ovom su gradu postojale 32 ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sa 19 ravnatelja, pa je u istraživanju uz 19 ravnatelja sudjelovalo i 214 odgojitelja. Nakon provedenog istraživanja, zaključeno je kako ustanove trebaju funkcionirati na posve drugačiji način. Ravnateljima su dodijeljene zadaće u parovima, u kojima su zajednički dijelili poslove. Primjerice, jedan ravnatelj je bio odgovoran za upravljanje financijama i ljudskim resursima, dok je drugi bio voditelj procesa suradnje sa roditeljima i voditelj odgojno-obrazovnog rada. Koncept zajedničkog vođenja pretpostavljao je horizontalno i vertikalno distribuirano vođenje. Horizontalno vođenje se odnosilo na dva ravnatelja u paru, a vertikalno na zaposlenike i dva ravnatelja. U ovom su istraživanju korištena i pitanja iz područja kvalitete zajedničkog vođenja. Analizom rezultata je utvrđeno kako je vrijeme najkritičnija dimenzija ovakvog modela zajedničkog vođenja. Naime, nije jednostavno uskladiti vrijeme za provođenje promjena i organizaciju susreta na ovoj „dvojnjoj“ razini (Keski-Rauska, Fonsen i Aronenc, 2016).

Istraživanjem je nadalje utvrđeno i kako su očekivanja odgojitelja često vrlo tradicionalna, pa je zamijećen otpor ka uvođenju zajedničkog vođenja. Zaključeno je kako je unutar ustanova nužno organizirati rasprave i otvoreno razgovarati o očekivanjima svakog pojedinca tim više jer odgojitelji očekuju kontinuiranu podršku od ravnatelja. Odgojitelji navode kako je na njima prevelika odgovornost, pa su rasprave i interakcije neophodne, ističu Keski-Rauska, Fonsen i Aronenc (2016).

Međutim, različitost u promišljanjima o stilu kvalitetnog vođenja, ujedno je i najslabija karika u uspješnom zajedničkom vođenju. Svi se slažu kako je za kvalitetnu raspravu potrebno osigurati vrijeme, a zajedničko vođenje je moguće uz dobru interakciju između odgojitelja i ravnatelja. No, odgojitelji i ravnatelji ipak imaju različite stavove o modelu zajedničkog vođenja. Odgojitelji tvrde kako takav model nije u potpunosti uspješan dok su ravnatelji istaknuli zadovoljstvo zajedničkim vođenjem. Kako navode Keski-Rauska,

Fonsen i Aronenc (2016), za razvoj zajedničkog vođenja nužne su rasprave, dosljednost u komunikaciji, vertikalna raspodjela vodstva između ravnatelja i odgojitelja uz jednaki angažman svih sudionika procesa.

Drugo, ovdje važno, istraživanje provedeno je na Sveučilištu u Helsinkiju na temu vođenja i promjena u predškolskom sustavu u Finskoj od 2013. do 2018. godine (Ahtiainen, Kiuru i Fonsen, 2021). Ravnatelji su iznosili vlastita iskustva tijekom uvođenja novog kurikuluma. Istraživanje je provedeno anketiranjem sa otvorenim pitanjima i pitanjima Likertove ljestvice, a njime je obuhvaćeno šest tematskih područja: organizacija rada, kurikulum, dobrobit na poslu, jednakost, sposobnost vođenja i buduće vodstvo. U istraživanju su sudjelovala 102 odgojno-obrazovna radnika, među kojima 40 ravnatelja predškolskih ustanova. Zaključeno je kako je prije uvođenja promjena važno razumjeti sadržaj novih dokumenata; to je preduvjet za kvalitetno uvođenje promjena. Neki ravnatelji su istaknuli kako sadržaj kurikuluma treba podijeliti na manje jedinice kako bi sadržaj bio pristupačniji, kako ciljevi iz kurikuluma ustanove moraju biti usklađeni s ciljevima Nacionalnog kurikulumu i sa ciljevima lokalne samouprave. U procesu realizacije kurikulumu ključno je organizirati radno okruženje u kojem će biti podržavan rad svakog zaposlenika. Svi sudionici istraživanja bili u suglasni u zaključku kako je kvalitetno radno okruženje, uz rasprave, razgovore i dogovore, neophodno za realizaciju kurikulumu ustanove. Ravnatelj mora provesti kvalitetnu realizaciju kurikulumu, uz organiziranje rasprava i dijeljenjem ideja sa zaposlenicima, ističu Ahtiainen, Kiuru, Fonsen (2021).

U ovom su istraživanju ravnatelji prezentirali i primjere iz prakse, načine na koje se zaposlenici međusobno povezuju. Zaključili su kako je važno vrednovati pojedinačni doprinos. Neki od ravnatelja su naveli primjere vlastitih ustanova u kojima djeluju timovi zaposlenika sa precizno strukturiranim područjima rada. Preduvjet za uspješno funkcioniranje takvih timova su redoviti zajednički sastanci. Ravnatelji su naglasili važnost jasne vizije i dijeljenje odgovornosti u jasnoj strukturi, uz precizne planove te dobru suradnju sa roditeljima i zajednicom. Imali su unisone stavove o važnosti strukture prilikom dijeljenja radnih obveza i jasno definiranih opisa poslova za različite kategorije zaposlenika. Požalili su se kako se u organizaciji radnog procesa suočavaju sa manjkom kvalificiranog osoblja i stalne fluktuacije osoblja, a to ugrožava proces realizacije kurikulumu.

## 5.2. PRIMJER VOĐENJA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U FINSKOJ- DJEČJI VRTIĆ „PILKE“

Prema Kari (2012) i Kasurinen (2013) preduvjet za organizaciju odgoja i obrazovanja u Finskoj je sustavno planiranje i djelovanje koje osigurava kvalitetnu pedagošku praksu. Kao primjer uspješnog vođenja u predškolskom sustavu u Finskoj, izabran je dječji vrtić „Pilke“. Ustanova od osnutka bilježi značajan razvoj i proširivanje kapaciteta na velikom području diljem Finske. Djelatnost uključuje područje ranog djetinjstva i predškolskog obrazovanja, aktivnosti izvanškolskih klubova, kao i brigu o djeci iz područja socijalne skrbi. Centri za dnevni boravak „Pilke“ su osnovani 2012. spajanjem dvije tvrtke u privatnom vlasništvu. Danas je ova ustanova najveća ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Finskoj. Usluge koje nude roditeljima su usluge dnevnog boravka, poslijepodnevne aktivnosti za djecu i usluge čuvanja djece kod kuće. Provode i inovativne usluge obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u 180 predškolskih centara i drugih prostora u kojima organiziraju poslijepodnevne aktivnosti. Ukupno je u svim „Pilke“ objektima 10 tisuća djece i 2500 radnika. U objektima diljem Finske kojima organiziraju programe finskog i stranih jezika, znanstvene, sportske, glazbene i umjetničke programe. Posebno su važni programi stranih jezika, jer na taj način djeca uče o različitim svjetskim kulturama i nacijama. Organizacija aktivnosti je u skladu sa istim ciljevima i standardima kvalitete kao u predškolskim ustanovama kojima je osnivač država Finska. Važna je kreativna i motivirajuća radna atmosfera, preferira se raznolikost u odabiru aktivnosti i materijala. Temeljno načelo rada je poticanje samopouzdanja kod djece kao i djetetove znatiželje. Kontinuirano se organiziraju različite edukacije i stručna usavršavanja (<https://www.pilkepaivakodit.fi/en/tietoa-yrityksesta/>, Pristupljeno 16.01.2023).

Iznimno su važne svakodnevne aktivnosti na vanjskom prostoru i prirodi, aktivnosti kojima se razvijaju glazbene i manualne vještine i dnevni odmor. Važno je omogućiti djetetu sigurno okruženje kojim se zadovoljava temeljno nordijsko načelo o brizi za sigurnost djeteta. Zanimljivo je kako se u poticanju izražavanje emocija velika pažnja posvećuje izmjenjivanju zagrljaja. Temeljem kreativnog pristupa u radu, djeca stječu samopouzdanje. Ono je iznimno važno jer će se samo tako djeca usuditi sanjati o vlastitim željama. (<https://www.pilkepaivakodit.fi/en/tietoa-yrityksesta/>, Pristupljeno 16.01.2023).

