

Adrijana Višnjić Jevtić • Ivana Visković

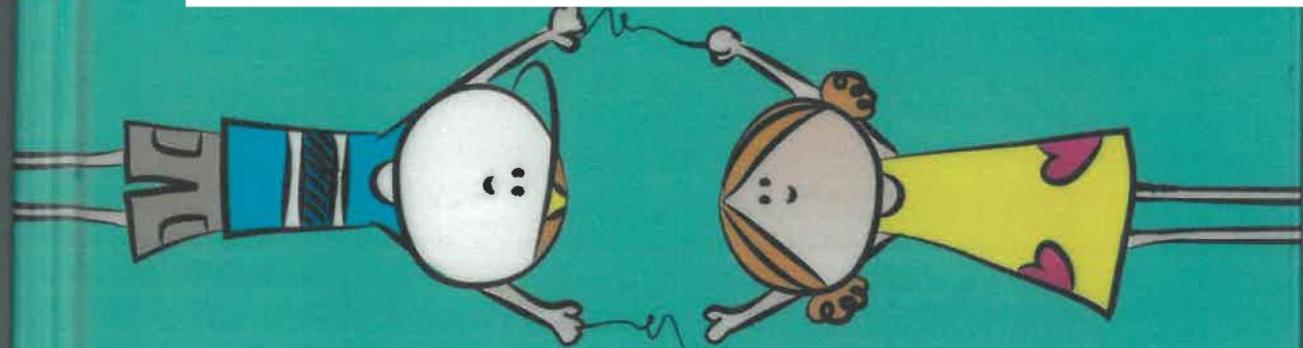
Edita Rogulj • Katarina Bogatić

Eleonora Glavina

Izazovi suradnje

/'< vw pe,.ofes{rnu,_/>,

i4 d:bu:§L
or/gg;dej«. 2;«. suvu/,yu
i p«.-,.tfte-..sTvo- s
-..ar/de:,,,.,,



ALFA

1

Nakladnik
ALFA d. d. Zagreb
NovaVes23a

Za nakladnika
Miro Petric

Urednica
Anita Bencec Nikolovski

Izvrsne urednice
Adrijana Visnjic Jevtic
Ivana Viskovic

Recenzenti
prof. dr. sc. Slavica Basic
Assoc. prof. dr. Verity Campbell-Barr
Prof. dr. sc. Ingrid Pramling Samuelsson

Lektura
Kristina Ferencina

Likovno i graficko oblikovanje
Ivan Herceg

Tehnicka priprema
Alfa d. d.

Tisk
OG Grafika

CIP zapis dostupan u racunalnom katalogu Nacionalne i sveucilirme knjiznice
u Zagrebu pod brojem 001010962.

©Alfa

Ova knjiga, ni bilo koji njezin dio, ne smije se umnozavati ni na bilo koji nacin
reproducirati bez nakladnikova pismenog dopustenja.

Adrijana Visnjic Jevtic
Ivana Viskovic
Edita Rogulj
Katarina Bogatic
Eleonora Glavina

Izazovi suradnje

::?vfþ·iofes t01'Ul,ht4 k.. pde,icya,
Gr/gg;t'teJ;a, a, s·u-ia.rf;yu
l pa,-i-liie,sTvO" s
,O:UreJ;c

1. izdanie

2018.

SADRZAJ:

5 *Predgovor* _____ / Maja Ljubetic

9 *Uvod* _____ / Adriana Visnjic Jevtic; Ivana Viskovic

*Kultura zajednica
u kojoj odrasta
dijete rane i
predskolske*

15 *dobi* _____ / Ivana Viskovic

*Djeca two aktivni akteri ..
suradnickih odnosa obite/11
i ustanove ranog i
prfdskolskog odgoja i*

67 *obrazovanja* _____ / Katarina Bogotic

*suradnicki odnosi
odgojitelja i roditelja kao
prepostavka. razvoja*

7? *↓Uvodna zajednica* _____ / Adriana Visnjic Jevtic

*Komunikacijske
kompetencije*

11 1 *odgojitelja* _____ / Edita Rogulj

40 *Sustav podrške* _____ / Eleonora Glavina

50 *Zivotopis autorica* _____

167 *Zahvale*

GRADSKA KLJIZNICA I CITAOfCA
PULA
Sredisnja knjiznica
Uffca Sv. " " " " 1 ,4

PREDGOVOR

3 sumnje tvorci drijavne obrazovne politike mnogih zemalja procjenjuju
_.-erski odnos obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ranoga i predskolskog
.:.;,;a vafoom komponentom kvalitete cjelokupnoga odgojno-obrazovnog
.:.;,;a irnajuci na umu dobrobit djeteta, obitelji, ustanove, ali i drustva
.. ::-e:osci. Naialost, vrlo cesto dogada se da njihove preporuke, ma koliko
...:::l'iro bile razradene, argumentirane i eksplicitne najcesce ostaju, „popis
'='-- zelja" koji se u realizaciji „istopi", kako to prakticari najcesce tumace,
.. :_eretom ostalih administrativnih i programskih obveza koje se moraju
...:cdici". Pri tome, prakticari najcesce zaboravljaju da partnerstvo s obiteljima
| : :: iednokratan usputni cin koji je potrebno (po necijoj preporuci ili nalogu)
...:2:,i,i" niti odgojno-obrazovni sadriaj k?ji se realizira prema didaktickim
· :::dic:kim nacelima koje odgojitelji inace postuju u realizadji sadriaja iz
· ;,.,,,:i i umjetnosti.

= radnja partnerskih odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove jest pro-
acelo u profesionalnom djelovanju odgojitelja i sastavni je dio njihova ..
.:s:onalnoga identiteta, a kvaliteta njegove realizacije poglavito ovisi.o. pro-
| .:_-1.lnim kompetencijama te iivotnoj i profesionalnoj filozofiji prakticara u
·x.c,;ama ranoga i predskolskog odgoja. Odgojitelj koji je svjestan cinjenice
_ : ;remija osoba sto ima vise kvalitetnih odnosa s pojedincima oko sebe te da
· ::: sionalno uspjesniji suraduje li kvalitetno sa svim cimbenicima odgojno
·r.:,--nog procesa (djeca, roditelji, sustrucnjaci u ustanovi i *izvan* ustanove,
| .-,--,:. usranove i sl.), trajno ulaie napore u osobno stjecanje kompetencija
.:- :r=nih izgradnji kvalitetnih partnerskih odnosa.

; >J.Htetno partnerstvo obitelji i ustanove ranoga i predskolskog odgoja temelji
- ;,,•alitetnoj komunikaciji i odnosima koji se stalno izgraduju, njeguju i
r :'=<luju ne zato sto to propisuju dokumenti nadleinoga ministarstva,
;;: .,w (da navedemo harem tri razloga) sto: prakticari uvidaju da im ono
- - " -:::a profesionalno djelovanje, cini ih prepoznatljivima i uspjesnima, iz-
- •, oristi djeci i olaksava roditeljstvo njihovim roditeljima. Roditelji takoder
| .,:;-uju kvalitetan partnerski odnos s odgojiteljima znajuci da ce tako steci
| .:ijetetova ponasanja, ielje, potrebe i interesu izvan obiteljskog konteksta;

kontinuirano dobivati informacije o djetetu, njegovu učenju, i gn 1 razvoju; imati stabilan oslonac u situacijama u kojima dvoje postupaju li ispravno u odnosu na dijete te imati pouzdanog refleksivnog prijatelja profesionalca koji će im pomoci samoevaluirati roditeljska ponasanja i sugerirati njihovu korekciju' kada je to potrebno.

Pravodobna i cjelovita izmjena informacija o djetetu olaksat će i odgojiteljevu i roditeljevu odgojnju ulogu te doprinijeti zdravijem razvoju djeteta, a vrlo vjerojatno i prevenirati moguce „stete“ koje mogu imati dugorocne posljedice za dijete. Savjeti koje će prakticari i roditelji sustavno razravnjenjivati glede svih aspekata djetetova razvoja (socijalni, emocionalni, kognitivni, tjelesni itd.) potaknut će i jedne i druge na promisljanje o mogucim promjenama vlastita djelovanja s ciljem pronašlaska optimalnih putova za pristup djetetu. Vrlo je vjerojatno da će korigirana roditeljeva i odgojiteljeva ponasanja u skladu s djecijim potrebama i interesima rezultirati ieljenirn odgovorom - djetetovim primjerenum ponasanjem.

Sustavnom izgradnjom kvalitetnih partnerskih odnosa prakticara i obitelji otvara se prostor za unaprjeđivanje kompetencija i podjelu odgovornosti obaju, izravno uključenih cimbenika (odgojitelja i roditelja). Postovanje, ravnopravan odnos, ohrabrvanje, potpora, razumijevanje, povjerenje, aktivno slusanje, pregovaranje i sl. komunikacijske su navike između partnera koje jacaju njih same, ali i njihov odnos te su poticaj za i?snainije povezivanje i jos tjesriju suradnju i izvan domene izravnoga utjecaja na dije:e. Kvalitetno (razvojno) partnerstvo odgojitelja i roditelja svremenom prosiruje polje interesa i djelovanja te fokus s djeteta prebacuje na ostale aspekte odgojno-obrazovnog procesa koji omogućuju njegovu kvalitetniju provedbu (primjerice: kurikul, prostorno-materijalni uvjeti, izravni angaiman roditelja/obitelji isl.).

Aktivno uključivanje i angaiman obitelji u iivot ustanove ranoga i predskolskog odgoja roditelju pruia dojivljaj stvarne prihvacenosti i uvaianiava njegovih sposobnosti i zelje da bude sukreator o racja i okrujenja u kojem raste, razvija se i uci njegovo dijete izvan obiteljskog doma. Sukreiranjern konteksta ustanove i aktivnim sudjelovanjem u oblikovanju i realizaciji kurikula ranoga i predskolskog odgoja roditelj postaje suodgovoran za uvjete i procese koji omogućuju i izravno utjecu na cjeloviti razvoj njegova djeteta, a sto je roditelju od iznimnog znacaja. Angaiman roditelja moguc je samo u onirn ustanovarna u kojfm se roditelj osjeca dobrodoslo i prihvaceno te u kojima se njeguje kultura dijaloga i partnerstva na svim razinarna - u cernu posebno vainu ulogu

u ulogu

razvoju;
ravnno u
a koji ce
on:kciiju

• iireljevu
. a vrlo
edice za
1Spekata
knut ce
vanja s
10 dace
rbama i
asanjem.
obitelji
ci obaju,
:-,pravan
s¹,u^vsanie,
1ju njih
tjesnju
o.vojno)
:1ovanja
t:Sa koji
ostorno-

moga
;iavanja
:m raste,
mteksta
ranoga
se koji
oditelju
r1ovama
njeguje

ustanove i obitelji. tu salje vajnu poruku koja ima snaian odjek: partneri smo, jer si nam vaian ti, a dobrobiti partnerstva uiivamo svi.

Partnerstvo obitelji i ustanove ranoga i predskolskog odgoja najcesce ima ograniceno „vrijeme trajanja“ (za boravka djeteta u ustanovi u najosjetljivoj iivotnoj dobi), stoga, prakticari ne smiju propustiti priliku uciniti sve sto fe u njihovoj moci kako bi stvorili uvjete za izgradnju partnerstva s obiteljima djece i zajednicki odgovorili na izazove djetetova odrastanja. Kako bi u tome bili uspjesni, nuino je da (u)poznaju i razumiju obiteljsku kulturu te roditeljima omoguc razumijevanje kulture ustanove jer upravo te dvije kulture najsainije utjecu na nacin na koji pojedinci u njima razmisljaju, ponašaju se, uce, rade, osjecaju se, komuniciraju itd. Da bi se odgojitelji i roditelji razumjeli, prihvacali se, postovali i bili opredijeljeni za izgradnju partnerstva, nuino je da razumiju kulture iz kojih dolaze, posebice, norme, vrijednosti, ciljeve, stavove i ponasanja koji te kulture odreduju. Stvarno razumijevanje obiteljske kulture i kulture ustanove prevenirat ce mnogo nesporazuma, losih osjecaja i pogresnih zakljucaka.

Iako si1 dobrobiti partnerstva dobro poznate i obiteljima i prakticarima, nerijetko se dogada da ono izostaje. Odgojitelje smatramo pokretacima akcija i aktivnosti s ciljem izgradnje partnerstva s obiteljima, no vrlo cesto zbog niza subjektivnih (nesigurnost, strahovi, nedostatak komunikacijskih vjestina, osjecaj preplavljenosti profesionalnim obvezarna i sl.) ali i objektivnih razloga (vremenska ogranicenost, sve veci obim poslova, profesionalna nekompetencija kao rezultat nedostatne sposobnosti tijekom formiranog obrazovanja) mnogi od njih izbjegavaju ulagati trud i vrijeme u izgradnju partnerstva s obiteljima.

Tijekom edukacija, refleksija i evaluacija studenata, ali i prakticara u ustanovama ranoga i predskolskog odgoja, naglasava se nedostatak primjerene pripreme i sposobnosti za izgradnju kvalitetnoga partnerstva, a rezultat koje su strepnja, anksioznost, briga i strah. Naialost, anksioznost, zabrinutost, nesigurnost i defenzivan stav odgojitelja (i uprave ustanove) prenose se i na roditelje/obitelji, pa se medusobni otpor izgradnji partnerstva pojacava.

Razvidno je da je odgovor na potrebe suvremene prakse kompetentan prakticar koji medu ostalim kompetencijama vec tijekom studija mora steti i kompetencije za izgradnju partnersva s obiteljima. Ako su i studenti i odgojitelji prakticari svjesni svojih strahova, brige, anksioznosti i defenzivnog stava prema obiteljima, onda je ocito da je nuino mijenjati programe formalnog i trajnog sposobljavanja studenata/odgojitelja. Svi oni zadueni za osmisljavanje i

provedbu programa osposobljavanja odgojitelja (i ostalih prakticara u ustanovama ranoga i predskolskog odgoja) pozvani su uvajiti i primjereno odgovoriti na zahtjeve odgojitelja (i ostalih) kao i na potrebe prakse. Potrebno je imati na umu da dijete odrasta i odgaja se u danim okolnostima i nema vremena za cekanje.

Publikacija pod nazivom *Izazovi suradnje - Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* teorijski i empirijski razmatra i problematizira neke od prethodno navedenih (ali i niz drugih) aspekata razumijevanja partnerstva. Vjerujem kako će poglavito odgojitelji i ostali prakticari u ustanovama ranoga i predskolskog odgoja, ali i roditelji, u ovoj publikaciji naci obilje korisnih informacija i smjernica koje će ih ohrabriti i ojacati na putu izgradnje kvalitetnoga partnerskog odnosa.

prof dr. sc. Maja Ljubetic
Filozofski fakultet Sveucilista u Splicu

USplitu 29. kolovoza 2017.

UVOD

Adrijana Visnjic Jevtic i Ivana Viskovic

Odgoj i obrazovanje trebalo bi biti područje osobite vaznosti u svakom drusrvu. Preko institucija formalnog odgojno-obrazovnog sustava drustvo ima mogucnost izravnog utjecaja i promicanja temeljnih vrijednosti i ocekivanih ishoda pojedinca te posredno na obitelj, obiteljski odgoj i roditeljstvo.

Cinjenicu da vecina djece suvremenog doba odrasta istodobno u obitelji i odgojno-obrazovnim ustanovama upucuje na potrebu suradnje, sto prepoznaju i tvorci javnih policika. Suradnja obitelji i ustanova ranog i predskolskog odgoja ima istaknuto mjesto u kurikulumima pojedinih driva (Australija, Irska, Hrvatska, Novi Zeland, Svedska) preinda, osim isticanja vaznosti suradnje, nema jasno razradenih oblika suradnje. U Hrvatskoj je suradnja obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova zakonski odredena (Zakon o ranom i predskolskom odgoju i obrazovanju, 2014), ali nisu navedeni oblici suradnje ni nacin provedbe. Nepostojanje zakonski naznacenih smjernica omogucava slobodu izbora i kreiranja suradnje, a takav pristup problematizira spremnost pojedinih ustanova za razvoj suradnickih odnosa i kreiranje vlastitih modaliteta suradnje. Uvid u postojecu praksi ukazuje na prevladavanje iskusnih modela informiranja. Partnerscvo kao jednakopravan odnos svih dionika procesa najcesce se tek teorijski razraduje, a u praksi rijetko prepoznaće.

Obicelji i odgojno-obrazovne ustanove za vecinu su djece temeljne zajednice odrastanja koje djelomicno odreduju razvoj djece – osobnosti, samostalnosti, samopostovanja i samopouzdanja. Uskladenost drustvenih poticaja tih zajednica, obitelji i djecjeg vrtica - moze doprinijeti kvaliteti i ishodima razvojnih, odgojno-obrazovnih i socijalizacijskih procesa. Suradnja obitelji i djecjeg vrtica uz iscodobno prihvacanje djece kao aktivnih partnera zajednicki je interes

svih dionika tog procesa. Odgovornost za pokretanje, organiziranje i provedbu suradnje u pravilu je na odgojiteljima. U praksi ranog i predskolskog institucionalnog odgoja i obrazovanja suradnja roditelja i odgojitelja najčešće je tek do-

bra volja - odgojitelja koji iniciraju i poticu ukljucivanje roditelja te roditelja koji su slobodni (ne) odazvati se ovisno o profesionalnim, obiteljskim i osobnim mogucnostima.

Istrazivanja suradnje roditelja i odgojitelja pokazuju da su i jedni i drugi sljoni tradicionalnom tumačenju odnosa između obitelji i strucnjaka prakticara. Prakticari, najčešće odgojitelji, iniciraju ukljucivanje svih roditelja na isti nacin i istim oblikom suradnje zanemarujući prethodnu provjeru njihove dostupnosti, motiviranosti i iskustva. Roditelji najčešće ne preuzimaju inicijativu, sudjeluju kao izvrsitelji u uobičajenim oblicima suradnje (primjerice informiranje). Najmanje sudjeluju u vaznim procesima planiranja i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa te poticanja, pracenja i dokumentiranja djecjeg razvoja.

Drustvene promjene pred roditelje i odgojitelje stavlјaju nove zahtjeve - kontekstualne, kulturne, vrijednosne i bihevioralne. Suradnja i partnerski odnos svih cimbenika može doprinijeti kvaliteti roditeljstva te osobnom i profesionalnom razvoju odgojitelja. Ali i roditelji i odgojitelji često se snalaze u promjenama odgojno-obrazovnih obrazaca, prvenstveno u razumijevanju djeteta i riječeve uloge u osobnom odgoju i obrazovanju. Razvojna i dugorocna dobrobit djeteta trebala bi biti svrha i cilj odgojno-obrazovnog procesa. Roditelji i odgojitelji trebali bi prihvacići i poticati dijete da, primjereno dobi i sposobnostima, stiđe u tom procesu kao jednakoravnan dionik.

Ova publikacija daje prikaz znanstveno utemeljenih teorijskih znanja potrebnih za izgradivanje partnerskog odnosa s djecom i roditeljima u okviru institucionalnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Usmjerena je na razumijevanje suvremene paradigme djetinjstva te kulture obitelji i djecjeg vrtića kao temeljnih zajednica odrastanja. Ukazuje na zajednicke komponente kulture svake zajednice te potrebu međusobnog razumijevanja, argumentiranih rasprava i zajednickih konstrukcija. Analizira se interaktivna priroda odnosa svih dionika procesa - djece, roditelja i strucnjaka prakticara te razliciti oblici suradnje u smjeru izgradivanja partnerskog odnosa. Komunikacija se izdvaja kao operativna razina odnosa, a zagovara se otvorena, dvosmjerna, afirmativna i konstruktivna komunikacija koja je i sredstvo i zeljeni ishod odgojno-obrazovnog procesa. Analiziraju se mogućnosti profesionalnog razvoja odgojitelja za suradnju s obiteljima i partnerstvo s roditeljima. Ukazuje se na potrebu razumijevanja teorijskih postavki kao osnove za redefiniranje osobnih stavova odgojitelja o suradnji i partnerstvu. Profesionalne kompetencije odgojitelja za suradnju i

partnerstvo s roditeljima tuniace se kao prediktori kvalitetnih odnosa koji do- prinose cjelovitorn djecjem razvoju. Naglasava se vaznost afirmativnih stavova: i znanja odgojitelja o razlititim oblicima suradnje, strategijama ukljucivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces, mogucim prednostima i poteskocama te javnim politikama. Istodobno, kvalitetan odgojitelj trebao bi poznavati, razumjeti i prihvaciati razlicitost obiteljskih kultura te ucinke utjecaja na djecji razvoj.