Od iznimne je važnosti „*Plan obrazovanja*“, u kojem su navedeni zadani ciljevi i mjere, a koji se donosi nakon zajedničke rasprave i dogovora između članova obitelji i zaposlenika vrtića. Temeljem navedenog može se zaključiti kako je stil vođenja u „Pilke“ ustanovi poduzetnički stil jer prema autorima Brauckmannu i Pashiardisu (2016) potiče

jačanje partnerstva s roditeljima i uvažava ih kao ravnopravne partnere. Sukladno klasifikaciji stilova vođenja autora Gotala (2013), ovaj pristup u vođenju ustanove pretpostavlja dvije vrste ponašanja, ponašanja usmjerena na zadatak, u kojemu se pomaže članovima skupine (roditeljima i zaposlenicima) da ostvare zadane ciljeve te ponašanja usmjerena na odnose, u kojima se zaposlenicima pomaže u prihvaćanju osobnih stavova ali i stavova roditelja.

U Finskoj je svaka općina dužna donijeti vlastite smjernice za razvoj odgojno-obrazovnog procesa koji pretpostavlja individualni pristup svakom djetetu. U „Pilke“ vrtićima okruženje je otvoreno i zajedničko, dijete se u njemu kreće prema vlastitim interesima i bira različite aktivnosti. Potiče se igra u kojoj dijete konstruira nove stvari i povezuje ih sa prethodnim iskustvima i znanjima. Misao vodilja je da je učenje djetetu najlakše kad se povezuje sa osobnim iskustvom i interesima. Jedan od važnih ciljeva je usvajanje zdravog, sportskog načina života koji pretpostavlja svakodnevnu tjelovježbu. Poduzetnički stil vođenja ove ustanove očituje se i u činjenici kako vodstvo ustanove podržava i potiče mlade sportaše sponzoriranjem različitih sportskih aktivnosti. U provedbi svih programa u ustanovi, zaposlenici surađuju sa raznim stručnjacima, institutima i drugim ustanovama. Budući su radne zadaće u ostvarivanju brojnih suradnji podijeljene na više osoba, možemo ustvrditi kako se u ovoj ustanovi primjenjuje distributivno tj. kolaborativno vođenje, koje navodi autorica Vican (2016), a koje pretpostavlja suradnju više voditelja koji su usmjereni ka istom cilju. Svakako valja istaknuti i provođenje eko programa, koji promovira pozitivan stav prema prirodi i održivom načinu života.

U okviru cijele ustanove djeluju tri vrtića naziva *Home of Nature*, koji preferiraju suživot sa prirodom. Tim objektima koordinira Finska udruga za aktivnosti na otvorenom od 1999. godine. Materijalno-prostorni uvjeti potiču djecu na istraživanje, učenje i eksperimentiranje, a to je posebno važno u provođenju znanstvenih programa. Potiče se razvoj dječjeg znanstvenog mišljenja koje uključuje postavljanje pitanja, izražavanje mišljenja, uspoređivanje stvari, eksperimentiranje i kritičko razmišljanje. Organiziraju se aktivnosti istraživanja pomoću osjetila kao i aktivnosti kojima se potiče rasprava o zanimljivim pojavama, zaključivanje i rješavanje problema korištenjem eksperimenata i praktičnih aktivnosti. Sa sigurnošću se može ustvrditi kako je „Pilke“ uspješan primjer demokratskog načina vođenja. U okviru timskog rada i zajedničkog donošenja odluka, koji dovode do dobrih socijalnih odnosa, zajednički se osmišljavaju različiti programe kojima se

potiče rani i predškolski razvoj djece. Demokratičnost vođenja se ogleda u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju zaposlenika te u zajedničkom kreiranju vizije, misije i kurikuluma vrtića. Vodstvo ustanove i stručni suradnici pomažu odgojiteljima u organizaciji odgojno-obrazovnog rada i rješavanju izazova u svakodnevnom radu. Odgojitelji kreiraju prostorno-materijalne uvjete prema načinu rada kojeg su odredili u suradnji s vodstvom ustanove, što je također jedan od uspješnih primjera suradnje vodstva i odgojitelja vrtića. Za zaključiti je kako se u ustanovi koristi i stil vođenja „vođe odriješenih ruku“, za kojeg Gotal (2013) navodi kako se u ovom stilu vođenja podređenima daje visok stupanj neovisnosti u postavljanje vlastitih ciljeva, dok je ravnatelj u funkciji pružanja informacija i povezivanja zaposlenika sa vanjskim okruženjem.

Da se u ustanovi kontinuirano podržava razvoj i dobrobit zaposlenika, svjedoči podatak kako se na početku svake pedagoške godine izrađuje plan dobrobiti na radnom mjestu u cilju unaprjeđenje provedbe odgojno-obrazovnog rada. Vodstvo ustanove aktivno prati zadovoljstvo svojih zaposlenika, te je u unutarnjem vrednovanju zadovoljstva poslom i uvjetima na radnom mjestu ocjena odgojitelja bila 4,02 (najviša ocjena u upitniku je ocjena 5). Finska Udruga za rad dodijelila je ovoj ustanovi priznanje za otvaranje velikog broja radnih mjesta, čime je svakako nagradila i poduzetnički stil vođenja. Vodstvo potiče razvoj profesionalnih vještina, redovito organizira edukacije za profesionalni razvoj zaposlenika u suradnji s različitim sveučilištima iz Finske. Prije početka pedagoške godine, ravnatelj kreiraju *Plan unaprjeđenja kompetencija*, koji potiče kontinuirano obrazovanje zaposlenika i profesionalni razvoj zaposlenika. Važno je napomenuti kako su nakon završenog dodatnog obrazovanja zaposlenici stimulirani novčanim nagradama (<https://www.pilkepaivakodit.fi/en/pilke-as-an-employer/>, Pristupljeno 30.05.2023).

Sve navedeno u smislu unaprjeđenja profesionalnih kompetencija zaposlenika, svakako se može vezati uz instruktivni stil vođenja, kojim se potiče poboljšanje kvalitete učenja. Na koncu, potrebno je još jednom istaknuti kako se demokratičnost u vođenju u ustanovi „Pilke“ odražava u načinu provođenja odgojno-obrazovnog rada. U okviru demokratskog stila vođenja velika je pažnja posvećena unaprjeđenju komunikacije među djelatnicima, suradnji s roditeljima i stručnom usavršavanju djelatnika. Može se zaključiti kako u „Pilke“ ustanovi preferiraju demokratski stil vođenja, koji se temelji na zajedničkoj viziji, koja vodi ka jasno postavljenim ciljevima. Ostvareni rezultati rada ukazuju kako je demokratski stil vođenja bio dobar odabir.

## 6. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Japanu organiziran je u okviru jaslica, centara za brigu o djeci, dječjim vrtićima i posebnim ustanovama za osobe s invaliditetom. Predškolski odgoj i obrazovanje u Japanu nije obavezan, no zbog radnih obveza roditelja iznimno je važan, potrebe su veće od kapaciteta, pa je 25 000 djece na listi čekanja za upis u predškolsku ustanovu (Paramonova i Portasova, 2001).

U jaslicama se upisuju samo djeca zaposlenih roditelja koji trebaju dostaviti potvrde o zaposlenju te potvrdu kojom dokazuju kako nema drugih članova obitelji koji se mogu brinuti o djetetu. Jaslice pripadaju sustavu Ministarstva zdravstva, rada i socijalne skrbi, stoga u njima nisu predviđeni obrazovni programi. Upise u predškolske ustanove, javne i privatne, provodi općina. U predškolskom sustavu u Japanu postoje državne, općinske i privatne predškolske ustanove, kao i ustanove u okviru škola i pojedinih sveučilišta. Zanimljivo je kako je upisom u određenu predškolsku ustanovu determinirano daljnje školovanje djeteta. Upis u vrtić u okviru škole ili sveučilišta djetetu omogućava prednost pri upisu u odgovarajuću školu i sveučilište. Više od 80% predškolskog sustava u Japanu su privatni vrtići i centri za brigu o djeci. Javne i privatne ustanove ne razlikuju se u organizaciji rada, jer svi temelje rad na Zakonu o obrazovanju iz 2006. godine. Može se zaključiti kako kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa u Japanu ne ovisi o vlasništvu, budući se rad temelji na jednakim zakonskim odrednicama. U našoj državi je nešto drugačija situacija. Iako sve predškolske ustanove trebaju temeljiti rad na zakonima koji reguliraju predškolsku djelatnost, u praksi se događa kako neke privatne ustanove zapošljavaju nestručno osoblje. Za takvu bi vrstu organizacije radnog procesa gradske ustanove sigurno snosile značajne konzekvence od resornog ministarstva i prosvjetne inspekcije, pa se stiče dojam da zakoni ne vrijede jednako za sve.

Radno vrijeme vrtića je različito, državni vrtići organiziraju cjelodnevni boravak tijekom tjedna i subotom. U cjelodnevni boravak se upisuju djeca čiji roditelji rade više od 4 sata dnevno. Radno vrijeme vrtića je od 8 do 17:00h, uz dodatnu nadoplatu dijete može boraviti do 19 sati. Uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces je značajna. U zajedničkom dogovoru, odgojitelji i roditelji prate odgojno-obrazovni proces, bilježe zapažanja za svako dijete, navodeći potrebe djeteta. Zapažanja koriste za što kvalitetniju međusobnu komunikaciju na dobrobit djeteta. Roditelji percipiraju odgojitelja kao osobu koja im, u najboljoj namjeri, ukazuje na pozitivne i negativne aspekte njihovih postupaka u odgoju djeteta. Sugestije odgojitelja su iznimno važne roditeljima koji ih prihvaćaju kao smjernice za

drugačija postupanja u odgoju vlastitog djeteta, a ne kao kritiku. Organiziraju se i edukacije za roditelje, često su teme različite metode u odgoju djece. Roditelji, posebno majke, su uključene u odbore roditelja te u organizaciju sportskih natjecanja i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti.

Posebna je zanimljivost kako je Japanu posve uobičajeno premještanje djeteta iz skupine u skupinu, jednako tako česte su i izmjene odgojitelja. Naime, stav je kako se dijete već od najranije dobi treba navikavati na promjene, na različite ljude i različita okruženja, kako bi se naučili živjeti u društvu i prilagođavati promjenama. Uvriježen je stav kako nesnalaženje djeteta u jednoj skupini ne znači nesnalaženje u drugoj skupini, zato su promjene uvijek dobrodošle. Ako usporedimo ovu praksu iz Japana sa prilikama u našoj zemlji, možemo sa sigurnošću zaključiti kako je stav većine roditelja, ali nažalost čak i odgojitelja u Hrvatskoj posve oprečan. Roditelji se u pravilu jako protive izmjenama odgojitelja ili premještanju djeteta u drugu skupinu, iako su razlozi navedenih promjena posve opravdani i vrlo jasni, pravdajući taj stav potrebom da se zadovolji sigurnost djeteta. I odgojitelji se sukladno osobnom interesu, ponekad koriste nezadovoljstvom roditelja u situacijama kad ih ravnatelj, zbog bolje organizacije radnog procesa ili novih okolnosti, npr. odlazak zaposlenika na bolovanje, želi premjestiti u drugu skupinu. Samo iznimno kompetentan i stručan ravnatelj koji slijedi vlastitu viziju i dijeli je sa svojim zaposlenicima, može uspješno riješiti ovakve situacije, kada odgojitelji i roditelji, posve nepotrebno, protestiraju zbog izmjena odgojitelja po skupinama. Očito je kako za razliku od roditelja u Japanu, ponekad roditelji i odgojitelji u Hrvatskoj promjene odgojitelja ili skupine doživljavaju lošima, a ne kao redovitu organizaciju radnog procesa, uvijek organiziranog na dobrobit djeteta.

Temeljna vizija u vođenju predškolskih ustanova u Japanu je korištenje provjerenih, uspješnih i učinkovitih metoda, uz obavezno poštivanje tradicije. Poštivanje tradicionalnog manifestira se i pri omogućavanju individualno orijentirane prehrane koja je povezana sa darovima prirode, u poštivanju discipline i odgovornosti u aktivnostima itd. Iznimno je važno omogućiti djeci jednake uvjete odgoja i obrazovanja. Tradicionalno u Japanu nije najvažniji talent, već strpljenje, upornost i karakterne osobine. Dobro ponašanje je ono u kojem se ogledaju disciplina i red, primjerice dobro je kada dijete rano ustaje, čak i vikendom i praznicima, kada marljivo radi i igra se, bavi se tjelesnim vježbama, dobro jede, poštuje starije i obzirno je prema osjećajima drugih. Pozitivno je i kada dijete razvija sposobnost povezivanja sa drugima, razumijevanje tuđih potreba, poštivanje općih pravila, razvoj tolerancije. Najvažnije je uskladiti individualnost i pripadnost grupi, te pronaći ravnotežu između obitelji i društva (Paramonova i Portasova, 2001).

Upisom u predškolsku ustanovu, u životu djeteta po prvi put se događaju formalni društveni odnosi. To je dodatni razlog zašto je u Japanu važno da predškolske ustanove rade u skladu sa nacionalnim zakonima. Ciljevi odgojno-obrazovnog procesa uključuju usvajanje svakodnevnih navika važnih za zdrav život, funkcioniranje u grupi, poticanje samopouzdanja i zanimanja za različite vrste kreativnog izražavanja. Dijete treba suočavati sa pravilima grupe; to je važan dio pripreme za školu (Mrnjauš, 2018).

Specifičnost predškolskih ustanova u Japanu, jer to je nešto što se u svijetu rijetko ili nikako prakticira, jest postupak kojim se djeca dijele u male skupine, tzv. *khane*, u kojima je uključeno do osam djece. U tim skupinama djeca uče komunikacijske vještine, no prije svega uče kako biti samostalan. Zajedno odlučuju o svemu, o postupanju u različitim situacijama i rješavanju problemske situacije. Naime, smatra se važnim privikavati ih na zajednicu te da je svaki član skupine jednako važan. Djeca se potiču na izražavanje vlastitog mišljenja uz uvažavanje mišljenja ostalih, sami se brinu za organizaciju i red, čistoću prostora, skrbe o cvijeću, čak i samostalno kuhaju. U slučaju svađe ili fizičkog sukoba, odgojitelj ne žuri intervenirati jer djeca moraju samostalno rješavati sukobe. U predškolskim ustanovama u Japanu djeca uče pisati i čitati, no najvažnije je življenje po pravilima grupe. Djeca uče živjeti i sa pripadnicima različitih naroda (Paramonova i Portasova, 2001).

## **6.1. VOĐENJE U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU**

Različite društvene promjene na globalnoj razini kod stanovnika Japana izazivaju sve veću zabrinutost za daljnji razvoj predškolskog sustava. Dodatno ih zabrinjava činjenica kako do 2000. godine nije formiran jedinstven sustav odgoja i obrazovanja u jaslicama i u vrtiću. Naime, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Japanu se dijeli na tri zasebne cjeline: jaslice, vrtiće i dnevne centre. No sve veća urbanizacija, sve veći broj obitelji koje broje više članova kao i učestalije zapošljavanje žena, predstavljaju društvene promjene koje nameću reformu sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Glavni cilj reforme je povećanje broja vrtića u skladu sa potrebama roditelja te smanjivanje listi čekanja, pa je 2017. godine japanska vlada usvojila zakonski akt pod nazivom *Smjernice za dječje vrtiće i jaslice*. Aktom je propisano da se u sustav uključuju sva djeca u dobi od 3 do 5 godina, da se unaprijede prostorno-materijalni uvjeti u cilju zaštite zdravlja i sigurnosti djece, da se unaprijedi podrška roditeljima i lokalnoj zajednici, te da se u znatno većoj mjeri potiče razvoj kompetencija zaposlenika. No u procesu uvođenja navedenog, u Japanu su se suočili sa



nedostatkom osoblja. Uzrok takvom stanju je povećanje broja objekata te visoka stopa otkaza mladih zaposlenika (Inoue i Kawakita, 2019).

Aktom je propisana i nužnost osposobljavanja zaposlenika iz područja menadžmenta i upravljanja, iz različitih studijskih područja: njega djece jasličke dobi, opće odrednice predškolskog sustava, odgoj djece s razvojnim odstupanjima, podrška roditeljima i djeci, vođenje i upravljanje ustanovom i dr. Pojam vođenja nije uobičajen termin u tradiciji Japana, stoga se u *Smjernicama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u jaslicama, vrtiću i dnevnim centrima* vođenje navodi kao suradnja među djelatnicima u cilju poboljšanja kvalitete rada, ali bez korištenja termina *leadership*. U planu je provođenje istraživanja, u kojima će se sa ravnateljima vrtića, ispitivati kvaliteta takvog vođenja (Inoue i Kawakita, 2019).