Svjetska organizacija za obrazovanje u ranom djetinjstvu (OMEP) vec sedamdeset godina brine i promice dobrobit djece. Aktivnost koja zasigurno doprinosi dobrobiti djeteta jest suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. *Moje* se pretpostaviti da odgovornost za ostvarivanje suradnje trebaju preuzeti odgojitelji. Na uvjerenju da se kompetencije mogu sustavno razvijati, izmedu ostalog i interaktivnim, edukativnim i iskustvenim radionicama, strucni tim OMEP-a Hrvatske osmislio je okviru Programa za cjelozivotno ucenje Erasmus plus program razvoja profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i razvoj partnerskih odnosa s obiteljima. U okviru projekta *Development Teachers Competences for the Future* pet europskih zemalja (Grcka, Hrvatska, Norveska, Poljska i Velika Britanija) sudjelovalo *3e* u prvedbi radionica za unaprjedivanje odgojiteljskih kompetencija za suradnju s roditeljima. Radionice mozete preuzeti na poveznicu www.dtcf.eu. Ova publikacija daje pregled teorijskih postavki suradnickih odnosa prepoznatih kao osnova za razvijanje partnerstva obitelji i uscanova ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja.

Prvo poglavje, autorice **Ivane Viskovic**, analizira kultui-u obitelji i ustanova ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja kao temeljnih zajednica odrastanja vecine djece suvremenog doba. Kultura se tumaci kao razvojni proces u kojem aktivno sudjeluju svi dionici ukljuccjuci i djecu. Razumijevanje obiteljske kulture pretpostavlja znanja o obiteljskim zajednicama, obiteljskom funkcioniranju, obiteljskim vrijednostima, pojedinim obiteljskim funkcijama i odgojno-obrazovnim aspektima tih funkcija te roditeljstvu kao socijalnom i osobnom konstruktu. U okviru obiteljskog funkcioniranja istaknuta je odgojno-obrazovna uloga obitelji. Uloga odgojno-obrazovne ustanove nije suprotstavljena obitelji, nego je usmjerena ka zajednickim ciljevima. Interaktivni odnosi izmedu svih dionika u odgojno-obrazovnom procesu doprinose specifnoj, kulti pojedine odgojno-obrazovne ustanove. Svaki dionik institucionalnog

odgoja i obrazovanja u taj procesa donosi kulturu svoje zajednice - osobne vrijednosti i vrijednosne orijentacije, obrasce ponasanja i komunikacije, nacine

raspodjele moci i participiranja u odlucivanju i rjesavanju problemskih situacija. Suradnja je umnogome odredena kulturom zajednice iz koje pojed.inac dolazi i njegovim prethodnim iskustvom. Razumijevanje medukulturalnih slicnosti i razlika u odnosu na roditeljstvo i odgojno-obrazovni proces nuzan je prediktor partnerskog odnosa. Usmjerenost na izgradivanje partnerskih odnosa zahtjeva stoga medusobno razumijevanje, toleranciju i otvorenost. Zagovara se rasprava, zajednicko vrednovanje i konstrukcija. Kvaliteta je pritom razvojni proces medusobne afirmativne potpore.

Polofaj.djcteta u razvoju suradnickih odnosa raspravljana je u drugom poglavlju. Polazeci od istraivanja koja prepostavljaju dobrobit djeteta kao cilj suradnje roditelja i odgojitelja, **Katarina Bogatic** analizira dobrobit iz djetetove perspektive. Istice agentnost djeteta kao pretpostavku stvarnog sudjelovanja djeteta u suradnickom odnosu. Osobna angaivanost djece pritom nije izdvojen cin nego hipotetski konstrukt odreden kulturoloskim okrujenjem i osobnoscu djeteta. Socijalno okruzenje iz kojeg dijete potjece utjece na scavove prema suradnji, preuzimanju odgovornosti i razumijevanju osobne uloge. Razvoj djetetove osobnosti u suodnosu je s kvalitetom roditeljstva i djecjeg vrtica te njihovih interaktivnih odnosa. Vidljiva je potreba istraivanja suradnickih odnosa iz perspektive djece kako bi se dobio uvid u djecje razumijevanje suradnje i njihove stvarne participacije.

U trećem poglavlju **Adrijana Visnjic Jevtic** utvrclila je kompetenciju odgojitelja za suradnju s roditeljima. Kompetencija se tumaci kao konstrukt znanja, vjestina i stavova. Kako bi odgojitelji uspjesno poticali, ostvarivali, vrednovali i razvijali suradnju i partnerske odnose s roditeljima, trebaju imati razvijena znanja o obiteljima, suradnji, zaprekama koje otezavaju suradnju te organizacijske, suradnicke i komunikacijske vjestine koje se tumace kao razvojni procesi. Znanja o suradnji stoga zahtjevaju stalnu provjeru u praksi u smislu razvoja vjestina, preispitivanja osobnih uloga, osobnog razvoja. Kvalitetan odgojitelj prihvaca cinjenicu da su roditelji razlicito motivirani i spremni za ukljucivanje i angaivanje, da su odredeni prethodnim iskustvom i osobnim kompetencijama te da svi roditelji nemaju iste afinitete i odnos prema suradnji i partnerstvu. Odgojiteljeva je zadaca razumjeti, poticati, omogucavati i razvijati medusobne partnerske odnose koji doprinose djecjem razvoju, a posredno kvaliteti roditeljstva. Prediktor ovakvog djelovanja afirmativni su stavovi odgojitelja prema suradnji s obiteljima, partnerstvu s roditeljima i djeci kao subjektima osobnog odgoja i obrazovanja.

Komunikacija između dionika procesa - roditelja, djece i odgojitelja - temelj je uspostavljanja povjerenja i sigurne privrjenosti kao prediktora partnerskih odnosa. **Edita Rogulj** u četvrtom poglavlju razmatra vafoost komunikacije, njezine oblike i razine, potrebna znanja i vjestine. Komunikacijske komperencije tumace se kao sredstvo za posrizanje uspjesne suradnje i razvoj kvalitete odgojno obrazvnog procesa, ali i očekivani ishod tog procesa.

U petom poglavlju **Eleonora Glavina** govori o potrebi podrske *svim* sudionicima procesa. Osim pravne regulative i sustava drustvene skrbi o djeci, na osobnoj razini roditeljima je potrebna izravna podrska strucnjaka, primarno odgojitelja s kojim su u svakodnevnom kontaktu. Profesionalno kompetentan odgojirelj trebao bi biti informiran o mogućnostima i zaprekama koje mogu unaprijediti, otezati ili onemogućiti suradnju te o sustavu podrske koje drustvo osigurava obiteljima djece rane i predskolske dob. Porreba roditelja za strucnom potporom u svakodnevnim situacijama zahtjeva od odgojitelja osobne pedagošk i komunikacijske kompetencije. Istodobno, potpora je potrebna i odgojiteljima. Osim formalne ili stvarne potpore sustava i strucnjaka prakticara i znanstvenika, osobno strucno usavršavanje, umrefavanja i razrojena iskustava, te rasprava kao oblik zajednickog ucenja mogu učinkovito osnažiti pojedinca.

Poznavanje aktualne prakse institucionalnog sustava ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja upucuje na opravdanost preispitivanja profesionalnih kompetencija odgojitelja, ustrojenost i potporu sustava te angažiranost roditelja. Dvojbeno je i koliko su odgojitelji, temeljem formalnog obrazovanja i strucnog usavršavanja, profesionalno kompetentni razumjeti specificku prirodu interaktivnih odnosa svih cimbenika odgojno-obrazvnog procesa, afirmativno ih turnaciti i razvijati u smjeru zajednickie izgradnje toničke kulture autenticne zajednice - pojedinog djecjeg vrriča. Ova rmonografija zato nudi znanstveno obrazlozena teorijska znanja i prakticno prirnjenjiva rjesenja za strucno usavršavanje odgojitelja kao dijela kontinuiranog profesionalnog razvoja.



I Ivana Viskovic

Kultura zajednica u f?ojoj odrasta dijete rane i predsf?olsf?e dobi

Usvremenom drustvu djeca rane i predskolske dobi uključena su, uz obitelj, u odgojno-obrazovne ustanove te je opravданo prepostaviti izlojenost djece dvojakoj kulturi, odgoju, obrazovanju i socijalizaciji. Obitelj i odgojno-obrazovne ustanove, kao prve odgojne instance, često imaju razlike kulture. To otefava prijelaze djece iz obitelji u djeciji vrtić, a kasnije u osnovnu školu, i njihovo uključivanje u odgojno-obrazovni proces. Suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove te partnerski odnos roditelja i odgojitelja preduvjet je usklađenih i kvalitetnih djelovanja u najboljem interesu djeteta. Zajednicko djelovanje doprinosi osobnom zadovoljstvu i dugoročnoj dobrobiti svih dionika procesa - djece, roditelja i odgojitelja.

kultur' U je moguce tumačiti kao način života pojedinca, zajednice i društva. Prepostavlja vrijednosne orientacije i norme prepoznatljive po ponasanjima, odnosima i načinima komuniciranja članova zajednice te artefaktima koje

koriste i stvaraju. Kultura svake zajednice dinamican je proces izlojen stalnim promjenama. Oblikuje se i mijenja interakcijama svih članova obitelji, ali i socijalnog okrujenja. Kultura je prenosiva te djeca dijelom preuzimaju obiteljsku kulturu i dalje je oblikuju i mijenjaju. Najčešće je nelinearan proces te se može prepostaviti izvjesnost promjena, ali ne i način kao ni u emenski okvir tih promjena.

Kultura je zapravo hipotetski konstrukt vrijednosti, uvjerenja i stavova koji utječu na oblikovanje normi kao pisanih i nepisanih pravila ponašanja. Razina suglasnosti pojedinca s normama zajednice, ali i njegova osobnost i prethodno iskustvo, utječe¹ na nacine na koje će se pojedinac prihvati, podriavati i postizati norme te ih, u interaktivnom odnosu s drugima, mijenjati. Vidljivi dijelovi kulture (ponašanja, načini komuniciranja, artefakti) tako su moguće više ishod osobnih paradigmi pojedinca nego društva.

Zajednica u kojoj pojedinac odrasta utječe na razvoj njegove osobnosti i kreiranje ponašanja kojima zadovoljava svoje potrebe. Istodobno, pojedinac je u interaktivnom odnosu s drugima pa njegova osobnost i ponašanja utječu na promjene u socijalnom okrujenju. Svi ti odnosi i procesi oblikuju kulturu zajednice koje se spiralno odnose na pojedinca. Promjene su izvjesne, ali se teško može predvidjeti kada će se i kako dogoditi.

Obrazovne politike i odgojno-obrazovne paradigmе su predmet proučavanja u cilju standardiziranja formalnog odgoja i obrazovanja - procesa, uloga cimbenika i ieljenih ishoda. Ali si:varni referentni okvir svakog odgojno-obrazovnog procesa jest autenticna kultura zajednica u kojima dijete odrasta. Vrijednosti su polazista i ieljeni ishodi tog procesa. Kurikulum, tumacen kao tijek odgojno-obrazovnog procesa, razvija se sukladno kulturi zajednice, a ne općih deklariranih standarda.

1 Pojam *utjecaj* koristi se u znacenju moguće, ali ne i sigurne i izvjesne kauzalne povezanosti procesa (kao uzroka i ishoda).

Obiteljska kultura

Da bi kvalitetno doprinijeli djecjem razvoju, inicirali suradnju s obiteljima i razvijali partnerske odnose s roditeljima, odgojitelji trebaju poznavati obiteljsku kulturu, razumjeti obiteljsko funkcioniranje i odgojno-obrazovne ishode odrastanja u obitelji. Profesionalna uloga odgojitelja jest razumjeti i doprinositi kvaliteti uvjeta odrastanja djece. O tom kontekstu odgojitelji mogu afirmativno i konstruktivno savjetovati roditelje, ali ne i zadirati u njihov obiteljski iivot, analizirati i suditi.

Obitelj je moguce tumaciti kao zajednicu roditelja i njihove (bioloske ili socijalne) djece prepoznadjivu u nekom obliku u svakom drustvu. Nastala formiranjem drustva, obitelj se mijenja i razvija sukladno drustvenim i gospodarskim promjenama prepoznadjivim po nacinu ii'vota - normama, nacinu komuniciranja, emocionalnoj i socijalnoj ekspresivnosti, ponasanjima i ritualima, raspodjeli moci i nacinima rjesavanja problemskih situacija te iakonskim propisima.

Nacin iivota pojedine obitelji i obiteljsko funkcioniranje označava obiteljsku kulturu jedinstvenu za svaku pojedinu obitelj. Oblikuje se i mijenja interaktivnim odnosima svih clanova obitelji. Istodobno, svi clanovi obitelji ukljuc i su u razlicite izvanobiteljske skupine te se ne moje zanemariti utjecaj okrujenja na obiteljsku kulturu.

Obitelj je odredena strukturom, funkcijama i nacinima na koje obnasa te funkcije. Zajednica odraslih osoba (bracna iii izvanbracna) koje preuzimaju uloge rodicelja postaje obitelj pojavom djece pa se obitelji strukturalno definiraju kao zajednice roditelja i njihove djece. Ali obiteljska struktura, kao temeljna odrednica, nije samo puki zbroj clanova obitelji nego fina mreja interaktivnih odnosa i procesa koji uvjetuje nacine i razinu emocionalne privrienosti (Widmer, 2010). Kvaliteta medusobnih odnosa utjece na nacine na koje obitelj ispunjava pojedine obiteljske funkcije. Istodobno, obiteljske funkcije povezane su s uvjetima odrastanja djece. Kao trajne i lako prepoznatljive obiteljske funkcije moguce je navesti: biolosko-reprodukтивnu, emocionalno-socijalnu, odgojno-obrazovnu i ekonomsku funkciju. Uz te funkcije obitelj ima niz drugih, drustveno-gospodarski uvjetovanih funkcija, primjerice zajednicko stanovanje, zajednicko vrijeme, skrb o starima i nemocnima, domoljubna i religiozna funkcija. Iako je opravdano pretpostaviti da su ekonomska i biolosko-reprodukтивna

funkcija bile polazne obiteljske uloge, istraživanja obiteljskog funkciranja i osobnosti pojedinca kao primarnu isticu upravo socio-emocionalnu funkciju obitelji. Način, ne može se zanemariti utjecaj globalne ekonomske krize na socio-ekonomski status pojedinca i, posredno, na obiteljsku kulmu. ,

Nalazi recentnih istraživanja ukazuju na važnost obiteljske kulture za pojedinca, primjerice povezanost obiteljske kulture i djecijih postignuća, ponakanja, usvojenih vrijednosti i izgradenih stavova. Tako je, primjerice, socio-ekonomska status obitelji povezana s akademskim postignucima djece (Buswell, Zabriskie, Lundberg i Hawkins, 2012, Pastuovic, 2012, D'Addato, 2010, Klarin, 2006). Nacini na koje obitelj provodi zajednicko slobodno vrijeme utječu na razinu i kvalitetu emocionalne povezanosti, prilagodljivosti i zadovoljstvom obiteljskog života (Berc i Blaieka Kokoric, 2013, Walsh, 2011, Widmer, 2010, Agate, Zabriskie, Agate i Poff, 2009). Temeljne odgojne vrijednosti prenose se s roditelja na djecu u ranom djetinjstvu, uglavnom do puberteta, kada pojedinci redefiniraju usvojene vrijednosti temeljem doživljenog (Viskovic, 2013, Reic Ercegovac i Koludrovic, 2012). Istodobno, roditelji su i prvi model ponasanja djece te djeca uz njih uče ponasanja (Shaw, 2008, Belsky i sur., 2008, Bennett i Grimley, 2001) i socio-emocionalne interakcije (Whitebread, Colnan, Jameson i Lander, 2009, Brajsa Zganec, 2003). Opravdano je zato zaključiti da obiteljska kultura ima znatan utjecaj na djecu iako taj utjecaj nije uvijek kauzalan (nisu jasno povezani uzroci i posljedice) ni linearan (ista ponasanja neće uvijek imati iste ishode). Istodobno, obitelj uče na djecu i onda kada obiteljsko djelovanje prividno izostaje, primjerice odrastanje izvan obitelji. Odgojitelji, profesionalno usmjereni na promicanje kvalitetnog roditeljstva, trebaju poznavati i razumjeti te afirmativno i konstruktivno poticati obiteljsko funkciranje u cilju promicanja kvalitetnog roditeljstva i dobrobiti djeteta. Uloga odgojitelja pritom nije rjesavati mozebitne bracne i obiteljske poteskoce, nego ukazati na moguća djelovanja koja mogu doprinijeti kvaliteti uvezeta odrastanja djece u obitelji i suradnji obitelji i djecnjeg vrtica kao dugorocnoj dobrobiti djece. Da bi razumjeli obiteljsku kulturu i utjecaj na razvoj djece, potrebno je razumjeti obiteljske determinante: obiteljsku strukturu, obiteljske funkcije i načine funkciranja. Obiteljska kulma pritom je prepoznatljiva po kvaliteti obiteljskih odnosa, načinima komunikacije, distribuciji moci i rješavanju problemskih situacija, propusnosti granica i kvaliteti zajednickog slobod-

nog vremena. Profesionalan odgojitelj trebao bi razumjeti i uvafavati razlicitost obiteljskih kultura te prihvati stav, a posljedice i ponasanja, da se kultura odgojno-obrazovne ustanove oblikuje interakcijama obiteljskih kultura iz kojih dolaze i djeca i strucni radnici. Preduvjet kvalitete jest postivanje razlicitosti i uskladivanje odgojno-obrazovnih postupaka koje promicu opće norme, javno dobro i osobni razvoj.

Obiteljska struktura

Obiteljska struktura prepostavlja socio-emocionalnu mrežu interaktivnih odnosa roditelja i njihove djece određenu emocionalnom povezanoscu, međusobnom privrzenosti i ekspresivnosti, a prepoznatljiva po uobičajenim ponasanjima i komunikaciji. Obiteljska struktura označava tako ponavljajuće obrasce interakcija koje članovi obitelji razvijaju tijekom vremena temeljem osobnih vrijednosnih orientacija i obiteljskih normi te dojavljenog i iskustvenog.

Iako postoje dvojbe o optimalnim roditeljskim strukturama (bračnim i i višebračnim zajednicama) i determinantama roditeljstva (biološko, socijalno i zamjensko), djece su neosporno temeljni cimbenik obitelji. Opravdano je zato prihvati stav da zajednica partnera postaje obitelj eukolaskom djece.

U suvremenom društvu zamjetna je tendencija rasta netradicionalnih obiteljskih struktura (Barnett i Belfield, 2006). Jednoroditeljske obitelji, obitelji istospolnih partnera, *patchwork* obitelji (obitelji sastavljeni od prethodnih obitelji partnera, primjerice roditelji koji su već bili u braku i imaju djecu iz tih brakova), obitelji odsutnih članova (kada jedan ili oba roditelja ne stanuju zajedno zbog poslovnih obveza, hospitaliziranosti ili pravne i sennosti slobode kretanja), „kalendarske“ obitelji (kada je jedan ili oba roditelja periodično odsutan iz obitelji ili kada dijete naizmjenično boravi kod jednog pa drugog roditelja) te zamjenske obitelji (udomiteljske i usvojiteljske) mijenjaju tradicijsko tumačenje obiteljskih uloga. Roditeljstvo se prihvaca kao proces, a ne biologička datost. Promjene obiteljske strukture utjecu na odrastanje djece, ali ne opravdavaju jednostavno, linearno zaključivanja o ishodima (primjerice stigmatiziranje djece odraslih u jednoroditeljskoj obitelji).