#### 6.1.1. Rezultati istraživanja o vođenju u predškolskim ustanovama u Japanu

Dosada je u Japanu proveden tek manji broj istraživanja o profesionalnom razvoju zaposlenika u predškolskim ustanovama. Dosadašnja istraživanja više su bila usmjerena ka sadržajima odgojno-obrazovnih programa, metodama boljeg razumijevanja, ostvarivanju što bolja suradnje s roditeljima. No u novije vrijeme, u Japanu su osvijestili važnost vođenja, pa su recentna istraživanja usmjerena upravo na vođenje predškolskih ustanova.

U 2017. godini provedeno je istraživanje „Hoikukyoyo yoseikatei kenkyukai“, u kojem je sudjelovalo gotovo 800 ravnatelja predškolskih ustanova. Zaključeno je kako kvalitetno vođenje podrazumijeva dogovor i suradnju te kontinuiranu podršku djeci i zaposlenicima. Ravnatelj je najodgovorniji za zajedništvo u ostvarivanju vizije i misije ustanove, od iznimne je važnosti razvoj njegovih kompetencija te detektiranje teškoća koje zaposlenicima onemogućavaju kvalitetan rad (Inoue i Kawakita, 2019).

U provedenom su istraživanju ravnatelji istaknuli teškoće u komunikaciji sa zaposlenicima; tvrde da ne mogu komunicirati na istovjetan način sa pripadnicima različitih dobnih skupina koji posjeduju različita radna iskustva. Unisona želju svih ravnatelja je da zaposlenici svoje osobne nedoumice ili teškoće s kojima se suočavaju u radnom procesu, pokušavaju savladati na pozitivan i optimističan način. No praksa često donosi posve drugačije primjere. Sa ovom konstatacijom japanskih ravnatelja svakako bi se složili i ravnatelji iz Hrvatske, koji ističu kako se u uvođenju prijeko potrebnih promjena ili rješavanju određenih problemskih situacija, sve češće suočavaju sa negativnim i nesuradničkim reakcijama zaposlenika. Čini se kao da je zavladała atmosfera u kojoj svi očekuju rješenja i motivaciju od nekog drugog, najčešće ravnatelja, ne promišljajući pritom kako motivacija

koja dolazi iznutra, dakle intrinzična motivacija, može donijeti prijeko potrebne promjene i pozitivnu atmosferu.

Ravnatelji iz Japana istaknuli su u navedenom istraživanju probleme u komunikaciji sa zaposlenicima starije dobi. Savjetodavnu ulogu ravnatelja zaposlenici sa više radnog iskustva očito ne prihvaćaju na najbolji način. Ravnatelji su naveli i nedostatak vremena za osobni profesionalni razvoj te još uvijek nedovoljno kvalitetnu suradnju sa roditeljima. Istraživanjem je utvrđeno kako je u upravljanju ljudskim potencijalima važno poticati unaprjeđenje kompetencija odgojitelja. Vođe koje žele postići kvalitetu trebaju osigurati vrijeme za uočavanje problema i unaprjeđenje profesionalnih vještina odgojitelja (Inoue i Kawakita, 2019).

Ovdje je potrebno istaknuti i *TALIS Starting Strong* međunarodno istraživanje zaposlenika i ravnatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, koje je provedeno u devet zemalja, uključujući Japan. U istraživanju su korišteni upitnici u cilju prikupljanja podataka o organizaciji odgojno-obrazovnog procesa. U istraživanju su sudjelovali zaposlenici i ravnatelji iz predškolskih ustanova iz Japana, Čilea, Danske, Njemačke, Islanda, Izraela, Koreje, Norveške i Turske. Ispitanici su bili zaposlenici koji rade skupinama sa djecom od 3 do 6 godina. U Japanu je u istraživanju sudjelovalo 1 616 zaposlenika i 216 voditelja iz ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, navode autori Taguma, Litjens, Makowiecki (2012). Analizom rezultata u Japanu, zaključeno je kako je čak 81% odgojiteljica nezadovoljno uvjetima u radnom procesu. Odgojiteljice u Japanu nisu zadovoljne ni sudjelovanjem u edukacijama, koje su za njih u pravilu preskupe. Čini se kako su za razliku od odgojiteljica u Hrvatskoj, kojima u pravilu ustanova plaća sve edukacije, odgojiteljice u Japanu u lošijem položaju jer troškove edukacija plaćaju iz vlastitih primanja.

U gotovo jednakom omjeru, na isti su se način izjasnili ravnatelji, dakle ni velika većina ravnatelja nije zadovoljna radnim uvjetima. Naveli su kako je veliki problem u organizaciji radnog procesa uključivanje sve većeg broja djece sa različitim razvojnim odstupanjima u redovne skupine, tim više što odgojitelji zahtijevaju što više edukacija za rad sa djecom sa razvojnim odstupanjima. Neki su ravnatelji istaknuli i preveliko breme odgovornosti u upravljanju financijama, kao i u području zapošljavanja odgojitelja. Promjenjivi zahtjevi zaposlenika i brojni administrativni poslovi veliki su izvor stresa za ravnatelje, rezultati su navedenog istraživanja.

## **6.2. PRIMJER UPRAVLJANJA I VOĐENJA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U JAPANU-DJEČJI VRTIĆ „FUJI“**

U prethodnim poglavljima tema je funkcioniranje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tj. vođenje u predškolskim ustanovama u tri zemlje, Hrvatskoj, Finskoj i Japanu. Prostorni kontekst je, može se zaključiti, posve drukčiji od onog koji se preferira u većini predškolskih ustanova u Hrvatskoj. Posve je jasno kako je Hrvatska odabrana iz nužnosti i obveze proučavanja stilova vođenja u našim predškolskim ustanovama i davanja vlastitog doprinosa u otkrivanju novih spoznaja. Jednako važno je bilo analizirati prednosti i nedostatke različitih stilova vođenja koji neupitno utiču na organizaciju odgojno-obrazovnog rada i cjelokupni imidž ustanove u društvenoj zajednici. Ostale dvije zemlje odabrane su prije svega zbog različitosti tradicijskih vrijednosti i geografskih obilježja. Smještene na, figurativno kazano, suprotnim stranama svijeta, Finska i Japan su bile intrigantne za upravo takav odabir. Valja istaknuti kako smo tijekom usporedne analize stilova vođenja u navedenim zemljama još jednom zaključili kako je dosada u Hrvatskoj proveden nedovoljan broj istraživanja o vođenju u predškolskim ustanovama. Japan je izabran za usporedbu iz razloga što se japanska kultura, stil i način života, kao i sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razlikuje od Hrvatske, te je iz navedenih razloga zanimljivo usporediti koje su značajke sustava različite i jednake u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj i Japanu.

DV „Fuji“ je ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u koju je upisano 560 djece. Ustanova je u privatnom vlasništvu i odmah na početku valja istaknuti iznimno zanimljiv arhitektonski izgled vrtića. Objekt je ovalnog oblika sa dojmljivom šupljinom u sredini. Protočnost i transparentnost prostora je ono što definira prostorni kontekst, jer se prostori fluidno nadovezuju jedan na drugi. Od velike je važnosti vanjski, ograđeni prostor koji je koncipiran tako da se u njemu djeca mogu igrati bez ikakvih ograničenja (<https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground>, Pristupljeno 12.01.2023)

Sloboda i neovisnost u svakodnevnom funkcioniranju su temeljne vrijednosti koje se potiču kod djece. Inovativni pristup u vođenju pretpostavlja funkcionalnost prostora u kojemu će djeca putem pokušaja i pogrešaka učiti o životu i stjecati slobodu i neovisnost. Prakticira se metoda Marije Montessori, koja djeci omogućava slobodu kretanja i učenje istraživanjem. Umjesto prostornih ograničenja, koja su nerijetka u predškolskim ustanovama, arhitekt Takaharu Tezuka iz Tokija dizajnirao je vrtić kao fluidni prostor koji omogućava nesputano kretanje i igru. Taj koncept on naziva „nostalgičnom budućnošću“, opisuje ga kao prostor u

kojem će se djeca slobodno i u skladu sa prirodnim zakonitostima igrati bez različitih zaslona i ekrana, boraveći u prostoru koji je dizajnom usmjeren ka budućnosti. Arhitekt Tezuka je za projekt ovog vrtića nagrađen međunarodnom nagradom Moriyama RAIC, za arhitektonsko djelo koje se smatra „transformativnim unutar društvenog konteksta“. (<https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground/>, Pristupljeno 12.01.2023)

Naime, u ovom vrtiću ne postoje unificirane sprave za igranje. Umjesto toga prostor sam po sebi funkcionira kao ogromno igralište. Djeca se potiču na slobodno kretanje, a sukladno tome i padanje u posve sigurnom okruženju. Djecu uče kako biti pošten i pravedan u međusobnim odnosima, uče kako biti dio suvremenog i kvalitetnog društva koje njeguje kulturološke i tradicijske vrijednosti. Posebna je zanimljivost krov objekta koji istovremeno služi kao igralište i staza za trčanje, a to djeci omogućava neslućene mogućnosti za igru. Unutar objekta su i mjesta predviđena za penjanje i razvoj brojnih vještina u okviru razvoja motorike (<https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground/>, Pristupljeno 12.01.2023).

Sigurnosnu barijeru čine različiti rukohvati koji omogućavaju da se unutar dvorište pretvori u arenu. Sve su ograde konstruirane tako da se ne mogu dogoditi nikakve nepredviđene situacije, npr. da se djeca zaglave provlačenjem kroz ogradu. No istovremeno djeca mogu slobodno sjesti uz ogradu i njihati nogama u slobodnoj igri. Svi dijelovi vrtića omogućavaju djeci slobodno i sigurno kretanje uz poticanje osobnog odabira djeteta (<https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground/>, Pristupljeno 12.01.2023).

U dječjem vrtiću „Fuji“ zaposlenici provode različite multikulturalne i inkluzivne programe jer u vrtiću su djeca iz čak 35 različitih zemalja. Međunarodna filozofija ove ustanove je usmjerena na poštivanje prava djece, njihovih vještina i sposobnosti u skladu sa dobi. Odgojitelji provode odgojno-obrazovne programe u kojima je polazište stav da su djeca uspješni, kompetentni i sposobni pojedinci, koji mogu izraziti želje i stavove, te dati svoj doprinos u donošenju odluka koje se i njih tiču. Odgojitelji provode programe bez diskriminacije, potiču razvoj osjećaja pripadnosti obitelji, odgojnoj skupini, kulturi i široj zajednici. U radu su usmjereni na što bolju suradnju s roditeljima zbog unaprjeđenja vlastitog rada i unaprjeđenja suradnje s lokalnom zajednicom, sve u cilju postizanja najboljih ishoda za dijete. Uprava vrtića i odgojitelji surađuju u donošenju odluka kako bi osigurali kontinuitet razvoja djece osiguravajući sigurne i motivirajuće prostorno-materijalne uvjete. Budući

ravnatelj i odgojitelji ostvaruju kontinuiranu suradnju na svim razinama, možemo zaključiti da ravnatelj ustanove „Fuji“, prema autoru Gotalu (2013), koristi stil vođenja *vođe odriješenih ruku*. Takav vođa koristi svoju moć u vrlo malim količinama, podređenima daje visoki stupanj neovisnosti te im dopušta postavljanje vlastitih ciljeva i određivanje sredstava za njihovo ostvarenje. U svim programima se koristi holistički pristup temeljen na znanju, snazi, idejama, kulturi, sposobnostima i interesima svakog djeteta. Razvoj djece se procjenjuje u okviru kontinuiranog promatranja, analiziranja, dokumentiranja, planiranja, provedbe i promišljanja. Odgojitelji uvažavaju ideje, interese i prava djece. Potiču djecu u donošenju odluka koje će utjecati na njihov život. Ravnatelj i odgojitelji teže stalnom poboljšanju procesa korištenjem aktualnih istraživanja. Njihov rad se temelji i na postavkama teoretičara Vigotskog, koji naglašava kako međusobni odnosi i interakcije utječu pozitivno na razvoj djeteta. Počevši od ravnatelja, svi zaposlenici se zalažu za sigurnost, zdravlje i dobrobit djece. Fuji je aktivni sudionik *Budi ti* programa, koji ima za cilj promicanje socijalnog i emocionalnog zdravlja i blagostanja, temeljenog na filozofiji vrtića koja potiče promicanje otpornosti i pozitivnog mentalnog zdravlja.

U vođenju ove ustanove je važno zajedničko planiranje aktivnosti koje djeci pomaže u osvješćivanju važnosti zajednice i osnaživanju u procesu preuzimanja osobne odgovornosti prema okolišu. Potiče se osmišljavanje okruženja u kojem se podržava jednakost djece. Inkluzivna praksa i poštivanje različitosti temeljna je postavka djelovanja u vrtiću „Fuji“, poštuju se različita vjerska uvjerenja i tradicionalne vrijednosti koje se njeguju u obiteljima. U vrtiću se prakticira politika „otvorenih vrata“, u kojoj su roditelji i cijela zajednica pozvani na sudjelovanje u osmišljavanju aktivnosti. Jasno su definirani i ciljevi koji se odnose na rad s djecom sa teškoćama u razvoju. Program je fleksibilan i prilagođen djetetovim sposobnostima, interesima i vještinama, u skladu je sa vremenom u kojem se razvijaju djetetove sposobnosti. Odgojitelji provode programe čiji je ishod usvajanje životno-praktičnih aktivnosti, pritom se koriste raznovrsnim materijalima, s naglaskom na praktična iskustva učenja.

Vrtić „Fuji“ provodi sedam različitih programa. U odgojnoj skupini Momo provode program za djecu od 6 mjeseci do 2 godine života. Odgojitelji nastoje ostvariti sa djecom brižne i odnose pune ljubavi. Preferiraju aktivnosti koje djeci omogućavaju poticajno i sigurno okruženje za učenje. Pristup temelje na uvjerenju da djeca u prvoj godini života razvijaju povjerenje u ljude i svoju okolinu. Na taj način stvaraju svoje prve emocionalne

veze, razvijaju vlastitu svijest i identitet. Odgojitelji se prilagođavaju individualnim razvojnim sposobnostima djeteta, podržavajući dijete u istraživanju.

U skupini Ume su djeca od 15 mjeseci do druge godine života, pa je sukladno tome temeljna zadaća pružanje osjećaja sigurnosti i sreće. Budući u ovoj dobi djeca prolaze prve adaptacije u vrtiću, cilj je osigurati okruženje podrške i sigurnosti, a roditeljima pružiti osjećaj smirenosti i spoznaju kako dijete boravi u sigurnom okruženju. Odgojitelji organiziraju različite aktivnosti korištenjem glazbe, pokreta, plesa, zatim STEM aktivnosti i pričanje priča.

U skupini Bara su djeca od 2 do 3 godine života. Cilj rada je učenje kroz igru. Omogućavanjem sigurnog i poticajnog okruženja djeca mogu sama istraživati i otkrivati vlastite mogućnosti. U kreiranju odnosa sa djecom, odgojitelji potiču međusobno povjerenje, istovremeno podržavajući cjeloviti razvoj djeteta.

U skupini Kiku su djeca od 2,5 do 3,5 godine života. Cilj programa je, kao i u skupini Bara, učenje kroz igru. Odgojitelji koriste *Early Years Learning Framework* (EYLF) metodu, kojom provode program učenja sa zabavnim aktivnostima koje su primjerene dobi djeteta. Individualna zapažanja i procjene važni su u praćenju razine razvoja svakog djeteta kako bi bio postignut maksimalan rezultat u učenju. U vrtiću „Fuji“ ističu kako je najvažnije doba ljudskog razvoja do pete godine života.

U skupini Yuri su djeca od 3 do 4 godine života. Odgojitelji koriste STEM i *Early Years Learning Framework* (EYLF) metode, kako bi potaknuli istraživački pristup učenju kroz igru. Program je usmjeren na jačanje samopouzdanja, razvoj vještina i neovisnosti. Aktivnosti su često organizirane u vanjskom prostoru, predviđenom za motoričke i istraživačke aktivnosti, ali i za osamu djeteta. Svako dijete ima mogućnost samostalnog učenja, učenja u manjoj grupi ili u skupini. U organizaciji aktivnosti potiče se suradnički odnos i razvoj socijalnih vještina davanja i dijeljenja.

U Sumire skupini su djeca od 3 do 5 godine života. Ostvarljivi izazovi i pružanje pozitivnog okruženja važni su za razvoj vještina samopoštovanja i samopouzdanja kod svakog djeteta. Različite aktivnosti iz STEM područja te umjetničkih i jezičnih područja dio su svakodnevnih prakse u vrtiću, jednako kao i aktivnosti posvećene očuvanju okoliša.