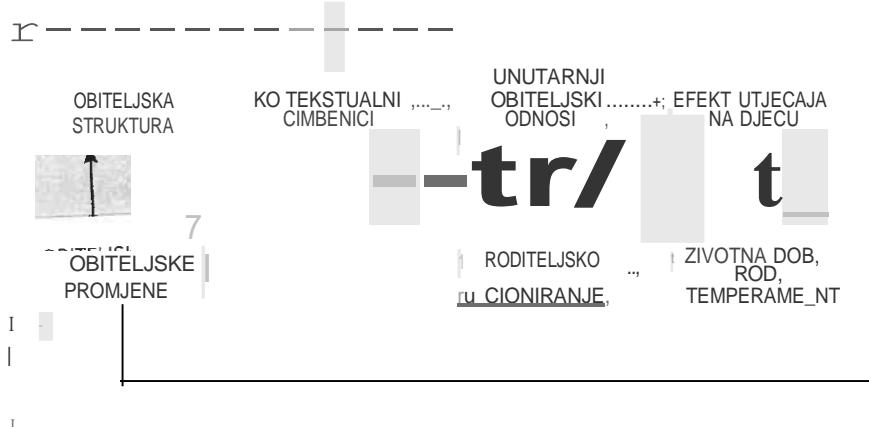
Promjene obiteljske strukture razvidne su na temelju godisnjih statistickih pokazatelja (Drfavnji statisticki zavod / DSZ, Eurostat) i po sve manjem broju djece u pojedinoj obitelji. To se moze tumaciti globalnom kulturom, drustvenim trendom, gospodarskim uvjetima u smislu ekonomskog pritiska i nedostatne drustvene skrbi o djeci, ali i osobnim izborima partnera. Istodobno, mladi sve kasnije napustaju obitelj jer su duze ekonomski ovisni o roditeljim, a sto moze biti i razlog kasnijeg osnivanja vlastite obitelji (D'Addato, 2010).

Obiteljska struktura nije linearan sustav kauzalnih odnosa pa ista ponasanja nece uvjek rezultirati istim ishodima. Slozenost interakcija unutar obitelji, clanova obitelji s okruzenjem i globalni procesi sadrze niz prikrivenih cimbenika koji imaju utjecaja na promjene u obitelji. Primjerice, promjene na trzistu rada mogu se odraziti na obiteljsku strukturu kao odsutnost roditelja zbog profesionalnih obveza ili kao manji broj djece u obitelji, sto su relativno vidljivi efekti. Manje vidljivi efekti, ali ne manje znacajni, jesu primjerice sukobi na radnom mjestu kji mogu imati prikriven utjecaj na obiteljske odnose.

Dinamika obiteljskih odnosa podrazumijeva stalne promjene koje se mogu prepostaviti, ali ne i vremenski predvidjeti. Izvjesnost dijela promjena uvjetovana je obiteljskim ciklusom - zasnivanje obitelji, razvoj u procesu odrastanja djece i starenja roditelja te gasenje obitelji. Svi ti procesi imaju dugotrajan, jasan ili prikriven, utjecaj na sve clanove obitelji. Istodobno, obitelj je sustav poluprobusnih granica. Propusnost sustava otvara mogucnost utjecaja okruzenja - ekosustava socijalnih odnosa (Bronfenbrenner, 1986), ali i citav niz podsustava, primjerice tehnoloskog podsustava (npr. dostupnost informacija na webu) na sve razine zivota pojedinca (Qohnson, 2010). S druge strane, obitelj suvremenog drustva zivi relativno sama, dislocirana od primarnih obitelji roditelja. To najcesce rezultira izostankom potpor obiteljske socijalne mreze, primjerice izostankom potpore bake i djeda u skrbi o unucima (Moro i, Nemcic Moro, 2010, Widmer, 2010).

Iako je moguce prepostaviti da je cjelovita obitelj stabilne strukture heteroseksualnih bioloskih roditelja optimalno okruzenje odrastanja djece (Amato, 2014, 2005, Belsky i sur., 2008), nije utvrđena jednoznacna povezanost partnerskog - roditeljskog statusa (bracna ili izvanbracna zajednica, razvedeni roditelji, roditelj koji sam skrbi o djeci, istospolni partneri) i dobrobiti djece. Dvojbe su razvidne u procjeni ucinka odrastanja u obitelji istospolnih roditelja gdje

su jedan ili oba partnera socijalni roditelji. Istraiivanja tog područja relativnici su rijetka, moguce i zbog niske zastupljenosti takvih obitelji u populaciji. Ipak, podaci o istospolnim brakovima u Skandinaviji pokazuju da su odnosi istospolnih partnera manje izdrzivi, a rizik razvoda veci (Amato, Booth, Johnson i Rogers, 2012). Istrajijuci ucinke odrastanja djece u obiteljima istospolnih partnera, Amato i suradnici (2012) iznose stav da u tim obiteljima djeca vise uce o toleranciji, razumijevanju i prihvacanju razlicitosti, ali je, nerazumijevanjem i otporima drustvenog okruzenja, socijalna prihvaccnost takve djece razlicita. Dvojbe se javljaju i u procjeni ucinka odrastanja u jednoroditeljskim obiteljima. Pojedina istraiiivanja ukazuju na to da losiji ekonomski uvjeti jednoroditeljskih obitelji mogu voditi osjecaju preopterenosti i frustraciji roditelja, sto se moze negativno odraziti na kvalitetu roditeljstva (Petani, 2010). Slicna situacija postoji i kod djece u obiteljima razvedenih i/ili razdvojenih partnera. Ipak, slijedom dugogodisnjih longitudinalnih istraiiivanja Amato (2014, 2005) ukazuje na to da su roditeljski odnosi znacajniji nego partnerski status (izvan)bracne zajednice Hi razvoda. Interaktivnu povezanost obiteljske strukture, uvjeta odrastanja i ishoda za djecu Wise (2003) prikazuje modelom med:usobno povezanih utjecaja (Prikaz I.).



Prikaz 1. Povezanost obiteljske strukture i utjecaja na odrastanje djece
(prema Wise, 2003)

Ovaj model ukazuje na znacajnost osobnosti roditelja, njihovih odnosa i konteksta okrujenja. Socijalna podrska kao dio konteksta okruzenja ima znacaj posrednika koji može olaksati obfreljsko funkcioniranje, kvalitetu roditeljstva i zadovoljstvo roditelja osobnom ulogom. U tom kontekstu ulogu posredni a ima i institucionalni rani i predskolski odgoj i obrazovanje, što potencira znacajnost uloge odgojitelja i drugog strucnog osoblja, primjerice pedagoga, koji su u izravnom komaktu s roditeljima.

Pojedini kontekstualni cimbenici, primjerice gospodarski i finansijski, izravno su povezani s roditeljima te imaju lancani efekt na obiteljsku strukturu - kvalitetu roditeljstva i ishode djece. Primjerice, ekonomski pritisak kojem su izloženi roditelji može se negativno odraziti na kvalitetu roditeljstva, a kvaliteta roditeljstva na ishode djece (Petani, 2010, D'Addato, 2010).

Obiteljska struktura određena je i brojem djece u obitelji. Znacajni cimbenici jesu odnosi među djecom i redoslijed rođenja te očekivanja roditelja i socijalnog okrujenja ad djece. Odnosi među djecom (bratski i sestrinski) preko mehanizama sigurne privrjenosti, uzajamne potpore i suradnje, osjecaja sigurnosti, empatije i skrbnih ponasanja mogu doprinijeti kvaliteti uvjeta odrastanja obitelji. Naialost, odnosi djece mogu biti suparnički i neprijateljski, što ima negativan utjecaj na razvoj pojedinca (Wise, 2003). Za razliku od odnosa djece i roditelji, medusobni odnosi djece manje su istraieno iako ne i nevazno područje.

Obiteljska struktura, prepoznadljiva kao interaktivni odnos roditelja i njihove bioloske ili socijalne djece, u osnovi je konstrukt (ne)uravnotejenosti unutarnjih i vanjskih cimbenika i medusobnog utjecaj. To uključuje i utjecaj javnih obrazovnih politika, organizirane skrbi o djeci i programe socijalnih potpora koje mogu olaksati roditeljstvo te omogućiti i poticati kvalitemo sudjelovanje roditelja u odrastanju djece i partnerstvo s odgojno-obrazovnim ustanovama, primarno s odgojiteljima. Ovakav stav potencira i odgovornost roditelja, njihovu angaziranost i motiviranost te, dugorocno, prijenos roditeljskih kompetencija za suradnju s roditeljima.

Roditeljstvo

Roditeljstvo nije samo biolska datosr nego socijalna konstrukcija, proces i osobno kreirana uloga. Podrazumijeva niz namjernih i sustavnih aktivnosti kojima se promice djeci razvoj te osiguravaju optimalni uvjeti odrastanja i zadovoljavanja egzistencijalnih i psihofizickih potreba djece (Ljubetic, 2014, Buswell i sur., 2012, Juli, 2009, Jurcevic Lozancic, 2011, Males i Kusevic, 2011, Agate i sur., 2009, Belsky, 2008, Ross, Stein, Trabasso, Woody i Ross, 2005, Olson i Goral, 2003).

Roditeljstvo se razvija kao osobni i drustveni koncept, a odreduju ga osobno razumijevanje, preuzimanje i doivljaj roditeljske uloge, ali i kulturoloske vrijednosti i norme, gospodarski i eko-nomski razvoj drustva te javne, obrazovne i socijalne politike. Roditeljstvo je i holisticki koncept koji Belsky (2008) tumaci:

- osobinama roditelja: spol, osobnost, stavovi i uvjerenja o roditeljstvu, osobna iskustva iz odnosa s vlastitim roditeljima kao svojevrstan prijenos roditeljstva, vrijednosne orijenracije, obrazovanje i sposobnosti roditelja primjereno odgovoriti na potrebe djeteta
- osobinama djeteta: spol, doh, temperament djeteca, osobnost, redoslijed.. rođenja, tj. roditeljska ponasanja mogu se mijenjati prema osobinama pojedinog djeteta
- kontekstualnim cimbenicima: partnerski odnosi roditelja, zdravstveni, ekonomski, socijalni i profesionalni status roditelja, socijalna mreja (drustvena i sire obiteljska) potpore.U suvremenom svijetu zamjetno je, ali nedostatno istraženo, i svojevrsno odgodeno roditeljstvo u kojem je dob roditelja pri rođenju prvog djeteta 35 i vise godina. Zrelost roditelja tada može doprinijeti kvaliteti odgoja, ali i svojevrsnom nedostatku energije za roditeljstvo (Kusevic, 2013).

Roditeljstvo u pravilu uvjetuje redefiniranje osobnih iljeva i vrijednosti uključujući i vrijednosti samopoimanja re postizanje emocionalne povezanosti s djecom (Cudina-Obradovic i Obradovic, 2006). Uključuje *osjecaje roditelja prema djeti, ali i sasvim specifcne misli i djelovanja roditelja te funkcije kao što su odgoj i obrazovanje u skladu s kulturnim, religijskim, moralnim normama i vrijednostim orientacijama* (Ljubetic, 2007: 45).

Odnos roditelja i njihove bioloske i/ili socijalne djece pravno je reguliran kao obveza medusobne skrbi, primarno roditelja o djeci, a punoljetnoscu djece i djelomjicnom skrbi djece o roditeljima. Ali kvalitetno roditeljstvo ne može se za konski uvjetovati, ono se konstruira i razvija interakcijama i odnosima roditelja i djece pa je roditeljstvo u osnovi i socio-emocionalna konstrukcija koju drustvo može olaksati, ali ne i zapovjediti (Rinaldi, 2006, Petani, 2010).

Roditeljstvo je moguce tumačiti i kao dinamicne odnose interaktivnih pod-sustava roditelja i djece, roditelja medusobno, djece medusobno i pojedinog roditelja i djece (primjerice majke i kćeri u odnosu na oca i sina). Pojedina istraživanja (Bartolac, Kamenov i Petrak, 2011, Blazeka Kokoric, Berc, Laklija, 2010) ukazuju na pozitivnu povezanost kvalitete roditeljstva s procjenom osob-nog zadovoljstva, samopostovanja i samopouzdanja. Oprecno tomu roditeljsko nezadovoljstvo, tjeskoba i depresivnost mogu *patogeno djelovati na djetetov raz-voj* (Ljubetic, 2007: 50). Ipak, ne može se kategoricki tvrditi da su nezadovoljni (izvan)bracni partneri losi roditelji. Moguce su situacije kada se pojedinac, nezadovoljan partnerskim odnosom iznimno posvecuje roditeljskoj ulozi kao svojevrsnom kompenzacijском rnehanizmu.

Kao optimalne osobine kvalitetnih roditelja moguce je izdvojiti psihicku, emocionalnu i socijalnu zrelost, nitku razinu neuroticizma, visoku razinu ekstrovertiranosti, visoko samopostovanje i samoostvarenost te unutarnji lokus kontrole (osjecaj da sami kontroliraju osobni život i za to preuzimaju odgo-vornost). Ovakvi roditelji u pravilu iskazuju visu razinu skrbi i potpore djeći, prepoznaju dječje potrebe i sprerni su stvarati uvjete za njihovu sarnorealizaciju (Buswell i sur., 2012, Belsky, 2008, Davidov i Grusec, 2006, Skinner, Johnson i Snyder, 2005, Bennett i Grimley, 2001).

Djeca su aktivni dionici osobnog odgoja i razvoja osobnosti re istodobno djeluju na razvoj roditeljstva (Basic, 2011f). Pozitivna povezanost prepoznatljiva je u razvoju socijalnih odnosa, afiernativnom samopoimanju, emocijonalnoj povezanosti, osjecaju optimizma i smislenosti života i kod djece i kod roditelja. Nazalost, kao posljedica osjecaja roditeljske preopterecenosti i dječje zahtjevnosti moguce su frustracije, nezadovoljstvo i razvoj sukoba (Buswell i sur., 2012, Agate i sur., 2009).

Za roditelje je moguce najzahtjevnije prvorodeno dijete koje najčešće ima i ojača re diteljske pozornosti. Rodenje druge djece u obitelji može rezultirati

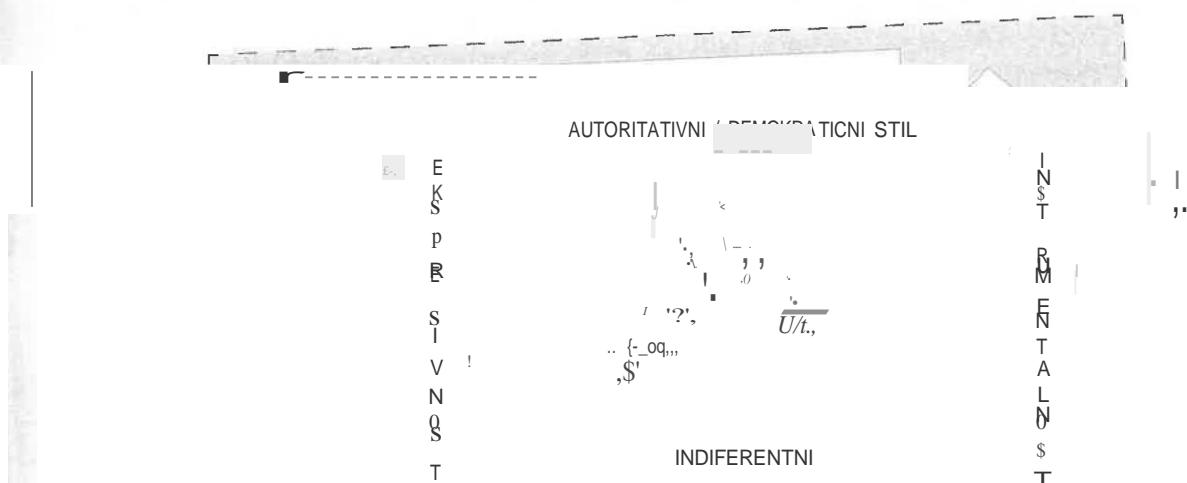
... da poslijed rođenja može utjecati na

sukobima prvorodenog djeteta i roditelja. Redoslijed rođenja može utjecati na medusobne odnose djece i na odnos roditelja s pojedinim djetetom, a medusobni odnosi djece mogu utjecati na odnose roditelja i na odnose roditelja prema pojedinom djetetu (Berk, 2008). Za kvalitecu roditeljstva i medusobne odnose znacajan može biti i spol djeteta, poglavito u kultura gdje se spol pojedinca tumači kao vrijednost (primjerice konzervativne obitelji gdje se sinovi doživljavaju kao obiteljski nasljednici).

Kvalitetu roditeljstva moguće je prepoznati po emocionalnom statusu i odgojno-obrazovnim ishodima djece. Longitudinalna istraživanja kvalitete odrastanja djece u obitelji (Vendel, Belsky, Burchinal, Vandregrift i Steinberg, 2010, Belsky i sur., 2008) ukazuju na to da roditelji koji uspiju determinirati emocionalnu toplinu, prihvatanje i privrzenost jasnom i dosljednosti: u granica prihvatljivog, pozitivno utjecu na razvoj samopostovanja, samoregulacije i samopouzdanja djece te na razvoj prosocijalnih ponasanja. Nalazi recentnih istraživanja ukazuju i na utjecaj socio-ekonomskog i obrazovnog statusa roditelja na razvoj osobnosti djece (Buswell i sur., 2012, Agate i sur., 2009, Belsky i sur., 2000).

Utjecaj na djeciji razvoj imaju i roditeljska ponasanja (kao model koji djeca preuzimaju i kao prijenos roditeljstva), roditeljski postupci i roditeljski stil. Roditeljski postupci specificka su ciljno usmjerena ponasanja kojima se nastoji utjecati na djecu. Roditeljski odgojni stil moguće je tumačiti kao konstrukt roditeljskih stavova prema (pojedinom) djetetu i roditeljstvu, roditeljskih ponasanja, osobne emocionalne ekspresivnosti i socio-emocionalnog situacijskog konteksta (Cudina-Obradovic i Obradovic, 2003). Roditeljski stil najčešće se analizira kao interaktivni odnos dviju dimenzija: emocionalne ekspresivnosti (topline i privrzenosti) i jasnoće granica prihvatljivog ponasanja (skrbi i kontrole) (Prikaz 2.). Ovakvo razumijevanje roditeljskog stila uglavnom je bipolarno:

- toplina, emocionalna povezanost i sigurna privrzenost nasuprot emocionalnoj hladnoci, distanciranosti i odbacivanju
- strukturiranost, norme (kao nepisana pravila) i kontrola nasuprot nestrukturiranosti normi i vremena, nezainteresiranosti i izostanku bilo kakve kontrole
- restriktivnost u odnosu na popustljivost.



Fkspresivnost, emocionalna povezanost i razina odriavanja pozitivnih odnosa
INSTRUMENTALNOST = kontrola i usmjerenost

Prikaz 2. Roditeljski stil prema varijablama emocionalne ekspresivnosti i granica prihvatljivog

, · Kao optimalni mdirielski stil izdvaja se demokracienci srlj koji podrazumijeva visoku, ali ne i ekstremnu kontrolu; usmjereno i emocionalnu povezanost, Kontrola podrazumijeva jasno postavljene granice, uvid i ponasanja i dogovorene logicne posljedice krsenja granica. Prepostavlja se djecje aktivno sudjelovanje u dogovaranju i odlucivanju. Autoritativnost se pojasnjava kao uvajavanje odnosnog, a ne hijerarhijski nametnutog autoriteta. Sve ekstremne pozicije u pravilu se tumace kao nekvalitetne. Ipak, moguce su situacije u kojima su te pozicije specifično prihvatljive (primjerice autoritarno ponasanje u situaciji ekstremne ugrozenosti djece).