U skupini Satsuki su djeca od 4.5 do 5,5 godina života. Cilj rada je razvoj djetetovog samopouzdanja i neovisnosti, razvoj vještina u korištenju tijela te komunikacijskih

sposobnosti.. Ravnatelj pažljivo bira odgojitelje koji će raditi u ovoj skupini. Aktivnosti se planiraju na temelju dječjih ideja i interesa, ostvarivanje planiranog nije moguće bez kvalitetne i kontinuirane suradnje sa društvenom zajednicom. Cilj rada u skupini Satsuki je ostvarivanje kvalitetnog obrazovnog programa, koji uključuje aktivnosti vezane za pismenost, računanje te istraživanje prirodnog okoliša (<https://www.fujikindergarten.com.au/Fuji-Programs/satsuki-room/>, Pristupljeno 16.01.2023).

Prema Rodd (2006) odgoj i obrazovanje u Japanu ukazuje kako je stil vođenja odgojno-obrazovnih ustanova ključan za stvaranje visokokvalitetnih usluga. Najvažniji zadaci ravnatelja u predškolskoj ustanovi su podrška roditeljima u ostvarivanju što kvalitetnijeg roditeljstva, konstruktivna komunikacija i poticanje suradničkih odnosa među djelatnicima. Uspješno vođenje u vrtiću „Fuji“ u korelaciji je sa kvalitetnim suradničkim odnosima kao i poticanjem kontinuirane edukacije svih zaposlenika, što ukazuju na korištenje distribuiranog stila vođenja. Autor Harris (2003) potvrđuje kako je u Japanu sve zastupljenije distribuirano vođenje, koje pretpostavlja raspodjelu obaveza i odgovornosti. Zajedničko vođenje nije moguće bez kompetentnih stručnih djelatnika odgovornog ravnatelja koji se bavi poticanjem dobiti za sve zaposlenike. Korištenjem distribuiranog stila vođenja potiče se i osobno vrednovanje zaposlenika u procjeni vlastitog doprinosa kvaliteti odgojno-obrazovnog rada.

## 7. ZAKLJUČAK

Uloga ravnatelja u vođenju odgojno obrazovne ustanove je iznimno važna jer vođenje ustanove postaje sve zahtjevnija aktivnost. Navedeno je posljedica prije svega složenog niza poslova iz posve različitih područja kao što su upravljanje financijama i pravnom regulativom, upravljanje ljudskim potencijalima, ostvarivanje suradnje s roditeljima i društvenom zajednicom te kreiranje misije i vizije ustanove. Ravnatelji su dodatno često opterećeni prevelikim brojem objekata u ustanovi, što dovodi do osjećaja nesigurnosti i pojačane razine stresa.

Autori koji se bave proučavanjem vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama ističu kako ravnatelji moraju posjedovati niz kompetencija i kako je cjeloživotno učenje neophodno. U protivnom će izostati uvođenje nužnih promjena u procesu vođenja. Kompetentan ravnatelj predškolske ustanove mora posjedovati vještine kvalitetnog komuniciranja i upravljanja, upornost, hrabrost, empatiju, otvorenost prema promjenama, spontanost, samopouzdanje, organizacijske sposobnosti i podržavajući odnos prema zaposlenicima. Cjeloživotno obrazovanje ravnatelja je iznimno važno. Pohađanjem različitih edukacija iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ravnatelji stječu nova znanja i spoznaje koje trebaju implementirati u odgojno-obrazovni proces.

Na, nakon istraživanja dostupne literature posve je jasno kako u našoj zemlji u sustavu formalnog obrazovanja nedostaje ili nema dovoljno kolegija i izbornih predmeta koji bi ravnateljima predškolskih ustanova omogućili temeljno obrazovanje iz područja poslovanja, menadžmenta i poduzetništva. Jedan od rijetko pozitivnih primjera svakako je poslijediplomski specijalistički studij „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“ pri Sveučilištu u Zadru, tijekom kojeg sam stekla nova znanja i kompetencije, iznimno važne za obavljanje složenih ravnateljskih zadaća.

Pregledom istraživanja u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu prikazane su značajke pojedinih stilova vođenja, kao i problemi sa kojima se u procesu vođenja suočavaju ravnatelji predškolskih ustanova. Prema rezultatima istraživanja, najčešći problemi su nedostatak kvalificiranog osoblja, neuspješna komunikacija sa zaposlenicima te prevelika količina administrativnih poslova koji dodatno iscrpljuju ravnatelje i oduzimaju im dragocjeno vrijeme. Valja istaknuti kako su navedeni problemi u vođenju ustanova gotovo u identičnoj mjeri zastupljeni u svim zemljama koje su bile predmet proučavanja u ovom radu, pa se



nameće zaključak kako ravnatelji predškolskih ustanova u različitim državama imaju jednake probleme u organizaciji rada.

Strateško vođenje ustanove ili obrazovni menadžment podrazumijeva kompetentno vodstvo, koje radi na dobrobit djece i njihovih obitelji te osiguravanju suradnje sa stručnjacima koji potiču profesionalni razvoj odgojitelja. Najvažniji zadaci u strateškom vođenju ustanova su poticanje i održavanje kvalitetne međusobne komunikacije, suradnje s roditeljima, utjecanje na članove društvene zajednice, ostvarivanje vizije i misije ustanove. Unatoč sve većoj važnosti obrazovnog menadžmenta, u Hrvatskoj još uvijek nije u dovoljnoj mjeri zaživjela praksa provođenja edukacija iz ovog područja. Te edukacije bi svakako trebali organizirati resorno ministarstvo i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Usto, može se zaključiti kako bi bilo neophodno provesti istraživanje na temu obrazovnog menadžmenta u kojem bi sudjelovali ravnatelji predškolskih ustanova iz cijele Hrvatske. Bilo bi iznimno vrijedno doznati od ravnatelja na koji način oni procjenjuju vlastite mogućnosti i mogućnosti ustanove koju vode, koliko uopće poznaju obrazovni menadžment, znaju li što njihovi zaposlenici žele i kakvu viziju ustanove imaju? I što je još važnije, u kojoj je mjeri njihova vizija razvoja ustanove kompatibilna sa vizijom zaposlenika? Tijekom istraživanja svakako bi bila važna ravnateljska procjena vlastitih mogućnosti i slabosti te mogućnosti zaposlenika, analiza dostupnih motivacijskih strategija, načini kreiranja strateških planova i načini ostvarivanja zacrtanih planova u zajedništvu sa zaposlenicima.

Kao primjer kvalitetnog vođenja predškolske ustanove odabran je DV „Mali istraživač“ iz Zagreba, i to temeljem osobnog iskustva baziranog na višegodišnjoj suradnji sa ravnateljicom i zaposlenicima. Zaključak je kako i u Hrvatskoj dolazi do promjena u načinu vođenja ustanova, te kako se počinje prakticirati određena kombinacija poduzetničkog, demokratskog i distributivnog vođenja. Iako je u radu naveden primjer vrtića koji je u privatnom vlasništvu, neupitno je kako se u Hrvatskoj sve veći broj ravnatelja u gradskim ili općinskim vrtićima suočava sa spoznajom kako tradicionalni način vođenja treba mijenjati novim stilovima vođenja koje nameću standardi suvremenog društva.

No ovdje valja istaknuti problem s kojim se sve češće suočavaju ravnatelji predškolskih ustanova, bez obzira jesu li u gradskom ili privatnom vlasništvu, a to je nedostatak kvalificirane radne snage. U praksi se nažalost sve češće dešava kako se u predškolskim ustanovama, najčešće onima u privatnom vlasništvu, u nedostatku odgojiteljica, zapošljavaju dadilje. Svi temeljni zakoni koji reguliraju predškolsku aktivnost jasno propisuju

koji radnici mogu raditi u predškolskim ustanovama, među njima sigurno nisu dadilje. Stoga se s pravom možemo pitati dešava li se u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja korak unatrag? Možemo li očekivati uvođenje novijih, demokratičnijih i modernijih stilova vođenja u ustanovama u kojima radi nekvalificirano osoblje?