Ovaj cesto koristen model roditeljskog stila, iako pruha sirok spektar kombinacija, djelomito ne uvazava djetetovu autonomiju i osobnost. Pojedina istraživanja (Skinner i sur., 2005) ukazuju na znacaj djetetove osobnosti i dobi te socijalnog konteksta kao dimenzije roditeljskog stila. Naglasavaju da se roditeljski stil mijenja slijedom metakognitivnog razumijevanja koncepta roditeljstva, osobne uloge i dozivljaja djeteta te djetetove osobnosti. Prepoznavanje, poticanje i poticanje djecje autonomije povezano je s roditeljskim prihvacanjem djeteta kao subjekta osobnog odgoja, pojedinca koji rnoze samos-

talno odlucivati i preuzimati odgovornost. Roditeljski postupci trebali bi biti usmjereni na izbjegavanje psiholoske prisile, pa je opravdan stav da nagrade i kazne nisu prihvatljiva odgojna sredstva. Povjerenje u dijete upucuje roditelje na analiziranje pojedinih situacija, iznalaienje mogucih rjesenja, argumentiranje izbora i dogovaranje najboljih rjesenja. Odgovornost roditelja jasno je određene granice i mogucnosti slobodnog izbora te otvorena, dvosmjerna i konstruktivna komunikacija u kojoj dijete *moie* izraziti osobna misljenja. Kvalitetno roditeljstvo podrazumijeva visoku razinu emocionalne topline, jasnou ali kontroliranu i drustveno prihvatljivu emocionalnu izrafanost, strukturiranost temeljenu na dogovornim ponasanjima i nedirektivnom vodenju, podriavanje razvoja autonomije i odgovornosti (primjereno dobi djeteta) te umjerenu razinu ogranicavanja. Kvalitetno roditeljstvo tako uključuje aktivno i jednakopravno sudjelovanje djece u osobnom odgoju i obrazovanju. Granice, prihvatljivost i primjerenosudjelovanja djece odgovornost su roditelja. Autor Juul (2009) istice potrebu uravnoteiene distribucije moci temeljene na dogovoru i medusobnom uvajavanju kao prediktoru zadovoljstva medusobnim odnosima.

Sigurna privrzenost, osjecaj pripadnosti, otvorena i konstruktivna komunikacija re medusobno povjerenje otvai:aju mogucnost djecjeg konstruktivnog ucenja, prihvacanja vrijednosti i normi te razvoj socio-emocionalnih kompetencija (Whitebread i sur., 2009). Oprecno, niska razina emocionalne top.line, bliskosti i privrzenosti povezana jesa socijalnim povlacenjem djece, psiholoskom uznemirenoscu, tjeskobom i pojavom somatskih simptoma .(Tamrouti-Makkink, Dubas, Genis i Aken, 2004). Visoka restriktivnost, prisila i nedosljednost povezane su s razvojem interanalizirajucih poteskoca (anksioznosti i depresije) te agresivnih ponasanja (Shaw, 2008). U potrosackoj svakodnevici zamjetan je i trend kulture hiperroditeljstva (Honore, 2009) koji djecu gusi aktivnostima, potrosnjom i tefojom za postignucima jer roditelji djecu doiivljavaju kao svoje-vrsne projekte.

Gospodarski razvoj, poglavito profesionalno zaposljavanje oba roditelja, utjece na promjene obiteljske kulture i obiteljskih uloga. Partnerski odnosi cesce su ravнопravni pa roditelji sve vise zajednicki skrbe o djeci, sto pozitivno doprinosi djecjem razvoju (Uuul i Jensen, 2010, Ljubetic, 2007) i prevenira probleme ponasanju (Buswell i sur., 2012, Zabriskie i McCormick, 2003). Visa razina obrazovanja majki u pozitivnoj je korelaciji sa zaposlenoscu majki i manjim brojem djece u obitelji (Eurostar, 2014). Istodobno, zaposlenost majki u negativnoj je korelaciji s vremenorn majcinske skrbi o djeci (Vendel i sur., 2010, D'Addato,

2010). Mijenja se i uloga oca pa sustavna istdrazivanja ukazuju na to da ocevi sve vise sudjeluju u skrbi o djeci te u zajednickoj igri (Keown i Palmer, 2014, Viskovic i Sumic Flego, 2012). Nalazi pojedinih istrazivanja potvrduju da, su tijekom tjedna majke cesce s djecom, ali dio oceva zajednicko vrijeme s djecom nadoknuje vikendom osobito u fizickim i rekreativnim aktivnostima (Keown i Palmer, 2014). Veca ukljucenost oceva u igru i zajednicke aktivnosti s djecom pozitivno korelira: s djecnjim kognitivnim razvojem, manje stereotipnim rodnim stavovima, izrazenom empatijom i boljom emocionalnom komrolokom (Klarin, 2006, Lamb i Tamis-Lemonda, 2004). Ocevi koji su vise ukljuceni u skrb o djeci pridaju veci znacaj roditeljskom identitetu te su zadovoljniji bračnim odnosom. Kvalitetni roditeljski odnosi pozitivno koreliraju s kvalitetom odnosa s djecom. Sudjelovanje oba roditelja u odgoju djece olaksava izgradivanje pozitivnog identiteta, samopostovanje i samopouzdanje djece (Viskovic i Flego Sumic, 2012).

Razina i oblici ukljucenosti roditelja u život djece, a samim time i u odgojno-obrazovne procese u djecnjim vrticima, povezani su s unutarnjom motivacijom roditelja (Keown i Palmer, 2014) i, djelomично, s motivacijom strucnih radnika (Viskovic i Visnjic Jevtic, 2017 a). Roditeljska motivacija odredena je nacinima na koje oni tumace roditeljstvo, ciljevima, vrijednostima i normama, prethodnim iskustvom i socijalnim kontekstom (kul.turom zajednice i vanjskim poticajima). Niska razina roditeljske ukljucenosti rizican je cimbenik razvoja drustveno nepdhvatljivog ponasanja, socio-emocionalnih poteskoča djece i akademskog neuspjeha (Keown i Palmer, 2014, Spera, Wentzel i Matto, 2009). Jedan od mogucih razloga jest i taj sto djeca neuključenost roditelja mogu tutmaciti kao njihovu nezainteresiranost i odbacivanje. Postignuća djece povezana su s nacinima roditeljske ukljucenosti: bihevioralna ukljucenost kao ukljucenost u aktivnosti djece; kognitivna kao ukljucenost u strategije zajednickog ucenja i poticanja djecnjeg istrazivackog i dozivljajnog ucenja te osobna ukljucenost prepoznatljiva po roditeljskim stavovima i ocekivanjima od djece (Spera i sur., 2009). Roditeljska dostupnost i responzivnost (pravodobno i primjereno reagiranje na djecje potrebe) i ukljucenost primjerena djetetovojo dobi te visoka razina prihvacanja i potpore doprinose kvaliteti odnosa djece i roditelja, a posredno postignucima djece (Rohner, 2010, Davidov i Grusec, 2006, Brajsa-Zganec, 2003). R(oditeljska angaziranost i partnerski odnos roditelja i odgojno-obrazovne ustanove doprinose i akademskim postignucima djece (Zygmunt-Filwalk, 2011).

Neosporno je da je roditeljstvo, osim osobnoscu roditelja i djece, očredno i kulturološki te je pod utjecajem kontekstualnih uvjeta. To ukazuje na znacaj edukacije roditelja, ulogu odgojno-obrazovnih ustanova i profesionalnih kompetencija odgojitelja.

Kompetentno roditeljstvo

Kompetencijski koncept podrazumijeva afirmativne stavove pojedinca, aktivna znanja i sposobnosti primjene tih znanja. U tom kontekstu kompetentno roditeljstvo zahtijeva razumijevanje i prihvacanje roditeljskih uloga, razumijevanje i argumentiranje specifičnih znanja o djecjem razvoju, odgoju i obrazovanju, osobnosti i identitetu, komunikaciji i interaktivnim odnosima te primjenu tih znanja u procesu afirmativnog izgradivanja odnosa temeljenog na povjerenju i sigurnoj privrjenosti. Ravnopravno i uravnotvorenje sudjelovanje oba roditelja podrazumijeva medusono uvađavanje, zajedničko odlucivanje i odgovornost (Jull, 2009). Istodobno, kompetentno roditeljstvo nije staticno, nego je prilagodljivo osobnosti djece, djecijskim razvojnim potrebama, ali i mogućnostima roditelja. Kvalitetno roditeljstvo podložno je ucenju, istraživaču i (samo)vrednovanju.

Roditeljski dojivljaj osobne kompetencije povezan je sa samopoimanjem, izgradivanjem roditeljskog identiteta i osobnim zadovoljstvom te izravno i posredno doprinosi djecjem razvoju. Kompetentni roditelji sebe dojivljavaju kao „osobu koja ima kontrolu nad svojim roditeljstvom i odnosom s djetetom te se dobro osjeca u svojoj roditeljskoj ulozi“ (Milanovic, 2000: 123). Kompetentnog roditelja Petani (2010) prepoznaće kao psihički, socijalno, emocionalno i moralno zrelog pojedinca, cemu Stricevic (2011) pridodaje i samopouzdanje u osobne sposobnosti. Kompetentno roditeljstvo pritom nije liseno poteskoča, ali kompetentan roditelj poteskoče dojivljava kao rjesive, ne odustajće od roditeljstva te trazi rjesenja i strucnu potporu. Autorica Ljubetic (2014) ukazuje na potrebu refleksije i metakognitivnog samopoimanja kao prediktora kvalitetnog roditeljstva. Smatra da djeca u pravilu prepoznaju roditeljske napore, sto roditelje ohrabruje u dalnjim nastojanjima.

Opterecenost egzistencijalnim zahtjevima i intenzivnim drustvenim promjenama Rinaldi (2006) prepoznaje kao faktore koji otefavaju roditeljstvo. Dugogodisnja ekonomski kriza, nesigurnost radnog mjesta i rizik od sironištva ne doprinosi kvalitetnom roditeljstvu. Niz recentnih istraživanja ukazuje na povezanost socio-ekonomskog statusa obitelji i kvalitete odnosa članova obitelji (Sueur, 2011, Gonzales-Mena, 2009, Klarin i sur., 2010). Nesigurnosti profesionalnog rada i finansijski pritisak povećavaju roditeljski stres i rizik od razvoda (Bejakovic, 2010), što se negativno odrađava na kvalitetu roditeljstva (D'Addato, 2010). Roditelji izlojeni stresu skloniji su kainjavanju, a ishodi su česta drustveno neprihvatljiva ponasanja djece (Fuller, 2007).

Kompetencijski pristup opravdava stav da se kvalitetno roditeljstvo može učiti, poglavito stjecati nova znanja i razvijati vjestine (Viskovic i Visnjic Jevtic, 2017). Eduacija roditelja, njihova uključenost u institucionalni odgojno-obrazovni proces i izgradivanje partnerskih odnosa sa strucnjacima može doprinjeti kvaliteti roditeljstva i obiteljskog funkciranja, a posredno, izgradivanjem samopouzdanja, i zadovoljstvu roditelja. Prihvatanjem odgovornosti i identiteta kao temeljnih vrijednosti, prihvatanjem normi o uvazavanju i postivanju razlicitosti te otvorenoscu za učenje roditelji mogu pozitivno utjecati na djecji razvoj. Nazalost, slijedom provedenih istraživanja Bennett i Grimley (2001) navode da je u suvremenu svijetu sve teže motivirati roditelja na sudjelovanje u organiziranoj i ciljnoj edukaciji za kvalitetno roditeljstvo. Istodobno to upućuje na znacajnost razvoja kompetencija odgojitelja za suradnju s obiteljima i partnerskim odnosima s roditeljima (Viskovic i Visnjic Jevtic, 2017 b).

Obiteljske funkcije

Obiteljska kultura prepoznatljiva je i po nacinima na koje pojedina obitelj ispunjava obiteljske funkcije. Obiteljske funkcije moguće je tumačiti kao univerzalne nacine kojima obitelj stvara uvjete za ispunjavanje potreba članova: biološko-reproducitivne, ekonomske, socio-emocionalne i odgojno-obrazovne (Mudrock, 1968). Ovim obiteljskim funkcijama sociolog Moore (2013) pridodaje i funkciju socijalnog pozicioniranja.

Iako su pojedine funkcije prepoznadjive kao trajne obiteljske funkcije, primjerice reproduktivna, odgojna i socio-emocionalna funkcija, globalne drustvene promjene uvjetuju redefiniranje funkcija. Pojedine obiteljske funkcije postupno preuzima drstvo, primjerice obrazovnu i zastitnu funkciju te skrb o tarim i nemocnim. No drustveno preuzimanje obiteljskih funkcija nije identično u svim sredinama, već se razlikuje od razine angajiranosti drustva, zakonskoj legislativi i, moguće ponajvise, specifičnim odnosima pojedinih obitelji. Pojedine obiteljske funkcije, primjerice zajednicko stanovanje, redefinira se pod utjecajem drugih faktora, npr. ekonomskih (odsutnost jednog roditelja zbog poslovnih obveza / zaposlenja), zakonskih (primjerice reguliranog odnosa - zabrane prilaza ili prisilnog lisavanja slobode) ili zdravstvenih (primjerice dugo-trajna hospitaliziranost). Drustvene situacije (primjerice nacionalna ugrozenost ili ratna dogadanja) mogu potencirati pojedine obiteljske funkcije, primjerice domoljubnu ili religioznu. Istodobno, dublje razumijevanje pojedine obiteljske funkcije ukazuje na njihovu univerzalnost, primjerice religiozna funkcija u odnosu na duhovnost.

Sociosko tumačenje obiteljskih funkcija ukazuje na jaku povezanost gospodarskih ekonomskih i drustvenih zbijanja na obiteljske funkcije. Tako sociolog Parsons (1991) poukazuje da se razvojem drustva diferenciraju institucije koje preuzimaju pojedine obiteljske funkcije, primjerice zastitu. Kao trajnu obiteljsku funkciju naglasava primarnu socijalizaciju djece kao proces prenosenja kulturnih obrazaca, vrijednosti i normi te izgradivanje stabilne i adaptirane licnosti koja se potice razvijati osobnost bez narusavanja drustvenih normi. Interaktivni odnos obitelji i drustvenog okrujenja prepoznaje u „prelijevanju“ obiteljskih odnosa na socijalno okrujenje.

Minuchin (2008) smatra da se obiteljske funkcije uvjetno dijele na funkcije zastite i funkcije socijalizacije. Obitelj vidi kao mjesto koje pojedinca stiti od utjecaja okruzenja i istodobno odgaja za primjerenou uključivanje u drustvo. Ogburn i Groves (1998) naglasavaju emocionalnu funkciju obitelji jer se u suvremenom drustvu obitelji formiraju primarno zbog ljubavi, pa i razvode tumači kao afektivne pokazatelje teinje pojedinca za ljubavlju i pripadanjem. Obitelj kao mjesto emocionalne stabilizacije odraslih i primarne socijalizacije djece pre-

poznaće i Giddens koji socijalizaciju tumači kao „proces kojim djeca uče norme društva u kojem su rođena“ (Giddens, 2007: 175).

e preko specijali-

Drustveno preuzimanje pojedinih obiteljskih funkcija ide preko specijaliziranih institucija (primjerice odgojno-obrazovne i zdravstvene ustanove). To je moguce tumaciti gospodarskim razvojem i ekonomskim zahtjevima, ali i visom razinom kvalitete te funkcije. Haralambos i Holborn (2002) primjerice navode, stav da je formalni odgojno-obrazovni sustav povecao kvalitetu obrazovanja i obrazovne mogucnosti pojedinca. To ne znaci gasenje obiteljske funkcije nego potencira odgovornost roditelja i njihovu odgojnu ulogu. Od roditelja se ocekuje poticati, usmjeravati i podrfavati djecje ucenje u smjeru razvoja metakognicije i profesionalne karijere, dok formalni sustav prufa obrazovne mogucnosti realizacije takvih tezni.

Djelomicna reduciranost obiteljskih funkcija kompenzira se razvojem sasvim novih obiteljskih funkcija, primjerice zajednicko obiteljsko vrijeme. Nacin na koji obitelj organizira i provodi zajednicko vrijeme moje biti obiteljska snaga i doprinjeti emocionalnoj povezanosti, razvoju socijalnih kompetencija i cjelovitim djecjem razvoju (Walsh, 2011, Daly, 2008). Rane i afirmativne socijalne interakcije roditelja i djece, napose u zajednickoj igri, pozitivno su povezane s izgradivanjem osobnosti, samopouzdanjem i samopostovanjem djece (Jakobs i Crowley, 2007) i sa zadovoljstvom roditelja (Berc i Blazeka Kokoric, 2005). Istrazujuci aspekte zajednickog slobodnog vremena obitelji, autori Zabriskie i McComick (2003) naglasavaju da obitelji koje se zajedno igraju - ostaju zajedno.

Odgojno-obrazovna funkcija obitelji

Odgojno-obrazovna funkcija jedna je od trajnih obiteljskih funkcija. Prepoznatljiva je na dvije razine - kao proces interaktivnih utjecaja na razvoj djeteta i izgradivanje osobnosti te kao stvaranje uvjeta za razvoj pojedinca (primjerice uvjeta obrazovanja). Istodobno kvaliteta odgojno-obrazovne funkcije obitelji prepostavlja i procese ucenja i prilagodbe roditelja.

Pojedini autori (Buswell i sur., 2012, Agate i sur., 2009) tumace obitelj kao temeljnu odgojno-obrazovnu zajednicu roditelja i djece potencirajuci odgoj i obrazovanje kao najznačajniju obiteljsku funkciju. Nacini organiziranja i ispunjavanja te funkcije mijenjaju se sukladno kulturoloskom drustvenom kontekstu, kvaliteti obiteljskog funkcioniranja, promjenama razumijevanja koncepta roditeljstva, odgoja, obrazovanja i slike o djetetu te roditeljskog prihvaćanja roditeljske uloge.

Odrastajuci u obitelji, djeca su nuzno i neizostavno izlojena utjecaju obiteljskog odgoja. Odgojnu ulogu obitelji u kontekstu izgradivanja emocionalne stabilnosti, vrijednosnih orientacija i socijalnih kompetencija tesko moje zarnijeniti neka druga zajednica ili odgojno-obrazovna ustanova (Zlokovic i Vrcelj, 2010). Parafraziramo li Watzlawickova pravila kornunikacije, moguce je prihvati stav da clanovi obitelji, koji imaju svijest jedni o drugima, uvijek medusobno odgojno djeluju pa i onda kada taj utjecaj prividno izostaje (primjerice odrastanje izvan obitelji). Razina i smjer tog odgojnog djelovanja mogu biti razliciti. Prividan izostanak obitelji, obiteljskog odgoja i obiteljskih odnosa (primjerice u jednoroditeljskim obiteljima gdje je jedan roditelj nepoznat ili trajno odsutan) irna jednak, ako ne i snainiji, utjecaj na clanove obitelji, poglavito djecu.

Odgojno-obrazovna funkcija obitelji u vecini je driava i pravno regulirana uz predvidene sankcije za odstupajuca ponasanja koja mogu narusiti dobrobit djece. Istodobno je, putem javnih obrazovnih i socijalnih politika, regulirana i obveza driave (formalni odgojno-obrazovni sustav, skrb o djeci rane i predskolske dobi). Autor Juul (2003) naglasava da nacin na koji roditelji (i u srem kontekstu drustvo) odgajaju i obrazuju djecu odreduje buducnost svijeta.

Obiteljski odgoj moguce je turnaciti kao „proces drustvenog i emocionalnog oblikovanja covjekove osobnosti unutar obitelji te medusobni formativni utjecaj clanova obitelji koji doprinose generacijskom razumijevanju i snosljivosti“². Uvafavajuci stav da je roditeljstvo kao odgojni proces prenosivo te da pojedinci kao roditelji dijelom reproduciraju ponasanja svojih roditelja (Belsky i sur., 2008) obiteljski je odgoj proces generacijske odgovornosti koji je kulturoloski odreden. To potencira stav da je covjek, koliko god uvafavali njegovu osobnost i jedinstvenost, uvijek (djelomично) odreden i kulturom zajednice odrastanja (Basic, 2011).

Odgoj i obrazovanje nisu istoznacnice. Odgoj se najcesce tumaci kao razvoj kognitivnog, afektivnog i psihomotornog područja lichenosti (Gudjons, 1994). Bezinka (2008) tumaci odgoj kao socijalni proces kojim se posredstvom psi-

² Hrvatska enciklopedija 34 povijest i drustvo, Leksikografski zavod M. Krleza, <http://>

www.enciklopedija.hr/

hickih i sociokulturnih sredstava pokusava trajno poboljsati sklop psihofizickih dispozicija pojedinca i spriječiti razvoj neprihvatljivih dispozicija. Za razliku od odgoja, Pastuovic (2012: 33) tumaci obrazovanje kao „proces aktualizacije potencijala pojedinca“. Obrazovanje tumaci kao trajan proces koji se razvija prema samoregulirajucim strategijama ucenja, sto odreduje ucenje kao osobinu licnosti. Takav stav ukazuje na nerazdvojivost odgoja i obrazovanja jer obrazovanje kao metakognitivni proces doprinosi krajnjem odgojnom cilju - samo-poimanju i samoaktualizaciji pojedinca. Odgojno-obrazovna funkcija obitelji u tom je kontekstu dugorocna korist za drustvo. Obrazovan pojedinac ima visoke potencijale zaposljivosti, profesionalnog rada i doprinosa gospodarstvu, sto opravdava drustveno financiranje odgoja i obrazovanja (Heckman, 1999). Istodobno, obiteljski odgoj moje kritickim preispitivanjem javnih politika i socijalnog okrujenja doprinijeti politickom razvoju i identitetu gradanskog drustva (Pastuovic, 2012).

Ishod odgojno-obrazovne funkcije obitelji odreden je obiteljskom kulturom ali i drustvenim kontekstom, bioloskim dispozicijama djece i njihovom osobnosti. Uvjetno je moguce razlikovati specificne razine utjecaja:

- izravni utjecaj: obiteljski odnosi i emocionalna povezanost, iskazane vrijednosti, norme i ponasanja, komunikacija, obiteljski rituali
- posredni utjecaji kulture drustva koje obitelj moze djelomicno komrolirati, primjerice mediji
- specificni utjecaji koji nastaju kao reakcija na obiteljska pravila kada obitelj nastoji strogo i prisilno ograniciti druge utjecaje, primjerice medijske.

Ocekivani ishodi odgojno-obrazovne funkcije obitelji su visestruki. Moguce su najznacajniji na području izgradivanja afirrnativne osobnosti djece u smjeru razvoja osobnih potencijala, samopouzdanja, samopostovanja i samostvarenosti. Odgoj za toleranciju, dijalog i konstruktivnu komunikaciju, izgradivanje identiteta te razvoj moralnosti i moralnog djelovanja aspekti su odgojno-obrazovne funkcije obitelji. Temeljna su polazista vrijednosti i vrijednosne orijentacije clanova obitelji te je kulturoloske razlike medu obiteljima moguce curnaciti upravo vrijednosnim orijentacijama clanova. Medusobna povezanost, sigurna privrzenost i potpora mogu pozitivno doprinijeti razvoju osobnosti djece.

Drustveno (ne)prihvatljiva ponasanja djece jedan su od ishoda odgojno-obrazfrvne funkcije obitelji. Osobna ponasanja djece konstrukt su dozivljenog,

iskustvenog i kreativnog u okviru granica (ne)odredenih roditeljstvom. Kao odgojno-obrawvnu funkciju obitelji Fuller (2007) zato naglafava odgovor.tia ponafanja roditelja i nedvosmisleno iskazivanje ljubavi, ali i jasno neodobravanje krsenja normi prihvatljivog ponasanja.

Zivljjenjem u obitelji dijete sudjeluje u obiteljskom funkcioniranju - u odlucivanju, distribuciji moci i rjesavanju problemskih situacija. Vrijednosti, norme i uloge koje preuzima te ponasanja koja izgraduje ocekivani su odgojno-obrazovni ishodi. Koncept vrijednosti moguce je pritom tumaciti kao „sve sto unapreduje osobni život i ljtidski opstanak bez povrede drugih“ (Zecha, 2007: 55). Odgojne vrijednosti moguce je tumaciti i kao „ideje i vjerovanja o pozeljnim ciljevima ili ponasanjima koja nadilaze specificne situacije, usmjeravaju odabir i procjenu ponasanja“ (Feric, 2009: 14). Istrazivanja prijenosa vrijednosti i vrijednosnih orijentacija u obitelji ukazuju na slicnosti u vrijednostnim prioritetima djece i roditelja (Viskovic, 2013, Reic Ercegovac Koludrovic, 2012). Opravdano je zato prijenos vrijednosti tumaciti kao odgojno-obrazovnu funkciju obitelji iako su ishodi povezani s uvjetima i nacinima pr:ijenosa. Ucinak utjecaja u pravilu je jaci sto su djeca mlada. Pojedina istrazivanja ukazuju na visu razinu preuzimanja vrijednosti od istospolnog roditelja (primjerice kceri od majke) te u situacijama kada roditelji imaju slicnije vrijednosne orijentacije (Reic Ercegovac i Koludrovic, 2012). Istodobno, odgojno-obrazovna funkcija obitelji pri izgradivanju osobnih vrijednosnih orijentacija djece jest poticanje osobnog promisljanja i preispitivanja. Hooper, Zbar, Brown i Bereznicki (2003) ne pretpostavljaju zato neki univerzalni skup vrijednosti, nego se zalazu za razvoj moralnosti kao intrinznog procesa vrednovanja sto se, izmedu ostalog, uči u obitelji. U tom se kontekstu moralnost i vrijednosti izgraduju, a ne podučavaju (Merry, 2005).

U obitelji dijete izgradije i rodne uloge kao tipizirana ponasanja, uvjerenja, preferencije i stavove (Lewis, 2009). Usvajanjem rodno tipiziranih ponasanja djeca uči ocekivati razlicite drustvene mogucnosti i zivotne uloge, sto ogranicava njihovu autonomiju, razvoj i zivotne izbore (Moghadam, 2007). Istrazivanja rodnih uloga u Hrvatskoj (Bartolac i sur., 2011, Kamenov i Galic, 2009) ukazuju na postojanje dvostrukih stavova roditelja u ocekivanjima ad djece u odnosu na spol djece. Urvrđena je i povezanost ocekivanja roditelja i kasnijih ponasanja djece, primjerice pri izboru profesije. Opravdano je prepostaviti da

roditelji nisu dostatno upuceni u znacaj ovog aspekta odgojno-obrazovne funkcije obitelji.

Temeljne kompetencije kao konstrukt znanja, stavova i vjestina ieljeni su odgojno-obrazovni ishodi odrastanja u obitelji. Iako se kompetencije razvijaju i u drugim zajednicama odrascanja, primjerice u odgojno-obrazovnim ustanovama, stavovi koje dijete izgraduje u obitelji i doivljajna iskustva obit ljskog funkcioniranja osnovni su prediktori kompetencija. Opravdano je ocekivati da ce dijete u obitelji razviti temeljne socio-emocionalne, komunikacijske, prirodoslovne i tehnoloske kompetencije. Zivot u suvremenom drustvu zahtjeva od pojedinca i nove specificne kompetencije, primjerice finansijske, interkulturnalne i kompetencije odgovornog spolnog pona:sanja. Ispunjavajući pojedinu obiteljsku funkciju, clanovi obitelji (primarno roditelji) pruzaju model ponasanja, prenose djeci znanja, poticu djecje i zajednicko ucenje i istrazivanje, omogucavaju kvalitetna iskustva, prenose vrijednosti i norme te tako omogucavaju razvoj kompetencija djece. Odgojno-obrazovni aspekti pojedine obiteljske funkcije moguce nisu dostatno prepoznati i istrazeni, sto dovodi do osobnih i drustveno neprihadjivih ponasanja. Primjerice, nacin na koji toditelji ispunjavaju svoje biolosko-reprodukтивne potrebe kao obiteljske funkcije pruza djeci priliku za ucenje o spolno odgovornim ponasanjima. Slicno je i s ekonomskom pismenoscu koja postaje jedna od temeljnih poieljnih kompetencija pojedinca u suvremenom drustvu. Primjerice, ekomska funkcija obitelji moie se cumaciti .kao nacin na koji obitelj ispunjava osnovne ekomske potrebe svojih clanova. Preko ekomske funkcije obitelji roditelji osiguravaju uvjete odrastanja djece - egzistencijalne, ali i socijalne i obrazovne potrebe djece. Nacin i odgovornost na koji roditelji osiguravaju finansijske resurse djeci su prepoznatljivi obrasci ponasanja. Sudjelujuci u obiteljskoj kulturi kao nacinu iivota, djeca uce od roditelja. Preko ekomske funkcije obitelji djeca imaju priliku uciti i izgradivati osobne ekomske kompetencije - stjecu osnovna ekomska finansijska zna:nja, prihvacaju vrijednosti i norme te uce ponasanja.

Odgojno-obrazovna funkcija obitelji primaina je obiteljska funkcija i temeljna zadafa roditeljstva Za razumijevanje obiteljske kulture znacajno je prepoznati odgojno-obrazovne aspekte pojedine obiteljske funkcije. Dijete je aktivni di-onik tog procesa koji, uz primjereni poticaj, moze aktivno i jednakopravno par-ticipirati u osobnom odgoju i obrawvanju te doprinijeti kvaliteti obiteljskog

funkcioniranja. Slijedom navedenog moguće je zaključiti da je za optimalno funkcioniranja. Slijedom navedenog moguce je zaključiti "da je za optimalno odrastanje djece u obitelji znacajnije „*kako* obitelji rade ono sto zele, a ne (samo) *sto rade*“ (Ljubetic, 2007: 29).

Obiteljsko funkcioniranje

Obiteljsko funkcioniranje usko je povezano s obiteljskom kulturom. Moguce ga je tumaciti kao nacin na koji clanovi obitelji stupaju u medusobne interakcije i kornuniciraju, zadovoljavaju osobne potrebe i obiteljske funkcije, razvijaju i odrfavaju socio-emocionalne odnose, medusobno skrbe, rjesavaju problemske situacije, dijele rnoc i provode zajednicko vrijeme (Olson, 2011, Olson i Goral, 2003, Beavers i Hampson, 2003). Obiteljsko funkcioniranje zapravo je hipotetski konstrukt nedostupan izravnom promatranju te je prepoznatljivo posredno - po ponasanjima clanova obitelji. Nacini i kvaliteta obiteljskog komuniciranja operativna u razina obiteljskog funkcioniranja te ima znacenje sredstva (nacina na koj_i clanovi stupaju u interakcije), modela i prijenosa u funkciji razvoja komunikacijskih kompetencija pojedinca. Obiteljsko funkcioniranje moguce je prepoznati kao funkcionalno (zdravo) i disfunktionalno (Belsky i sur., 2008, Olson, 2011, Stalekar, 2010, Minuchin, 2008, Ljubetic, 2007, Beavers i Hampson, 2003, Olson i Goral, 2003).

Funkcionalne obitelji usmjerene su na ostvarivanje. jasno postavljenih obiteljskih ciljeva i zadaca koje sami definiraju te zajednicki (sinergijski) djeluju (Ljubetic, 2007). Obiteljske odnose karakteriziraju medusobna sigurna privrienost, odanost i potpora, jasna emocionalna ekspresivnost i dvosmjerna, otvorena i podrfavajuca komunikacija. U funkcionalnim obiteljima prevladavaju partnerski odnosi svih clanova pa se i dijete prihvaca kao punopravan clan. Uvafavaju se i postuju osobnost i autonomija svih clanova. Djeca se uključuju kao aktivni dionici obiteljskog zivota i poticu na samostalnost primjerenu dobi i sposobnostima (Stalekar, 2010). Problemske situacije rjesavaju se dogovaranjem uz iskazivanje spremnosti na prornjene. Funkcionalne obitelji imaju uravnotezenu organizaciju aktivnosti u fleksibilno strukturiranom vremenu. Imaju zajednicko obiteljsko vrijeme i njeguju rituale koji doprinose sigurnoj privrienosti i predvidljivosti. Obiteljske su granice polupropusne re obitelj odriava socijalne odnose koji ih pozicioniraju u drustvu.

Kao odrednice kvalitete obiteljskog funkcioniranja moguce je izdvojiti (Olson i Goral, 2003, Beavers i Hampson, 2003):

- Obiteljska struktura kao interaktivni odnosi clanova obitelji prepoznatljivi po medusobnoj povezanosti, privrzenosti i potpori. Preko obiteljskih odnosa clanovi obitelji zadovoljavaju svoje osnovne psiholoske potrebe za ljubavlju, pripadanjem, bliskoscu, povjerenjem, sigurnoscu i potporom. Istdobno, odnosi su prediktori razvoja pojedinca.
- Obiteljska fleksibilnost kao sposobnost obitelji prilagoditi se promjenama: razvojnim obiteljskim ciklusima, obiteljskim procesima, mogucim problemskim situacijama, potencijalno stresnim situacijama, krizama i traumama, ali i svakodnevnim situacijama.
- Propusnost obiteljskih granica u odnosu na socijalno okrujenje, sto uvjetuje razinu i nacin utjecaja okruzenja na pojedinca, poglavito djecu.
- Nacine raspodjele moci i delegiranje zadaca, a prepoznatljivo preko uloga {lanova obitelji, nacine odlucivanja i rjesavanja problemskih situacija.
- Komunikacija kao operativni rnodalitet obiteljskog funkcioniranja. Oblici komuniciranja povezani su s roditeljskim stilom, emocionalnom ekspresivnosti i odnosima clanova obitelji.

Svaka od naznacenih varijabli ima raspon izrazitih dimenzija. U praksi obiteljskog funkciranja prepoznatljive su kombinacije razlicitih dimenzija na temelju cege Olson i Goral (2003) identificiraju sesnaest osnovnih oblika obiteljskog funkcioniranja (Prikaz 3.). Uravnotejenost dimenzija povezanosti i prilagodljivosti clanova obitelji označava optimalne oblike obiteljskog funkcioniranja (bijela polja). To funkciranje nije bez potesnoca, ali su clanovi obitelji usmjereni na rjesenja - sto im omogucava (djelomicna) povezanost i prilagodljivost. Ekstremne dimenzije (tamnosiva polja) prepostavljaju disfunkcionalne tendencije. Komunikacija kao operativna razina odnosa nije prikazana u ovom modelu, ali uravnotezene dimenzije prepostavljaju otvorenu, dvosmjernu i konstruktivnu komunikaciju clanova obitelji.

Obitelji koje imaju neuravnotezen stil obiteljskog funkcioniranja teze se prilagodavaju promjenama te u pravilu imaju losije komunikacijske vjestine. Clanovi obitelji medusobno su distancirani ili pak kaoticno isprepleteni, primjerice ahksiozna privrienost, sto ih cini visokorizicnim za kvalitetan razvoj djece

Obitelji mjesovitih struktura (siva polja) teze se nose s pritiscima, ali zbog djehmicne povezanosti i djelomicne prilagodljivosti imaju mogucnost kvalitemog razvoja. Obitelji ekstremnih dimenzija u pravilu nemaju potrebnu fleksibilnost ni povezanost koja bi im omogucila kvalitete promjene.



Prikaz 3. Integracijski model obiteljskog funkcioniranja (prema Olson i Goral, 2003)

Specificne zivotne situacije i globalni procesi mogu potencirati povezanost ekstremnih raspona u funkcionalnu cjelinu, primjerice visoka emocionalna privrzenost uz izrazenu visoku individualnost na profesionalnom području. Pri sagledavanju obiteljskog funkcioniranja potrebno je zato sagledati siri kontekst drustvenog okruženja (Olson, 2011). Ipak, ekstremne vrijednosti pojedinih dimenzija u pravilu ostaju disfunkcionalne - primjerice, anksiozna privrzenost negativno se odrazava na profesionalni razvoj i postignuca pojedinca.

Promjene zivotnog ciklusa (primjerice odrastanje djece) i aspiracije članova, primjerice tezna ka profesionalnoj karijeri odrađavaju se na obiteljske odnose i fleksibilnost, a posredno na obiteljsko funkcioniranje. Promjene i krize su izvjesne te svaka obitelj ima potencijal biti disfunkcionalna. Funkcionalne obitelji nisu obitelji bez stresa i problemskih situacija, nego obitelji koje pravodobno i primjeteno, fleksibilno i konstruktivno reagiraju na potrebe svojih članova uvađavajući njihovo pravo na autonomiju. Opravdano je zato obiteljsko funkcioniranje tumačiti kao dinamican sustav koji ima razvojne potencijale, ali ako se ne razvija nego stagnira, u osnovi propada.

Uloga strucnog osoblja (odgojitelja, nastavnika, strucnih suradnika) u sustavu formalnog odgoja i obrazovanja nije intervenirati u obiteljske sustave. Ali, da bi razurnjeli dijete, strucni radnici trebaju razumjeti kulturu pojedine obitelji kao referentni okvir odrastanja djeteta. Razumijevanje djeteta polaziste je kreiranja optimalnih uvjeta rijegova odrastanja. Istodobno, poticuci suradnju i gradeći partnerske odnose, strucni radnici mogu stvarati uvjete u kojima članovi obitelji (roditelji i djeca) mogu uciti i stjecati komunikacijske korupcencije koje mogu doprinijeti kvaliteti međusobnih odnosa. Uvidom u odgojno-obrazovni proces, sudjelovanjem u konstrukciji, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog kurikuluma te uključivanjem u edukaciju roditelji mogu razviti pedagoške kompetencije koje doprinose kvaliteti roditeljstva, a posredno i kvaliteti obiteljskog funkcioniranja.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove

Iako brojna novija istraživanja ukazuju na znacajnost kulture odgojno-obrazovne ustanove za djeci razvoj i dugorocnu dobrobit, nema jednoznačnog određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove. Nacelno, kulturu svake zajednice, pa tako i odgojno-obrazovne ustanove, moguce je tumačiti kao nacin iivota u autenticnim uvjetima. Specificnost kulture odgojno-obrazovne ustanove nalazi se u cinjenici da se konstruira interakcijama djece i odraslih koji pojedinačno dolaze iz razlicitih zajednica i kultura.

Promjene kulture odgojno-obrazovne ustanove stalne su i neizbjejne zbog prirode insticucijskog konteksta - uključivanja nove djece, prelaska djece u druge odgojno-obrazovne ustanove (djecje vrtice i skole), promjena strucnog osoblja, javnih obrazovnih politika i lokalnog socijalnog konteksta. Na globalnoj razini također se mijenjaju gospodarski i, politicki uvjeti. Potreba za radnom snagom i potrebe pojedinaca za uskladivanjem profesionalnih i obiteljskih obveza uvjecuje nove socijalne politike (Babic, 2013). Dostupan i kvalitetan institucionalni rani i predskolski odgoj i obrazovanje postaju prihvatljiv i isplativ odgovor na potrebe trzista (Heckman; 1999), sto usmjerava na promjene društvenih vrijednosti i utjece na institucionalnu kulturu.

Razlicita određenja kultU:re odgojno-obrazovne ustanove sad.de ista polazista - vrijednosti koje pojasjavaju svrhu institucije te određuju norme, ponasanja, komunikaciju i ocekivane ishode. U specificnoj strukturi odgojno-obrazovne zajednice mogu, otvoreno ili prikriveno, egzistirati eksplisitne deklarativne i implicitne osobne vrijednosti i paradigme razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. Osobne paradigme povezane su s prethodnim iskustvima svih dionika procesa: djece, roditelja i strucnih radnika, sto moje biti poticaj ali i prepreka jednickom oblikovanju autenticne kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Vecina teoretičara kulture odgojno-obrazovne ustanove istice tri osnovne dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove (Vujicic, 2011, Deal i Peterson, 2009, Schoen i Taddlie, 2008, Spajic Vrkas, 2008, Stoll i Fink, 2000) prepoznatljive u svakoj institucionalnoj kulturi:

- vrijednosti i stavovi svih dionika procesa kao konstrukt eksplisitnih i im-

plicitnih, ocvorenih ili prikrivenih pretpostavki o cilju, svrsi, temeljnim zadacama i ucinkovitosti odgojno-obrazovne zajednice.

- norme kao pisana i nepisan.a pravila ponasanja u toj zajednici kojima se determiniraju granice prihvatljivog, uobicajenog ili ocekivanog ponasanja; priklanjanje i postivanje normi, kao i sam nacin oblikovanja tih normi, istodobno je jedan od pokazatelja kvalitete kulture te zajednice
- odnosi dionika procesa koji, na razlicite nacine i u razlicitoj mjeri, sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu.