Budući je nedostatak odgojiteljica i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama sve izraženiji, primjerice nedostatak edukacijskih rehabilitatora i logopeda je iznimno zabrinjavajući, nije li vrijeme za odlučne poteze Ministarstva odgoja i obrazovanja, Vlade Republike Hrvatske, Hrvatskog sabora? Situacija je goruća i zahtijeva brzu reakciju koja podrazumijeva i promjene u zakonima koji reguliraju predškolsku djelatnost. Svjedočimo situacijama u kojima u nedostatku odgojiteljica, uz već spomenute dadilje, u skupinama rade i zaposlenici sa različitim stupnjem obrazovanja, koji nije u korelaciji sa zahtjevima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pretvaraju li se shodno navedenom predškolske ustanove u našoj zemlji u „čuvališta“ djece?

Na primjeru odabrane predškolske ustanove iz Finske uočeno je kako je razvoj predškolskog sustava u toj zemlji bio praćen reformama kojima se pokušalo detektirati koji je stil vođenja najučinkovitiji. Kao uspješan primjer vođenja, naveden je vrtić „Pilke“ u kojem ravnatelj koristi demokratski stil vođenja u kombinaciji sa distributivnim vođenjem. Demokratsko vođenje ustanove se očituje u poticanju razvoja i dobrobiti zaposlenika, unaprjeđenju međusobne komunikacije i poticanju kvalitetne suradnje sa roditeljima. Uspješno demokratsko vođenje očituje se i u izradi planova za dobrobit svih zaposlenika i unaprjeđenju profesionalnih kompetencija. Distributivno vođenje u vrtiću „Pilke“ pronalazimo u visokom stupnju neovisnosti zaposlenika kod postavljanja osobnih ciljeva u profesionalnom razvoju i provedbi odgojno-obrazovnog rada.

Na primjeru vođenja ustanove „Fuji“ u Japanu, zaključeno je kako ravnatelj u Japanu preferiraju distributivan stil vođenja. Njihov je stav kako je nužno kreirati vrijeme i prilike za rasprave i edukacije koje će odgojiteljima omogućiti uočavanje problema, unaprjeđenje profesionalnih vještina te ostvarivanje kvalitetnije međusobne komunikacije.

Usporedbom stilova vođenja u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu, može se zaključiti kako sukladno potrebama suvremenog društva, u praksi ne egzistira isključivo jedan stil vođenja. U navedenim državama, najviše se koristi određena kombinacija demokratskog, distributivnog i poduzetničkog stila.

## SAŽETAK

### **Vođenje odgojno-obrazovne ustanove: stilovi vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu**

U radu je cjelovito prikazan proces vođenja predškolske ustanove, s naglaskom na složenost procesa iz perspektive ravnatelja. Vođenje odgojno-obrazovne ustanove u suvremenom globalnom društvu vrlo je zahtjevan radni zadatak za ravnatelja.

U radu su navedene razlike između upravljanja, rukovođenja i vođenja, kao i različite definicije vođenja. Određena poglavlja posvećena su motivaciji djelatnika, jednoj od najvažnijih zadaća svakog ravnatelja. Bez motiviranih zaposlenika nema kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Vođenje je usmjereno na razumijevanje i razvoj ljudi, poticanje redizajniranja ustanove, poticanje zaposlenika na učenje, osmišljavanje vizije i razvoja ustanove u skladu s vizijom. Za kvalitetno vođenje potrebno je koristiti motivacijske strategije koje će potaknuti razvoj vještina i znanja zaposlenika. Tipovi vođenja i motivacijske strategije mogu se različito kombinirati u cilju ostvarenja kvalitete rada. Korištenjem različitih stilova vođenja primjenjuju se novi pristupi u stjecanju kompetencija zaposlenika u cilju kvalitetnog razvoja ustanove. Rezultati znanstvenih istraživanja provedenih na temu vođenja odgojno-obrazovnih ustanova u državama diljem svijeta, potvrdila su kako se koriste različiti stilovi vođenja i različite motivacijske strategije. U ovom preglednom fokus je stavljen na najčešće korištene stilove vođenja u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu. Usporedbom različitih stilova vođenja i motivacijskih strategija, istaknute su prednosti i nedostaci u stilovima vođenja. U radu su predstavljene i rezultati znanstvenih istraživanja na temu vođenja predškolskih ustanova u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu. Temeljni zaključak nakon pregleda dostupne literature je kako je u našoj zemlji, unatoč sve složenijim zahtjevima u vođenju predškolskih ustanova u Hrvatskoj ali i diljem svijeta, proveden nedovoljan broj istraživanja o vođenju predškolskih ustanova i korištenju motivacijskih strategija u tom procesu.

Ključne riječi: rukovođenje, vođenje i upravljanje, stilovi vođenja, motivacija, motivacijske strategije

## **SUMMARY**

### **Management of educational institutions: leadership styles in early childhood and preschool education in Croatia, Finland, and Japan**

The paper presents the entire process of running a preschool institution, with an emphasis on the complexity of the process from the director's perspective. Running an educational institution in a modern global society is a very demanding task for the director. The paper lists the differences between management, leadership and guidance, as well as different definitions of leadership. Certain chapters are dedicated to employee motivation, one of the most important tasks of every director. Without motivated employees, there is no quality educational process. Leadership is aimed at understanding and developing people, encouraging the redesign of the institution, encouraging employees to learn, creating a vision and developing the institution in accordance with the vision. For quality management, it is necessary to use motivational strategies that will encourage the development of skills and knowledge of employees. Types of leadership and motivational strategies can be combined differently in order to achieve the quality of work. By using different leadership styles, new approaches are applied in the acquisition of employee competencies with the aim of quality development of the institution. The results of scientific research conducted on the topic of leading educational institutions in countries around the world have confirmed that different leadership styles and different motivational strategies are used. In this overview, the focus is on the most commonly used leadership styles in preschool institutions in Croatia, Finland and Japan. By comparing different leadership styles and motivational strategies, the advantages and disadvantages of leadership styles are highlighted. The review paper also presents the results of scientific research on the topic of managing preschool institutions in Croatia, Finland and Japan. The fundamental conclusion after reviewing the available literature is that in our country, despite the increasingly complex requirements in the management of preschool institutions in Croatia and around the world, an insufficient number of researches have been conducted on the management of preschool institutions and the use of motivational strategies in that process.

Key words: leadership, leadership and management, leadership styles, motivation, motivational strategies

## LITERATURA

### KNJIGE:

- Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Bennis, W., Ward Biederman, P. (2009). *The Essential Bennis*, San Francisco.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. (2016). *Practicing Successful and Effective School Leadership: European Perspectives*. Bloomsbury: Successful School Leadership.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Buble, M. (2011). *Poslovno vođenje*. Zagreb: M.E.P.
- Certo, C. S., Certo, T. (2008). *Moderni menadžment*. Zagreb: Biblioteka Gospodarska misao.
- Denny, R. (2005). *Motivirani za uspjeh: menadžerske tehnike za veća dostignuća*. Zagreb: M.E.P. consult.
- *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008), Narodne novine, br. 063/08.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for the whole system reform*. Melbourne, Australia: Centre of Strategic Education.
- Gutić, D., Rudelj, S. (2012). *Menadžment ljudskih resursa (Human resource management)*. Zagreb: Grafika.
- Hujala, E., Heikka, J., Fonsén, E. (2009). *Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus - projekti*. Tampere: University of Tampere.
- Iveković, D. (2006). *HR menadžment- suvremeni pojmovnik*. Zagreb: M.E.P.
- Jones, C. i Pound, L. (2008). *Leadership and Management in the Early Years. From Principles to Practice*. Berkshire: Open University Press.
- Kotter, J. P. (1990). *A Force of change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press.
- Kyle, D. T. (2001). *Četiri moći vođenja: nazočnost, namjera, mudrost, suosjećanje*. Varaždin: Katarina Zrinski.
- Lambert, L. (2002). *A framework for shared leadership*. Educational leadership (59), str. 37-40. Članak
- Leithwood, K., Day, C. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change*. Dordrecht, Netherlands:
- Liukkonen, R. (2012). *Vertaistyyöskentelyn kehittäminen päiväkodin pedagogisen*

*johtajuuden vahvistamiseksi*. [Developing the peer working for strengthening pedagogical leadership in childcare centre.] Unpublished master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.