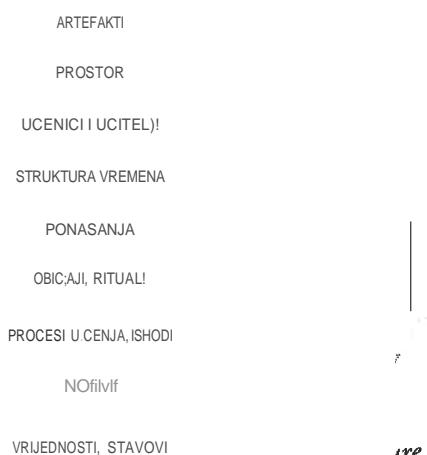
Hargreaves (2014) tumaci kulturu kao nacin na koji dionici procesa dozivljavaju sami sebe i neposredno okruzenje, a kvalitetu prepoznaje po razini instrumentaliziranosti (kontroli i usmjerenosti) te ekspresivnosti medusobnih odnosa. Vrcelj (2003) taj odnos sazima u uzajamni utjecaj stavova, uvjerenja i medusobnog odnosa pojedinaca u ustanovi te okruzenja. Deal i Peterson (2009) smatraju da kultura objedinjuje konstrukt tradicije, ocekivanja i ponasanja svih di9nika procesa, a prepoznatljiva je u komunikaciji i suradnji. Analizirajući kulturu predskolske ustanove, Rinaldi (2006) je dozivljava kao reciprocан odnos osobnog i javnog, odnosno osobnih vrijednosti i utjecaja obrazovnih politika. Kao znacajnu dimenziju kulture odgojno-obrazovne ustanove Schoen i Taddlie (2008) dodaju usredotočenost i profesionalnost osoblja.

Autorica Spajic-Vrkas (2008) kulturu odgojno-obrazovne ustanove tumaci u najsigrem smislu kao sustav implicitnih i eksplisitnih shvacanja i vjerovanja glavnih odgojno-obrazovnih cimbenika o smislu, svrsi i zadatcima ustanove, kao i o njihovoj osobnoj ulozi u njoj. Kao glavne cimbenike prepoznaje strucne radnike prakticare koji su pod utjecajem drustveno-moralnih i formalno-pravnih normi, ali i osobnih iskustava, planova i ocekivanja, motiviranosti i obrawvanja. Najvazniji dijel vi kulture oni su koji su zajednicki svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa jer se „opce prihvadena ponasanja s vremenom ustaljuju i prelaze u obicaje, a obicaji u tradiciju, koja u velikoj mjeri ucjece na sadasnjost i buducnost odgojno-obrazovne ustanove“ (Spajic-Vrkas, 2008: 46).

Novija istraživanja (Silva, Amante i Morgado, 2017, Gase, Gomez, Kuo, Glenn, Imkelas i Ponce, 2017) kao znacajnu dimenziju kulture odgojno-obrazovne ustanove dodaju fizicku i socio-emocionalnu sigurnost. Osjecaj sigurnosti povezan je s uzajamnim povjerenjem clanova zajednice, ali i objektivnom

skrbi i zastitom. Može biti znacajan prediktor (rizičnih) ponasanja i akademskih postignuća (Gase i sur., 2017).

Neovisno o tome kako se tumači kultura odgojno-obrazovne ustanove, specifično je da je vidljivost (dostupnost promatranju) pojedine dimenzije kulture obrnuto recipročna njezinoj značajnosti. Primjerice, najlakše vidljive dimenzije kulture jesu artefakti (materijalni proizvodi specifični i reprezentativni za pojedinu kulturu), dok su vrijednosti kao polazista kulture i ieljeni ishodi odgojno-obrazovnog procesa nedostupni izravnom promatranju (Prikaz 4.).



Prikaz 4. Znalost i vidljivost pojedinih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove

Ovako predstavljeni aspekti kulture odgojno-obrazovne ustanove ukazuju na područja moguceg djelovanja. Promjene su lakse na manje značajnim razinama, primjerice u materijalnom okrujenju. Zato pojedini autori (Deal & Peterson, 2009) savjetuju koristenje simbola kao poticaja za zbljiavanje članova, primjerice skolske uniforme kao simbole pripadanja. No bez dubinske

analize najznačajnijih aspekata - vrijednosti, stavova i normi - nema istinskog kvalitetnog razvoja. Pritom razvoj ne znači i „kozmetičke“ izmjene (primjerice

dionika. Tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje po visoko izrazenoj kontroli i niskoj kohezivnosti dionika procesa. Ekstremne vrijednosti svih dijnenzija procjenjuje kao neprimjerene kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kao najbolji model predlaze kontroliranu kulturu koja podrazumijeva jasne granice prihvatljivog, stalni uvid u procese uz prihvatljivu fleksibilnost te jasnu povezanost koja ne prelazi granice privatnosti.



Prikaz 6. Tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove (prema Hargreavers, 2006)

Ucinkovitost kao glavnu dijnenziju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove je ishod usmjerenosti na proces prepqrzaju St.oil i-Fink (2000). Ustanove u kojima svi dionici suraduju, imaju jasne ciljeve i motivirani su za promjene ovi autori izdvajaju kao dinamicne odgojno-obrazovne ustanove. Te odgojno-obrazovne ustanove imaju razvijajuce norme koje se dogovaraju i prilagodavaju autenticnom okruzenju. Prepostavljaju se visoke profesionalne kompetencije strucnog osoblja usmjerena na individualni razvoj - i djece i strucnjaka, sukladno njihovim sposobnostima i potencijalima. Za razliku od ovako dinamичnih ustanova, „kruzece“ ustanove osciliraju između nastojanja za ucinkovitost i strategijama izbjegavanja promjena. „Kruzece“ ustanove usmjerene su na

akademske ishode djece pa u tome najcesce i uspijevaju, ali izostaju povezanost; dijalog i spremnost na razvojne promjene. Norme su prevladavajuce krute, iJ.smjerene na cilj, a ne primarno na dobrobit pojedinca. „Lutajuce“ ustanove one su u kojima nedostatak jasnih ciljeva i strategija crpi energiju svih dionika. U svojoj usmjerenoosti na buducu dobrobit mogu (povremeno) biti ucinkovite, ali izostanak strukture osporava razvoj. Pojedine odgojno-obrazovne ustanove prepoznatljive su po iznimnoj angaziranosti pojedinaca, primarno strucnih radnika. Ali u nedostatku profesionalnih kompetencija *cesto* u tim nastojanjirna ne uspijevaju razviti autenticnu kulturu, sto nerijetko djeluje frustrirajuce. Ipak, postojanje entuzijazma i otvorenost-iza razvoj tira ustanovama daje sansu koju „utopljeni&e“ ustanove nemaju. Ono sto onemogucava razvoj „utopljenickih“ ustanova najcesce je prethodno lose iskustvo, izostanak vizije i vjere u mogucnosti razvoja. Istodobno je proces usmjeren na trazenje krivaca, a ne na rjesavanje problemskih situacija. Iako je opravdano pretpostaviti da svaka odgojno-obrazovna ustanova irna povremene poteskoce i krize, „utopljenicke“ usranove tesko uspijevaju funkcionirati i vecinu su vrerriena disfunkcionalne.

Sagledavajuci sve dimenzije kulture zajednice, Deal i Peterson (2009) kulturu odgojno-obrazovne ustanove uvjetno dijeli na tonicku (afirmativnu) i toksicku (negativnu). Iako nije realno ocekivati da neka zajednica ima zastupljene samo.. afirmativne dirnenzije, tonicke zajednice u pravilu su dinamicne odgojno-obrazovne ustanove. Sklone su razvojnim procesima ukljuccujuci konti.nuirano samovrednovanje. Prevladava osjecaj povezanosti i uzajamne potpore. Konstrukcija kurikuluma i odgojno-obrazovni procesi zajednicka su odgovornost. Svi dionici procesa usmjereni su na ucenje, istrazivanje, kriticko preispitivanje i konstrukciju. Norme su afirmativne te ukazuju na mogucnosti, a ne na ogranicenja. Potice se kultura dijaloga i rnedusobnog postovanja te prihvatanje individualnih razlika. Strucni radnici (odgojitelji, učitelji, strucni suradnici) poticu se na osobni profesionalni razvoj. Individualni se napredak prepoznaje i pozitivno vrednuje:

Za razliku od njih, toksicke zajednice prepoznatljive su po inertnosti, pasivnosti i nespremnosti za razvojne promjene. Nema zajednicke vizije, a ciljevi su nejasni iii uopce nisu definirati. Profesionalni odnosi strucnih radnika, . rned obno i u odnosu na rukovoditelje, u pravilu su naruseni. Djeca i roditelji dozivljavaju se kao problemi. Prevladavaju nezainteresiranost i negativan stav

prema odgojno-obrazovnom procesu. Izostaju optimizam i povjerenje u mogućnosti razvoja.

Autori Deal i Peterson (2009) naglasavaju znacajnost tradicije i nacina na koji clanovi zajednice dozivljavaju prosllost ustanove i svoje osobno iskustvo. U toksickim zajednicama pamte se neuspjesi i traže krivci. Kao „krivci“ najc sce se navode roditelji, djeca ili pak socijalno okruzenje. Za razliku od toksickih, tonicke zajednice su afirmativno usmjerene, prepoznaju i pozitivno vrednuju uspjeh na osobnoj i zajednickoj razini. Zajednistvo se i simbolicki potencira. Njeguju se rituali i ceremonije kao sirnbolicki izraz tradicije i povezanosti, naglasavanja vrijednosti, predstavljanja ciljeva i postignuca.

Tradicija pojedine zajednice utjece na oblikovanje kulture aktualnog vremena. Ipak, tradicija, turnacena kao uobicajena kultura prepoznatljiva u ponavljajucim obrascima ponasanja, podlozna je promjenama. Zajednice usmjerene na razvoj tonicke kulture potencirat ce afirmativne aspekte tradicije. Pozitivno iskustvo zajednickog djelovanja moze doprinijeti povezanosti dionika i ohrabriti ih na sinergijsko djelovanje. Obicaji i rituali mogu doprinijeti osjecaju pripadanja: i izgradivanju osobnog i grupnog identiteta.

Promjene kulture odgojno-obrazovne ustanove

Kukura odgojno-obrazovne zajednice nije stat1cna. Odgojno-obrazovne ustanove imaju promjenjivu kulturu jer su zajednice iivi, dinamican i nelinearan sustav interaktivne strukture (Datnow, 2002). Promjene su izvjesne, ali ne i lako vremenski ni strukturalno predvidljive. Smjer prornjena primarno je povezan s dionicima procesa - njihovim vrijednostima, dozivljajima i iskustvima, nacinima razumijevanja procesa i osobnog razvoja, a vidljiv ponajprije u prostorno-materijalnom okruzenju i artefaktima:

Kultura odgojno-obrazovne ustanove, uz obitelj u kojoj dijete odrasta, referenti su okvir izgradivanja osobnosti djece i razvoja njihove kompetencija. U tim zajednicama - obitelji i odgojno-obrazovnim ustanovama - pojedinac preuzima i izgradije osobne vrijednosne orientacije i stavove, uci i kreira ponasanja, razvija kompetencije. Nacini i kvaliteta komunikacije u odgojno-obrazovnoj ustanovi utjecu na razvoj komunikacijskih kompetencija djece. U odgojno-obrazovnim ustanovama, u odgojno-obrazovnom procesu i interakciji s vrsnjacima i

osobljem, dijete izgraduje odnose, uči načine rješavanja problemskih situacija i nosenja sa stresom, što se odrastanjem prenosi na socijalno okruženje (Aaseb i sur., 2017). Kukura odgojno-obrazovne ustanove pozitivno korelira s motivacijom, usmjerenoscu i angaziranoscu djece (Aaseb i sur., 2017). Prostorno-materijalno okruženje kao vidljiva dimenzija kulture može potaknuti učenje, a posredno i ishode učenja djece (Thapa, Cohen, Guffey i Higgins-D'Alessandro, 2013). Slijedom provedenih istraživanja Mullis, Marti, Foy i Arora (2012) ukazuju na povezanost kulture odgojno-obrazovne ustanove i akademskih postignuća djece. Sve navedeno opravdava sustavnu usmjerenosć na razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove.

No razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove nije linearan proces: visestruko je uvjetovan razumijevanjem svrhotnosti odgojno-obrazovnog procesa i potrebe razvoja te osobnim odgojno-obrazovnim paradigmama svih dionika procesa. Zahtijeva razvoj odgojno-obrazovnog kurikuluma akciviranjem svih dionika procesa, uključujući roditelje (Berkowitz, Astor, Pineda, DePedro, Weiss, Benbenisty, 2017, Viskovic i VisnjicJevtic, 2017 b, heldon i Eps_tein, 2007). Razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove i tvr nog, humanistilki usmjerenoj odgojno-obrazovnog kurikuluma spiralni je proces. Uvjetovan je razvojem toničke kulture odgojno-obrazovne ustanove, jasnim ciljevima i strategijama razvoja, kohezivnoscu i fleksibilnoscu ustanove. Podrazumijeva stalno pracenje i dokumentiranje te sustavno samovrednovanje kao polaziste planiranja daljnog razvoja. U tom kontekstu akcijska istraživanja nameće se kao najbolji model razvoja kurikuluma i odgojno-obrazovnog procesa, a posredno i međusobnih odnosa.

Autori Deal i Peterson (2009) razradili su antitoksicku strategiju razvoja koja prepostavlja identificiranje toksickih supkultura - skupina pesimista, kritizera, panicara. Naglasavaju problem proslog, osobnog i zajednickog, negativnog iskustva. Prepostavljaju da je razumijevanje negativnih stavova i iskustava polaziste promjena pa ulogu vodstva ustanove tumace procesom upravljanja negativnostima. U procesu razvoja toničke kulture oni naglasavaju potrebu sinergijskog, zajednickog djelovanja pa zagovaraju zajednicka dogadanja te upotrebju simbola i kriлатica koje potiču zajedništvo te ukazuju na cilj i svrhotnost procesa. Nazalost, ovakva strategija usmjerena na vidljive dimenzije kulture neće nujno dovesti do stvarnog razvoja. Identificiranje negativnih elemenata

(supkultura, nezadovoljnih pojedinaca i negativnih iskustava) moze rezultirati

svojevrsnim „ukopavanjem“ u neuspjeh. Kultura je holisticki koncept te izdvojene promjene jednog segmenta neće nuinovo dovesti do cijelovite promjene.

Kao polaziste-kvalitetnih promjena opravданo je pretpostaviti privacanje zajednickih vrijednosti, razvoj komunikacije i suradnje. Pojedinac - dijete ili strucna osoba - osjecat će se pripadajuće ako prepoznaće da zajednica skrbi o njemu te ako je zajednica otvorena i suradnicka, a dogadanja predvidljiva. Ti osjecaji pripadanja, bliskosti i sigurnosti prediktori su kvalitetne suradnje, a suradnja i jednakopravan odnos svih članova zajednice prediktor je razvoja kulture zajednice. Da bi prihvatali promjene, dionici procesa moraju razumjeti njihovu svrhovitost i osobnu ulogu u tom procesu. To je razlog zasto promjene trebaju biti jasno potkrijepljene, a dobrobit svakog pojedinca prepoznatljiva u praksi.

Kvalitetne afirmativne promjene kulture odgojno-obrazovne ustanove ishod su zajedničke vizije i vrijednosti. Kao temeljne vrijednosti znacajne za kvalitetnu i razvijajuću kulturu izdvajaju se identitet, jednakopravnost, samopoimanje, sainopouzdanje i samopostovanje. Norme kao nepisana pravila redefiniraju se dogovorom, sukladno autenticnoj zajednici, sposobnostima i potrebama članova zajednice. Nacin donosenja normi najčešće oslikava oblik vodenja ustanove i ulogu ravnatelja - u rasponu:

- od suzdrfanosti i neangaziranosti pa do angaiiranosti i prodrohosti
- od distanciranosti do bliskosti
- od „upravljanja povlacenjem“ (nezainteresiranosti koja može otvoriti prostor angaiiranosti drugih pojedinaca) do direktivnosti i isključivosti (sto zatvara prostor inicijative drugih).

Ostali dionici procesa često kreiraju ponasanja kao odgovore na stil vodenja. Ovisno o tome dojavljaju li vodireljaka smetnju ili prijatelja ponasaju se suradnicki ili su u otporu.

Stavovi su prediktori razvoja, ali se tesko i tek postupno mijenjaju - za što su potrebni vrijeme i (afirmativno) iskustvo. Vrijednosti, norme i stavovi polazista su razvoja odnosa. Medusobni odnosi - interakcije i djelovanje svih cimbenika - prepoznatljivi su u nacimima upravljanja ustanovom, strukturom vremena i aktivnosti, organizaciji, prostorno materijalnom okrujenju te stupnju usmjerenoštiti na ucenje, istraivanje, vrednovanje i razvoj odgojno-obrazovne prakse (Vučić, 2011). Tonika kultura vrtica postaje tako nova kultura ucenja i odnosa,

a svi cimbenici jednakopravni partneri. Kultura dijaloga i rasprave prihvaca se kao alat i ishod ucenja. Suradnicka kultura kao interaktivvan proces izmedu svih dionika moze konstruktivno i uva.zavajuce objediniti kulture zajednica u kojima dijete odrasta te istodobno uvaziti razlicitosti pojedinaca i njihovo prethodno iskustvo. Na taj nacin kultura odgojno-obrazovne ustanove oblikuje pojedince i zajednicu koji je cine te doprinosi suradnji u sirem kontekstu.

Promjene i razvoj kulture odgojno-obrazovne zajednice djelomicno su pod utjecajem socijalnog i, posredno, gospodarskog okruzenja. Javne obrazovne politike i utjecaj lokalnih vlasti moze imati jak utjecaj na odgojno-obrazovnu ustanovu u smislu osiguravanja materialnih uvjeta, ali i zahtjeva o nacinima funkcioniranja. U suvremenom drusrvu, koje ajesce funkcionira kao kaotican sustav interaktivno isprepletenih promjena, opravdano je prepostaviti utjecaj okruzenja, ali taj utjecaj ogranicen je i vremenom i snagom te obrnuto reciprocac snazi pojedinca. U odgojno-obrazovnim zajednicama odreden je i instrumentaliziranoscu ravnatelja (razina autonomije) i kohezivnoscu ustanove.

Analizirajuci sve dimenzije i raspone kulture odgojno-obrazovne ustanove, opravdano je prepostaviti izvjesnost promjena i mogucnost razvoja. Iako socijalno okruzenje, javne i lokalne obrazovne politike i zakonska legislativa mogu normativno tumaciti kulturu odgojno-obrazovne ustanove i poticati iazvoj, razvoj kulture u osnovi je intrinzican proces. Odreden je vrijednostima i stavovima clanova odgojno-obrazovne zajednice, ukljuccujuci i djecu i roditelje kao jednakopravne dionike, te osobnim paradigmama razumijevanja svrhe i cilja odgojno-obrazovnog procesa. Jednom dosegnuta tonicka kultura nije staticna pa kvaliteta podrazumijeva stalni razvoj podlojan sustavnom (samo)vrednovanju.

Kultura ustanova ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja - djecjeg vrtica

Odgoj i obrazovanje temeljna su svrha odgojno-obrazovnih ustanova pa, samim time, i ustanova ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja - djeci vrtica. Iako je kultura odgojno-obrazovnih ustanova predmet teorijskih i empirijskih znanstvenih istraživanja, tek sporadican broj aurora istražuje kulturu djecjeg vrtica (Vujicic, 2011). Kvalitativna istraživanja odgojno-obrazovnog procesa u djecjim vrticima istražuju najčešće samo pojedine dimenzije kulture, uglavnom procese ucenja i razvoj kompetencija djece te strukturiranje prostorno-materijalnog okruženja (Miljak, 2009, Slunjski, 2016). To može voditi zapostavljanju holistickog razumijevanja, a posljedice i zapostavljanju razvoja kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Odgojno-obrazovni aspekti kulture djecjeg vrtica prepoznatljivi su u svim dimenzijama kulture: vrijednostima, normama, ponasanjima, komunikaciji, strukturi odnosa i vremena, nacinima distribucije moci i rjesavanja problemskih situacija te artefaktima. Kultura kao konstrukcija svih dionika procesa referentni je okvir odrastanja djece, njihova odgoja i obrazovanja. Kvaliteta se prepoznaće u zajednickom djelovanju i osobnom razvoju - djece, roditelja i strucnih radnika.

Temeljne vrijednosti odgojno-obrazovnog rada u djecjim vrticima u Hrvatskoj odredene su javnom obrazovnom politikom, a to su: identitet, jednakopravnost, znanje i odgovornost (Nacionalni kurikulum ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja / NKRPOO, 2015). Norme se formiraju na razini pojedinog djecjeg vrtica, a deklarativno su usmjerene na zaštitu i dobrobit djece. Uloge osoblja u djecjim vrticima definirane su iakonskim odredbama (Drfavni pedagoški standard predskolskog odgoja i obrazovanja, 2008), ali su u praksi razvidni razliciti modeli preuzimanja uloga, komunikacije, vodenja, distribucije moci i nacina rjesavanja problemskih situacija. Suradnja s obiteljima i partnerstvo s roditeljima naznaceni su kao zakonska obveza, ali oblici suradnje nisu određeni.

Djeca rane i predskolske dobi vrijednosti preuzimaju i uču temeljem dozivljennog u socijalnom okruženju. Dvojbe u razumijevanju koncepta vrijednosti i hijerarhijsko tumacenje sustava vrijednosti može voditi pogresnoj interpretaciji

ili razvoju samo jednog aspekta, primjerice vrijednosti osobnog i grupnog identiteta. Nametanje „univerzalne“ kvalitete vodi gasenju autenticnosti pojedine sredine pa se, nakon nekog vremena, dogada se da svi djecji vrtci istoznacno definiranih vrijednosti medusobno nalikuju (prepoznatljivo primjerice po strukturiranju sobe dnevnog boravka djece i formiranju „centara aktivnosti“). Vrijednosti identiteta zagovaraju se na osobnoj razini, a znatno manje na grupnoj. U ime demokraticnosti zazire se od rituala (primjerice inicijacije) i postupaka prijelaza (iz obitelji u djecji vrtac i iz djecjeg vrtca u osnovnu školu). Sporadicno i rijetko koriste se simboli (Deal i Peterson, 2009) koji mogu potaknuti grupno pripadanje (primjerice imena i simboli odgojnih skupina). Istodobno se dogada da se znanje kao vrijednosti i ucenje kao proces poistovjećuju. Dok većina odgojitelja zagovara nove strategije ucenja u smislu djecjeg istraživačkog ucenja, upravljanja vremenom i izbora sadrija (Slunjski, 2016), u konacnici sva djeca pred polazak u školu moraju proći zakonski propisan postupak normativne procjene psihofizickog statusa (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2012) pri cemu se ne prati osobni razvoj i napredak nego samo unaprijed normirana postignuća. Jednakopravnost, uvazavanje: djece kao aktivnih dionika osobnog razvoja i njihovo aktivno sudjelovanje u odlucivanju ponekad se podudara s izoscankom jasnih granica dopustivog, sto je primarna odgovornost odraslih.

Naglasak na novim strategijama ucenja u smislu samostalnog upravljanja vremenom i sadrijima ucenja ponekad vodi zapostavljanju pojedinih odgojnih pristupa, primjerice pripovijedanje. Bajke, basne i pripovijetke u pravilu prenose jasne moraine poruke - u njima pobeduje dobro, jaki pomazu slabima, dobro se dobrom vraca (Bettelheim, 2000). Pripovijedanje može biti jedan od poticaja razvoja moralnosti, ucenja kvalitetnih modela ponasanja i odgovornih izbora (Martinovic i Stricevic, 2011, Tezak i Cudina-Obradovic, 1993). Udaljavanje od frontalnih oblika rada te naglasavanje djecje autonomije redefinira ulogu odgojitelja. To se, između ostalog, može odraziti na odgojno-obrazovni proces u smislu izbjegavanja pripovijedanja, a posljedicno na djecje nerazumijevanje vrijednosti (primjerice koncepta pravednosti) ili pak siromasenje jezičnog izrađavanja (Polette, 2014).

Norme, kao (ne)pisana pravila kojima se reguliraju ponasanja i strukturiraju odnosi znacajne su za djecje odrastanje u zajednici. U djecjim vrticima one bi trebale biti jasno afirmativne (primjerice sto se može, a ne sto se ne smije) i izgradivati se zajednickim dogовором u kojem i djeca i roditelji jednakopravno

aktivno sudjeluju. Pozitivni primjeri prepoznatljivi su pri dogovaranju djecijih aktivnosti. Neprihvatljivo je isticati negativna ponasanja u formi zabrana sto je i zakonski regulirano kako bi se zastitila privatnost pojedinca (primjerice „J? -e smijemo se tuci kao...“). Prisilne norme moguce su najcesce upucene prema roditeljima, primjerice kada se od svih roditelja ocekaje ukljucivanje u sve aktivnosti u vremenu koje odreduje ustanova.

Komunikacija dionika odgojno-obrazovnog procesa u djecjem vrticu visestruko je specificna - u odnosu na velik raspon dobi, razvojnih i komunikacijskih kompetencija pojedinaca, uloge dionika (djeca, roditelji, strucno i pomocno osoblje) te intencija strucnog osoblja. Analizirajući oblike i svrhovitost komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu, Aaseb0 i suradnici (2017) uvjetno je dijele na pripovjedacku (usmjereni na poducavanje), reprodukcijsku (usmjereni na dobivanje „tocnih“ odgovora) i dijalosku. Zagovaraju otvorenu, dvosmernu i onstruktivnu dijalosku komunikaciju. Dijaloska komunikacija omogucava raspravu kao nacin ucenja, otkrivanja smisla, izrafavanja te propitivnja osobnog i tudih videnja. Rege i Almeida (2013) naglasavaju znacajnost komunikacije s roditeljima kao pokazatelja razine suradnje u rasponu od informiranja, rasprave i savjetovanja pa do zajednicke konstrukcije kurikuluma. Murray, McTarland-Piazza i Harrison (2015) savjetuju primjenu komunikacijskih strategija koje poticu smisleno ukljucivanje poglavito roditelja. Moguce je zakljuditi da stil i kvaliteta komunikacije odrajavaju kulturu ustanove (Aaseb0 i sur., 2017).

Nacin na koji dionici odgojno-obrazovnog procesa razumiju odgoj i obrazovanje te odreduju ocekivane i zeljene ishode, umnogome oblikuje kuluru pojedinog djecjeg vrtica. Javne obrazovne politike na deklarativnoj razini odreduju pojedine dimenzije kulture - odgojne vrije osti, norme, uvjete odgojno-obrazovnog procesa te nacine i oblike suradnje. Institucionalni integritet pojedine ustanove odreduje razinu prihvacanja javnih politika i otpor na pritiske iz okruzenja (npr. prema neprimjerenim zahtjevima lokalnih vlasti). Ali stvarna kultura djecjeg vrtica oblikuje se implicitnim pedagogijama pojedinaca. Na razini pojedine ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja prepoznatljiva je:

- U strukturi prostorno-materijalnog uređenja kao izraz osobnosti odgojitelja, riormi pojedinog djecjeg vrtica i povodenja za „univerzalnim“ ili kao zajednicka kreativna konstrukcija svih dionika procesa. Prepoznatljiva je,

primjerice, u jasnim iskazima dobrodoslice djeci i roditeljirna, poticajirna za ucenje i djece i roditelja, omjerom i uvafavanjem osobnog i zajednickog prostora.

- Strukturom vremena prepoznatljivom u rasponu od krute {„nepromjenjive“}, prisilne (obvezne i prisiljavajući), fleksibilne (prilagodavajuće) pa do nestrukturirane (najčešće pod kriptom slobodne). Raspon mogućnosti argumentira se djecijim potrebama kojima se ponekad samo opravdavaju stavovi odgojitelja, primjerice pitanje dnevnog odmora za djecu u deset-satnim boravcima (trebaju li sva djeca spavati prema unaprijed određenom dnevnom ritmu ili ne treba nitko jer je to sloboda izbora). Opravd o je pretpostaviti da bi sustavno pracenje djecijih potreba i razurnijevanje razvoja ukazalo na potrebu dnevnog odmora prilagođenog individualnim razlikama.
- Normama kao (ne)pisanim pravilima: primjerice jesu li to dogovori ili pravila te kako su formirane (dogovorom ili jednostranim odlucivanjem s pozicijom moci).
- Simbolima: koristenje grupnog i osobnog imena, znakova (primjerice, upitne su poruke kada su djecji pretinci umjesto imenima ili slikama djece obilježeni slikama predmeta ili iivotinja).
- Odnosima, nacinima vodenja i odlucivanja, nacinima podjele moci i rjesavanja problemskih situacija, sto se prepoznaće na razini odgojitelja medusobno te odgojitelja u odnosu na strucne suradnike, ravnatelja i roditelje. Odnosi medu djecom te odgojiteljima i djecom odrađavaju odnose u ustanovi.
- Strukturiranjem skupina na mikrorazini - odgojnih skupina i timova odgojitelja, zajednica ucenja ili stvaranje prostora zajednickog ucenja.
- Običajima, ritualima, ceremonijama u rasponu svakodnevnih običaja, periodičnih svetkovina, zajednickih dogadanja i druženja re postupaka prijelaza djece iz obitelji u djeciji vrtić te iz djecjeg vrtića u školu.

Unutar svake odgojno-obrazovne zajednice, a u pozitivnoj korelaciji s okružnjom, postoje dominirajuće skupine (primjerice grupe odgojitelja koji su razvili ustaljenu, prepoznatljivu praksu otpornu na promjene ili pak grupa djece čije obitelji imaju blizak odnos ili sličan povezani socijalni status). Te skupine u pravilu kreiraju smjer kulture odgojno-obrazovne ustanove (Kane, 2015)

opravdavajuci to s pozicija opceg dobra ili pak vecinske dominantnosti, ali taj smjer nije uvijek afirmativan.

Uvid u stvarnu praksu institucionalnog ranog i predskolskog odgoja i opravzovanja ukazuje i na specifcne odnose strucnih radnika - odgojitelja, strucnih suradnika i ravnatelja. Ravnatelji bi trebali biti pedagoski voditelji, ali ih praksa ucestal^{<_>} smjesta u podru鑇je ekonomskog funkcioniranja i sluibu lokalih i javnih politika. Njihov profesionalni identitet odreduje pritiske socijalnog okrujenja, medusobne odnose, a samim time i kulturu djecjeg vrtica. Strucni suradnici (pedagozi, psiholozi, edukatori, rehabilitatori...) usmjereni su na specifična podru鑇ja djelovanja. U konačnici se dogada da su odgojitelji primarni nositelji procesa odgovorni za planiranje, organiziranje, provedbu i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa te iniciranje suradnje s obiteljima i socijalnim okrujenjem i izgradivanje partnerskih odnosa s roditeljima. Odnos ravnatelja i sfruchih suradnika moje odrađavati njihovu potporu i aktivno sudjelovanje ti odgojno-obrazovnom procesu, sto podrazumijeva i zajednicku odgovornost.

Sve navedeno tek je prostor za zajednicko ucenje i razvoj. Razumijevanje i zajednicka konstrukcija kulture djecjeg vrtica zahtijeva zastupanje i prepoznavanje vrijednosti identiteta, odgovornosti i jednakopravnosti, ucenja i poducavanja te dojavljaja djece i roditelja kao jednakopravnih partnera. Taj proces ne maze se programirati nego zajednicki ucti i razvijati. Autor Juul (2003) istice da ce, u uvjetima suvremenog drustva i triisnog gospodarstva, djeca tijekom odrastanja vise vremena provesti u odgojno-obrazovnim ustanovama s profesionalnim osobljem nego u obitelji s roditeljima. Ta realnost istodobno ukazuje na znacaj i potrebu profesionalnog razvoja strucnih radnika i razvoj autenticne toničke kulture pojedinog djecjeg vrtica.

Kultura djecjeg vrtica i profesionalni status odgojitelja

Kukura odgojno-obrazovne ustanove ima efekt utjecaja na strucno usavršavanje i profesionalan razvoj odgojitelja. Mijenja se uloga odgojitelja koji postaju inicijatori i nositelji promjena. Promjene (obrazovne politike, okvirni nacionalni kurikulumi, programirani razvoj) koje se namecu izvan konteksta auten-

ticne ustanove budu ili neprepoznate ili neprihvacene. Grossman, Hammerness i McDonald (2009) zaključuju stoga da odgojno-obrazovne ustanove usmjerene na razvoj kvalicete omogućavaju strucnjacima prakticarima kvalitetne uvjete za učenje i profesionalni razvoj, što nadilazi povrsna i epizodna iskuscva. U tom kontekstu suradnicko učenje postaje istraživački proces u kojem se dijele i analiziraju ideje i iskustva, potice razumijevanje, a ne samo kvantitativna analiza i usporedba sa standardima. Dokumentiranje procesa, refleksije i zajednicko vrednovanje polazista su promjena.

Autori koji istazuju profesionalni razvoj odgojitelja i razvoj strucne prakse naglasavaju potrebu učenja u praksi, analiziranja i istraživanja osobne prakse kao prediktora razvoja (Viskovic i Visnjic Jevtic, 2017b, Peters i Vandenbroueck, 2011, Unal i Unal, 2014, Ljubetic, Viskovic i Slunjski, 2014). Predlazu da obrazovanje odgojitelja bude organizirano kao konstrukt teorijskih znanja provjerljivih u praksi (vjestina) i razvoja profesionalnog identiteta u procesu aktivnog učenja. Sama usmjerenošć na znanja prikriva znacajnost drugih aspeka odgojno-obrazovnog procesa - osobnih vrijednosti i prihvacenih normi kao polazista pristupa procesu učenju, motiviranosti za učenje, efekte ·ucjecaja prethodnog iskuscva, socijalnog i materijalnog okrujenja u kojem pojedinac uči. Osobne paradigme pojedinca uvjetuju nacine njegova djelovanja i odlucivanja pa samim time i učenja i profesionalnog rada.

Strucno usavršavanje odgojitelja i njihov profesionalni razvoj stoga je opFav-danoosmisljavati kao interaktivni konstruktznanja, mogućnosti za razvoj vjestina i sustavne evaluacije procesa učenja uz istodobno propitivanje osobnih stavova (Grossman i sur., 2009, Viskovic i Visnjic Jevtic, 2017b). Ovako tumačeno strucno usavršavanje odgojitelja odmice ad koncepcije učenja „temeljnih ·manja“ kao nacela za odgojno-obrazovni proces i „tecajeva“ kao razvoja alata i strategija, a usmjerava na cjelovitost procesa. Istodobno takav pristup strucnog usavršavanja odgojitelja odraiava se na kvalitetu i razvoju odgojno-obrazovnog proccsa u kojoj odgojitelj profesionalno djeluje.

Literatura

- Aasebø, T.S.,-Midtsundstad, J.H., Willbergh, I. (2017).Teaching in the age of accountability: restrained by school culture?. *Journal of Curriculum Studies*, 49:3, str. 273-290. DOI: 10.1080/00220272.2015.1072249 <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1072249>
- Agate, J. R., Zabriskie, R. B., Agate, S. T., Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 41 (2), str. 205-223.
- Amato, P.R. (2014). Ucinci rastave braka na odrasle i djecu: najnoviji nalazi. *Društvena istraživanja*, 23(1), str. 5-24.
- Amato, PR, Booth, A., Johnson, D., Rogers, S. (2012). What can we learn from studies of children raised by gay or lesbian parents? *Social Science Research*, 41, str. 775-778.
- Amato, P.R. (2005).The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children*, 15 (2), str. 75-96.
- Babic, Z. (2013). Ekonomski aspekti ulaganja u rani razvoj djece: komparativni prikaz. UN. Pecnik, ur.), *Kako roditeLji i zajednice brinu o djeci najmlade dobi u Hrvatskoj* (str. 250- 260). Zagreb: UNICEF..
- Bettelheim, B. (2000). *Smisao i znacenje bajki*. Cres: Poduzetnistvo Jakie.
- Blazeka Kokoric, S., Berc, G., Laklja, M. (2010). Dozivljaj roditeljskog prihvacanja/ odbacivanja u kontekstu razlicih socio-ekonomskih uvjeta odrastanja u primarnoj obitelji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istrazivanja*, 46(2), str. 1-18.
- Barnett, W S., Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future of Children*, 16(2), str. 73-94...
- Basic, S. (2011). Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva, U: D. Males (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveucilista u Zagrebu.
- Beavers, WR., Hampson, R.B. (2003). Measuring family competence: The Beavers Systems model. U: F. Walsh (ur.) *Normal family processes* (str. 549-580). New York: Gulidford Press.
- Bartolac, A., Kamenov, Z., Petrak, O. (2011). Rodne razlike u obiteljskim ulogama, zadovoljsrvi i dozivljaju pravednosti s obzirom na tradicionalnost stava. *Revija za socijalnu politiku*, 18(2): str. 175-194.
- Bejakovic, P. (2010). *Osobna prezadujenost*. Zagreb: Institut za javne financije.
- Berc, G., Blazeka Kokoric, S. (2013). Slobodno vrijeme obitelji kao cimbenik obiteljske

- kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), str. 1-89.
- Bennett, J., Grimley, L. K., (2001). Parenting in Global Community: A Cross-Cultural... International Perspective. U: M.J. Fine i S.W., Lee (ur). *Handbook of Diversity in Parent Education*. Accademic Press.
- Berk, LE. (2008). *Psihologija cjelovitnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Belsky, J. (2008.), Social-contextual determinants of parenting. U: R.,E., Tremblay, M.Boivin, R., Peters, V., De (ur.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, str. 1-6.
<http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp-Parenting.pdf>
- Belsky, J., Booth la Force, C., Bradley, RH., Brownell, C. A., Burchinal, M., Campbell, S. B., Weinraub, M. (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement. *Developmental Psychology*, 44(4), str. 895-907.
- Brajsa Zganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brezinka, W. (2008). Uspon i kriza znanstvene pedagogije. *Društvena istraživanja*, 10 (15), str.113-123.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as Context for Human Development: Research Perspective. *Developmental Psychology*, 22, str. 723-742.
- Buswell, L., Zabriskie, RB., Lundberg, N., Hawkins, A. J. (2012). The Relationship Between Father Involvement in Family Leisure and Family Functioning: The Importance of Daily Family Leisure. *Leisure Sciences*, 34(2), str. 172-190. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01490400.2012.652510>
- Cudina-Obradovic, M., Obradovic, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing - Tehnicka knjiga.
- D'Addato, A. (2010). Promoting prevention and early intervention. *Eurochild's contribution, The Federal Foundation Mother and Child for pregnant women in emergency situations*, Germany. http://www.eurochild.org/fileadmin/Communications/08_Articles%20about%20and%20by%20Eurochild/2010/Todays_Children_are_Tomorrows_Parents_Dec2010.pdf (Posjeceno: 11. siječnja 2014.)
- Daly, M. (2008). *Roditeljstvo u suvremenoj Europi: pozitivan pristup*. Zagreb: Miniscars-tvo obitelji, branitelja i medugeneracijske solidarnosti..
- Datnow, A. (2011). Collaboration and Contrived Collegiality: Revisiting Hargreaves in the Age of Accountability. *Journal of Educational Change*, 12, str. 147-158. DOI:10.1007/s10833-011-9154-1.
- David v, M., Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77 (1), str. 44-58.

- Deal, T. E., Peterson, K., D.(2009). *Shaping School Culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perie, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologiski pristup*. Zagreb: Alineja.
- Fuller, A. (2007). *Zahijevno dijete*. Zagreb: Naklada Kosinj.
- Pullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Palmer Press.
- Gase, L., N., Gomez, L., M., Kuo, T., Glenn, B., A., Inkelas, M., Ponce, N., A. (2017). Relationships Among Student, Staff, and Administrative Measures of School Climate and Student Health and Academic Outcomes. *Journal of School Health*. 87 (5), str. 319-328.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Gonzalez-Mena, J. (2009). *Child, Family, and Community; Family-Centered Early Care and Education*. New Jersey: Merrill Pearson.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imaging teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), str. 273-289.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: teme i znanja*. Educa.
- Ji:aralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Hargreaves, D. H. (2014). A self-improving school system and its potential for reducing inequality. *Oxford Review of Education*, 40, str. 696-714.
- Heckman, J. J. (1999); Policies to foster human capital. *NBER Working Paper*, No. 7288. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w7288>.
- Honore, C. (2009). *Pod pritiskom: spaJavanje nafe djece od kulture hiperroditejstva*. Zagreb: Algoritam.
- Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. (2003). *Values education study: Literature review. Values education study - Final report*. (str. 168-212). Melbourne: Curriculum Corporation.
- Hrvatska, Republika (2008). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Hrvatska, Republika (2015). Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja / NKRPOO.
- Hrvatska, Republika (2012). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj skoli.
- Jakobs, G., Crowley, K. (2007). *Play, projects and preschool standards: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Johnson, G., M. (2010). Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 1 (10), str. 32-43.

- Juul, J., Jensen, H. (2010). *Od poslužnosti do odgovornosti*. Zagreb: Profil.
- Juul J., (2009). *Zivot u obiteiji: najvažnije vrijednosti u zajednickom životu i odgoju djece*. Zagreb: Planetopija.
- Juul, J. (2003). *Razgovori s obiteljima - perspektive i procesi*. Zagreb: Alinea.
- Jurcevic Lozancic, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski casopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), str. 122-150.
- Kane, E. (2015). 'What IP. As If', an approach to action research practice: becoming-different in school-age childcare, *Educational Action Research*, 23:3, 350-365, DOI: 10.1080/09650792.2015.1009926 <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1009926>
- Kamenov, Z., Galic, B. (2009). *Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj diskriminaciji u RH-Izvještaj o istraživanju*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu- roditeiji, vrfnjaci, uciteiji kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Keown, L.J., Palmer, M. (2014). Comparisons between paternal and maternal involvement with sons: early to middle childhood, *Early Child Development and Care*, 184 (1): 99-117, doi: 10.1080/03004430.2013.773510
- Kusevic, B. (2013). Odgojne implikacije odgodenoga roditeljsca. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 81-99.
- Lamb, M., E., Tarnis-Lemonda, C.S. (2004). *The Role of the Father in Child Development-An Introduction*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lewis, J.M. (2009). *Sex differences in gender role attitudes*. http://www.allacadem.com/meta/p20669_index.html
- Ljubetic, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Split: Element.
- Ljubetic, M., Viskovic, I., Slunjski, E. (2014.). More successful education of preschool teachers by consensus - the delphi method (Croatian experience). *International journal of Physical & Social Sciences*, 4(4), str. 217-237.
- Ljubetic, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Males, D., Kusevic, B. (2011). Nova paradigma obiteljskog odgoja. U: Males, D. (ur.), *Nove paradigmе ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.
- Martinovic, I. i Stricevic, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani citateljski materijal narnijenjen djetetu, *Libellarium*, IY, str. 39-63.
- Merry, M. S. (2005). Indoctrination, Moral Instruction, and Nonrational Beliefs: A Place for Autonomy?. *Educational Theory*, 55(4), str. 399-420.
- Miljak, A. (2009). *Zivljenje djece u vrticu*. Zagreb: SM naklada.
- Minuchin, S. (2008). *Family Healing: Strategies for Hope and Understanding*. Free Press.

- Milanovic, M. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa
- Moore, J.D. (2013). *Uvod u antropologiju*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Moro, Lj., Nemcic .Moro, I. (2010). Odnos vise generacija u obitelji, *Medicina Fluminensis*, 46(3), 284-291.
- Mudrock, G., P. (1968). The Current Status of the Word's Hunting and Gathering Peoples. U Lee (ur.). *De l'are*. Str. 13-20.
- Mullis, I. V., Mardn, M. O., Foy, P., Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational.
- Murray, E., McTarland-Piazza, L., Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parentteacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Ogbu, J.U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21 (8), str.5-14.
- Ogburn, W.F., Groves, E.R. (1998). *American marriage and family relationships*. London: Routledge/Thoemmes Press.
- Olson, D.H. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of marital and family therapy*, 37(1), str. 64-80.
- Olszri, D.H., Goral, D.M. (2003). Circumplex Model of Marital & Family Systems. U: F. Walsh (ur.) *NormalfamilyProcesses*. (str.514-547). New York: Guilford.
- Parsons, T. (1991): *Druftva*. Zagreb: A. Cesarec.
- Pastuovic, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za drustvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Patterson, J.L., Purkey, S.C, Parker, J.V. (1986). Productive School Systems For a Non-Rational World, Alexandria: CAAASCD.
- Petani, R. (2010). Roditeljstvo :- odgovornosi: i pari:nerstvo. U: A.Jurcevic Lozancic (ur.). *Ocekivanja, postignuća i perspektive u teoriji praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja (ENCSI-2010)*. (str. 319-333). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Peters, J., Vandebroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. U L., Miller i C., Cable (ur.). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. (str. 62 -76). Sage.
- Phares, V., Lopez, E., Fields, S., Kamboukos, D., Duhig, A.M. (2005). Are fathers involved in pediatric psychology research and treatment?, *Journal of Pediatric Psychology*, 30, 631-643.

- Polette, K. (2014) Reasons to read aloud to children. www.education.com/reference/article/de/reasons-read-aloud-children
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, achievement and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44 (3), str. 211-221.
- Reić Reic Ercegovac, I., Koludrovic, M. (2012). Life Values and Divorce-Inter-generation and Family Perspective. *Sociologija i prostor*, 50(2 (193)), 257-273.
- Rege, K. P., & Almeida, N. (2013). Effective communication facilitates partnering with parents: perception of supervisors and teachers at preschool and primary school levels. *IDA International Journal of Sustainable Development*, 6(7), str. 53-70.
- Ratcliff, N., Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: the role of teacher-preparation programs. *Education*, 129(3), str. 495-505.
- Ross, H., Stein, N., Trabasso, T., Woody, E., Ross, M. (2005). The quality of family relationships within and across generations: A social relations analyses. *International journal of Behavioral Development*, 29 (2), str. 110-119.
- Schoen, L. T., Teddlie, C. (2008). A new model of Choo! culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, str. 129-153.
- Shaw, S.M. (2008). Teaching and Learning Guide for: Family Leisure and Changing Ideologies of Parenthood, *Sociology Compass*, 2(4), str. 1372-1377
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2007). *Parent Survey of Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships Johns Hopkins University.
- Silva, J.C., Amante, L., Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2017.1295445 <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>
- Skinner, E., Johnson, S., Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting: Amotivational Model. *Parenting: science and practice*, 5(2), str. 175-235.
- Slunjski, E. (2016). Izvan okvira 2: promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice ucenja. Zagreb: Element.
- Spajic-Vrkas, V. (2008). Pedagoski zanemaren div: kultura odgojno-obazovne ustanove kao cimbenik njene ucinkovitosti. U: I. Viskovic (ur.) *Koncepcije, pristupi i programi predskolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Zbornik 14. Dana predskolskog odgoja DZ. Makarska: Djecji vrtic „Biokovsko zvonce“.
- Spera, C., Wentzel, K.R., Matto, H.C. (2009). Parental aspirations for their children's

- educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance and parental perceptions of school *climate*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (8), str. 1140-1152.
- Stoll, L.; Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše skole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Stricevic, I. (2011). Jacanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U D. Males (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. (str. 125-152). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti. *Medicina Fluminensis*, 46 (3), str. 242- 246.
- Sueur, Z. (2011). Siromastvo i dohodovne nejednakosti u Hrvatskoj: 2001.-2009. *Revija za socijalnu politiku*, 18(2), str. 245-256.
- Tamrouti-Makkink, I.D., Dubas, J.S., Gerris, J. R., Aken, M.A. (2004). The relation between the absolute level of parenting and differential parental treatment with adolescent siblings' adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), str. 1397-1406.
- Tezak, D. i Cudina Obradovic, M. (1993). *Price o dobru, price o zlu*. Zagreb: Skolska knjiga.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Una!, Z.; Una!, A. (2014). Perspectives of Preservice and In-Service Teachers on Their Preparation to Work with Parents in Elementary Classrooms. *The Educational Forum*, 78:2; scr. 112-126.
- Vasilj, M., Viskovic, I. (2014). Bajke kao odgojno sredstvo prenosa temeljnih životnih vrijednosti, U J. Raffai (ur.) *Bajka, prica i njeni konteksti*. Subotica: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na madarskom nastavnom jeziku, str. 52-60.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandegrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, 81(3), 737-756.
- Viskovic, I. (2013). Medugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelje na djecu adolescen- ce u općini Tucepi. *Skalski vjesnik*, Vol. 62, No.2- 3, str. 253-268.
- Viskovic, I., Visnjic Jevtic, A. (2017). Teachers' Opinion on the Possibilities of Collaboration with Parents. *Hrvatski casopis za odgoj i obrazovanje ICJE*, 19(1), str.117-146. DOI:10.15516/cje.v1_9il .2049 http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=264956
- Viskovic, I., Visnjic Jevtic, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 10.1080/03004430.2017.1299145. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1299145>

- Viskovic, I. i Sumic Flego, M. (2013). Pripovijedanje kao poticaj za djecju igru. U Igra u ranom djetinjstvu, Petrovic Soco (ur.). Zagreb: Medunarodna strucno-znansrvena konferencija, OMEP.
- Viskovic, I., Sumic Flego, M. (2012.) Samoprocjena oceva o osobnoj ulozi u odgoju djece, u: M. Ljubetic i B.Mendes (ur.) *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja*, Split, str. 156-166.
- Vrcelj, S. (2003), Skolska kultura - faktor kvalitete. U: M., Kramar i M., Duh (ur.). *Didakticni in metodicni vidiki prenove in razvoja izobraievanja*. Maribor: Pedagoski fakultet, str. 87-95.
- Vujicic, L. (2011). *Istrazivanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
- Zabriskie, R. B., McCormick B. P. (2003). Parent and child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*, 35 (2), str. 163-189.
- Zecha, G. (2007). Opening the Road to Value Education. u: D.N., Aspin i J., D., Chapman (ur.). *Values Education and Lifelong Learning*, 2, str. 48-60.
- Zlokovic, J., Vrcelj, S. (2010). Rizicna ponasanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), tr: 197-213.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building family partnerships: The journey from preservice preparation to classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), str. 84-96.
- Walsh, F. (2011). Normal family processes: Growing diversity and complexity. New York: The Guilford Press.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26(2), str. 40-52.
- Widmer, D. (2010). Family Configurations: a Structural Approach to Family Diversity, England: Ashgate Publishing Limited.
- Wise, S. (2003). Family structure, child outcomes and environmental mediators: an overview of the Development in Diverse Families Study, Australian Institute of Family Studies. *Research paper*, 30 [online], <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/RP30.pdf>



I Katarina Bogatić

Djeca kao aktivni akteri suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja

Uvod

U suvremenoj literaturi koja se bavi ranim i predskolskim odgojem i obrazovanjem suradnicki odnosi obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja jedan su od ucestalijih termina. Bez obzira na to napravi li se uvid u literaturu koja svoje uporiste pronalazi u politickim programima, literaturu koja polazi od suvremenih teorija unutar drustvenih znanosti koje se bave ranim i predskolskim odgojem i obrazovanjem ili napravi li se uvid u stvarnost ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja, primjerice istrazivanjem videnja odgojitelja ili istrazivanjem svakodnevne prakse ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja, suradnicki odnosi navode se kao nuini ili barem pojavljani za kvalitetan rani

i predskolski odgoj i obrazovanje³. Naglasavanje vaznosti suradnickih odnosa argumentira se spoznajama o vaznosti kontinuiteta izmedu vrijednosti i praksi djecijih okruzenja koji je moguce postici upravo suradnickim odnosima oitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja.

Dobrobit djeteta

Kao cilj suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja navodi se *dobrobit djeteta*, u smislu razvoja u okruzenju u kojem je dijete prihvaceno, voljeno, sigumo, zadovoljno, sretno, poticano te u kojem ga se uvafava kao pojedinca (Markovic, Males, 2011; Males, Kusevic, Siranovic, 2014). Prije dalnjih razmatranja o teoriji i praksi suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja nuino je najprije pobliže odrediti pojam dobrobiti djeteta ili djecje dobrobiti⁴. Za razliku od Markovic i Males (2011) ili Males, Kusevic i Siranovic (2014), koje su pojam dobrobiti razmatrale unutar teorijskog okvira djecijih prava, djecja se dobrobit u literaturi cesto uzima zdravo za gotovo ili ju se implicitno odreduje bez daljnje teorijske elaboracije. Teoretičari koji se have pojmom djecje 'dobrobiti' naglasavaju da je rjec o heterogenom i sveobuhvatnom pojmu koji se moze koristiti u odnosu na razlicite „socioekonomski i kulturne domene djecijih zivota“ (Ben-Arieh, Casas, Fr0nes, Korbin, 2014: 5). Dobrobit djeteta moze se razlicito konceptualizirati ovisno o tome govori li se o subjektivnoj ili objektivnoj dobrobiti; dobrobiti u sadasnjem vremenu ili dobrobiti razmatranoj u odnosu na buducnost, dobrobiti za pojedinca ili dobrobiti za drustvo itd. (Ibid). Ili, na primjer, dobrobiti u odnosu na pojedino dijete iz njegove vlastite perspektive u odnosu na njegovu sadasnjost:- sada i ovdje ili dobrobiti u odnosu na svu djecu prema odredenim 'objektivnim indikatorima' u relaciji s onime sto ce djeca postati - njihovom buducnoscu. Navedeno ukazuje na to da je djecja dobrobit u relaciji s razlicitim aspektima socijalnog okruzenja na mikrorazini,

³ Za raspravu o pojrnju kvalitetu ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja vidjeti npr. Campbell-Barr, Leeson 2016; Dahlberg, Moss, Pence 2007 ili Moss 2014.

⁴ U radu se izrazi *dobrobit djeteta* i *djeja dobrobit* koriste kao sinonirni uz svjesnost o po tojanju njihova turnacenja kao razlicitih ovisno o razmatranju djeteta kao pojedin- ca ili djece kao drustvene skupine.

koja su omedena sirim socijalnim strukturama. Medutim, vazno je naglasiti da je uz socijalna okruzenja na razlicitim razinama dobrobit takoder u relaciji i s agentnoJcu djeteta (Ibid) o cemu ce vise rijeci biti u sljedecem dijelu.

Alanen (2014: 131) istice da se u raspravama o djecjoj dobrobiti sam pojam dobrobiti manje ili vise eksplisitno definira, a cesto se autori uzdaju i u prepostavljene „istine“ vezane uz navedeni pojam. Smarra da se navedeno ocekuje od politika ranog odgoja i obrazovanja, koje primat daju „neposrednim ciljevima razvoja zajednickih protokola“ i sustavnom mjerenu i identifikaciji indikatora djecje dobrobiti, ali ne i od „akademskih istrazivanja“, u kojima je upravo sama konceptualizacija pojma dobrobiti ključna (Ibid: 131). Kao primjer podastiru se razlicite konceptualizacije pojma djecje dobrobiti kroz prizmu razlicitih disciplina koje se njime have, a od kojih se cesto polazi u teorijskim razmatranjima o ranom i predskolskom odgoju i obrazovanju:

(1) *Jedna od perspektiva unutar filozofije na primjeru Bagattini (2014)*: Pojam dobrobiti u relaciji je s konceptualizacijam p rirode djetinstva. Razmatraju se odnos dobrobiti (opcenito) i djecje dobrobiti, koncept unutarnjih dobara, odnosno posebnosti djetinstva te odnos ocekivanog, „pravilnog“ razvoja i razlicitih ocekivanja svih ukljucenih u odgoj i obrazovanje, od drustva do same djece.

(2) *Jedna od perspektiva unutar neuroznanosti na primjeru jabes, Nelson (2014)*: Pojam dobrobiti nufoo je razmatrati u odnosu na kriticnu ulogu koju igra iskustvo, oblikujuci strukturu mozga i funkciranje tijekom razvoja.

(3) *Jedna od perspektiva unutar znanosti koje se bave odgojem i obrazovanjem na primjeru Axford (prema Andresen, 2014)*: Pojam dobrobiti nuzno je razmatrati u relaciji sa sljedecim pojmovima: spotrebe, prava, kvaliteta zivota te siromastvo i socijalna iskljucenost. Potrebe djeci omogucuju „samoodredenje“, sudjelovanje u „pozitivnim aktivnostima“ te „usvajanje svijeta“; prava opisuju status pojedinca sto ima implikacije za „pedagoske pristupe djed“; kvaliteta zivota odnosi se na „subjektivne perspektive djece“, a ono STO djecu cini ranjivom vidi se kao pozadina siromastva i socijalne iskljucenosti (Ibid, 276).

(4) *Jedna od perspektiva kod autora koji se bave djeciim pravima na primjeru Doek (2014)*: Dobrobit djeteta ima razlicite medusobno manje iii vise povezane aspekte: zdravlje, prilike za rast i ucenje, osjecaj sigurnosti, pozitivni personalni i sojjalni odnosi, osjecaj postovanja, iskazivanje vlastita misljenja koje je uva-favano (Ibid, 213).

(5) jedna od perspektiva unutar psihologije na primjeru Holte i dr. (2014): Dobrobit kao pojam razmatra se unutar teorijskih polazista pozitivne psihologije te istrazivanja subjektivne dobrobiti i sreće. Dobrobit se istražuje u relaciji s pojmovima zadovoljstva životom, otpornosti (rezilijentnosti) te prosodjalnog ponašanja.

Razlicite perspektive ukazuju na složenost pojma dobrobiti, koji se može razmatrati razlicito, od dovodenja u odnos s pojmovima subjektivne dobrobiti i sreće, filozofskih perspektiva o dobrom životu do prava na slobodu izbora i izrazavanje vlastitih misljenja (Ben-Arieh, Casas, Fr0nes, Korbin, 2014).

Uvid u razlicite konceptualizacije djecje dobrobiti govori o važnosti promišljanja o dobrobiti kao cilju suradnickih odnosa unutar određenog teorijskog okvira. Djeca dobrobiti uronjena je u mikro- i makrosocijalna okruženja, uz naglasak na važnost razmatranja i djecje vlastite aktivnosti jer bez aktiviteta samog djeteta nije ni moguce govoriti o njegovoj/njezinoj dobrobiti.

Dijete u suradnickim odnosima

U literaturi o suradnickim odnosima obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naglasava se važnost i roditelja i odgojitelja te njihovih medusobnih suradnickih odnosa za djeci razvoj i dobrobit (Ward, 2013). Vidljive su tri strane uključene u suradnicke odnose: roditelji, odgojitelji i dijete, no kako je svaka od tih strana pozicionirana unutar navedenih odnosa? Dok o pozicijama roditelja i odgojitelja postoji brojna literatura koja ih opisuje kao aktivne aktere navedenih odnosa, primjerice razmatrajuci odgovornost za suradnicke odnose (npr. Viskovic, Visnjic Jevtic, 2017), u literaturi se djeca cesto pozicioniraju pasivno u navedenim relacijama, kao oni koji su samo „primatelji“ „rezultata“ suradnickih odnosa.

Navedeno je u opreci sa suvremenom literaturom o djetinjstvu i djeci unutar drustvenih znanosti koja „ključnim pojmom u paradigmi o socijalnoj konstrukciji djetinjstva“ smatra pojam „agency“ - agencnosti (Babic, 2014: 24). James i James (2008) definiraju agentnost kao sposobnost pojedinca za neovisno djelovanje, što podrazumijeva sposobnost izbora, odabira; iskazivanje vlastitih ideja; kontrolu nad smjerom vlastita života te sudjelovanje u promjenama u drustvu

uz svjesnost o socijalnim strukturama koje su u meduigri s agentnosti. Drugim rijecima, radi se o „neovisnosti i kompetentnosti djece”, koja uključuje „aktivitet, najčešće iskazan participacijom djece u razlicitim aspektima socijalnog svijeta - zivotne stvarnosti” (Babic, 2014: 42).

Uz „ogranicenost” agentnosti „strukturalnim cimbenicima socijalnog okruženja” (Ibid: 42), Mayall (2002) vidi odnose odraslih i djece kao one koji omogucavaju ili ogranicavaju djecu agentnost. Naime, razlike socijalne pozicije u odnosu na odrasle koje dijete istodobno zauzima mogu biti omogucavajuće ili ogranicavajuće za iskazivanje agentnosti Games, 2009). Babic (2014: 52) vidi agentnost kao „obilježje djecjeg aktiviteta koji je u recipročnoj relaciji s aktivitetom odraslih”, a asimetrija „socijalnih pozicija odraslih i djece” može znaciti „dijeljenje, razmjenjivanje i tvorenje znacenja ili 'poucavanje', vodenje, reguliranje kako bi se postiglo socijalno prikladno ponašanje i postignuca”. Međutim, vazno je naglasiti i da je agentnost „svojstvo pojedinog djeteta” koje ono može „odabratи iskazivati ili ne iskazivati” Games, 2009: 44).

Kada se navedena shvacanja o djecoj agentnosti dovedu u relaciju sa suradnickim odnosima obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, vidljiva je nuznost istraživanja kvalitativnih obilježja suradnjičkih odnosa iz perspektive djece kako