- MacGregor Burns, J. (1978). *Leadership, Business & Economics*. Harper & Row.
- Miljković, D. i Rijavec M. (2007). *Organizacijska psihologija: odabrana poglavlja*. Zagreb: IEP.
- Mrnjaus, K. (2018). *Kultura, vrijednosti i odgoj u Japanu*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. 4th Edition, Sage, Thousand Oaks.
- Noe, R. A., Hollenbeck J. R., Barry G., Wrihht, P. M. (2006). *Menadžment ljudskih potencijala*. Postizanje konkurentnske prednosti, treće izdanje. Zagreb: Mate d.o.o.
- Paramonova, L. A., Protasova, E. Y. (2001). *Doshkolnoe i nachalnoe obrazovanie za rubezhom: Istoriya i sovremennost`* [Preschool and primary education abroad: History and modernity]. Publishing Center Academy.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Riekko, K., Salonen K. i Uusitalo, I. (2010). *Puun ja kuoren välissä – Lähijohtajuus sosiaali- ja terveystalalla*. Turku University of Applied Sciences. Researches 31.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. (2010). *Organizacijsko ponašanje*. Zagreb: Mate.d.o.o.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership of twenty-first century*. Political Science, Greenwood Publishing Group.
- Seme-Stojnović, I., Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F., Pološki Vokić, N. (2008.). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sillanpää, K. (2011). *Jaettua johtajuutta ja alaistaitoja*. [Distributed leadership and subordinate skills.] Unpublished Master's thesis. University of Jyväskylä, Finland.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3: Vođenje prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 4: Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću-organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Srića, V. (2015). *Sve tajne harmanoičnog vođenja: kako upravljati promjenama i izbjeći krize*. Zagreb: Algoritam.

- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Šagud, M. (2006). *Odgojitelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola, Petrinja.
- Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. OECD, Japan.
- Tudor, G. (2010). *Vođenje i motiviranje ljudi; kako nadahnuti svoje ljude: jedinstveni primjeri najbolje prakse*. Zagreb: M.E.P.
- Vajić, I. (1994). *Management i poduzetništvo*. Zagreb: Centar za poduzetništvo Mladost.
- Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vizek Vidović, V., Rijavec M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP, Vern.
- Vrhovski, I., Petar, S. (2004). *Ljudska strana upravljanja ljudima*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

#### ČLANCI:

- Akselin, M. L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. [The Development of Strategic Management and the Prediction of Success in the Stories of Early Education Directors.] Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1283. Unpublished PhD thesis, University of Tampere, Finland.
- Ahtiainen, R., Fonsen, E. i Kiuru, L. (2021). *Finnish Early Childhood Education and Care Leaders' Perceptions of Pedagogical Leadership and Assessment of the Implementation of the National Core Curriculum in Times of Change*, Australasian journal of early childhood, 46(2), 126-138.
- Aumala, P. (2014). „Se on tavallaan koko työyhteisön semmonen yhteinen tekeminen se jaettu johtajuus” – jaettu johtajuus päiväkodin johtajien kuvaamana. [„Shared leadership is kind of joint working” – shared leadership described by childcare centre directors.] Unpublished master's thesis, University of Tampere, Finland.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Pedagoško vodstvo u obrazovanju u ranom djetinjstvu.] Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1398. Neobjavljena doktorska disertacija, Sveučilište u Tampereu, Finska.
- Friedman, K. (2003). *Theory Construction in Design Research: Criteria: Approaches, and Methods*. Design Studies, 24, 507-522.
- Gotal, M. (2013). *Pregled odabranih pristupa vodstvu i njihova primjena u suvremenim organizacijama*. Tehnički glasnik, 7(4), 405-413.
- Grint, K., Holt, C. (2011). *Leading questions: if 'total place', 'big society' and local*

*leadership are the answers: what's the question?*“. Leadership 7(1), 85-98.

- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. [Day care work and leadership in a distributed organization.]* Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research 375. Unpublished PhD thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Heikka, J., Waniganayake, M. (2011). *Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education.* International Journal of Leadership in Education: Theory and practice, 14(4), 499–512.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education.* Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1392. University of Tampere, Finland.
- Heikkilä, A. (2014). *Osaamisen johtaminen päiväkodissa. [Leading knowledge and skills in childcare centre]* Unpublished master's thesis, University of Tampere, Finland.
- Hemphill, J. K., Coons, A. E. (1957). *The child as a social actor in Historical Sources-Problems of Identification and Interpretation,* Research with Children, Perspectives and Practices, London, Routledge, 40-65.
- Hirvelä, S. M. (2010). *Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien silmin. [Pedagogical leadership through eyes of childcare centre directors and kindergarten teachers.]* Unpublished Master's thesis, University of Tampere, Finland.
- Hujala, E., Eskelinen, M. (2013). *Partnerstvo roditelja i odgojitelja u finskim vrtićima.* Djeca u Europi, Sveučilište Tampere, 10-12.
- Inoue, C., Kawakita, M. (2019). *Current Japanese leadership roles in meeting social changes in early childhood education: Leadership in early education in times of change: Research from five continents,* Opladen, Berlin, 201-215.
- Jambreč, I., Penić, I. I. (2008). *Upravljanje ljudskim potencijalima u poduzećima – ljudski faktor, motivacija zaposlenika kao najvažniji čimbenici uspješnosti poslovanja poduzeća.* Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, 29 (2), 1181-1206.
- Kari, M. (2012). *Pedagogisen johtajuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen organisaation eri toimijatasoilla: tapaustutkimus Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen organisaatiosta. [Performing pedagogical leadership on different levels: case study of ECEC organization in Kuopio City.]* Unpublished Master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Kanfer, R. (1990). *Motivation theory and industrial and organizational psychology.* In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp. 75–170). Consulting Psychologists Press.
- Kasurinen, H. (2013). *Päiväkodin pedagoginen johtajuus: johtajan “tuntosarvina” työyhteisö, asiakasperheet ja lapset. [Pedagogical leadership in childcare centre: staff, families and children as an antenna of director.]* Unpublished Master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.



- Kauppinen, M. (2004). *Päiväkodin johtajan työnkuvan sekä taitojen ja ominaisuuksien tärkeys työyhteisön näkökulmasta. [Childcare centre director's work description and personal skills from the perspective of staff.]* Unpublished master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Kirvesniemi, T. (2004). *Päivähoidon laadukas johtaminen.* Unpublished master's thesis, University of Helsinki, Finland.
- Miljak, A. (2000). *Kako smo počeli, vrtić kao dječja kuća, Poreč: Dječji vrtić i jaslice Radost.* Sibra, 10-25.
- Miljak, A. (2007). *Teorijski okvir i sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja.* u: Previšić, V. Kurikulum. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga, 205-252.
- Miškulin, I., Brekalo, M., Penava Brekalo, Z. (2016). *Važnost rukovođenja u upravljanju.* Medicinski fakultet Sveučilišta u Osijeku- Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 175-193.
- Pisto, L. (2013). *Johtajana kehittyminen: päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä. [Professional development of childcare centre director: experiences of directors.]* Unpublished Master's thesis, University of Tampere, Finland.
- Saksa, M. (2006). *Päiväkodin johtajuus päiväkodin johtajien, työntekijöiden ja päivähoiton ylempien esimiesten näkökulmasta. [Leadership in childcare centre from the perspective of centre directors, staff and ECEC leaders.]* Unpublished Master's thesis, University of Tampere, Finland.
- Sočo, B. (2007). *Kontekst predškolske ustanove.* Metodika: časopis za teoriju i praksu u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj naobrazbi, 9 (17), 474-477.
- Soukainen, U. (2013). *Superior's Pedagogical Support in Distributed Organisation of Early Childhood Education.* In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Eds.) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press., 127-144.
- Slišković, A. (2016). *Stres u radu: pregled područja s praktičnim implikacijama za ravnatelje odgojno-obrazovnih institucija.* U: Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja. Zadar: Sveučilište u Zadru, 145-164.
- Vican, D., Relja, R., Popović, T. (2016). *Liderska uloga ravnatelja u obrazovanju. //Školska učinkovitost i obrazovni menadžment.* U: Ususret smjernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Europi./ Nikša Alfirević, Josip Burušić, Jurica Pavičić, Renata Relja (Ur.) Zadar: Sveučilište u Zadru, 89-108.

#### INTERNET STRANICE:

1. Early Childhood Education and Care Policy in Finland  
<https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>
2. Službena stranica Dječji vrtić „Vukovar“  
<https://www.djecjivrticvukovar1.hr/>
3. Službena stranica Dječji vrtić „Fuji“  
<https://www.fujikindergarten.com.au/fuji-programs/>

4. Službena stranica Dječji vrtić „Pilke“  
<https://www.pilkepaivakodit.fi/en/city/helsinki-en/>
5. Službena stranica Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju  
<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
6. Stranica Tokyo kindergarten by Tezuka Architects lets children run free on the roof  
<https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground>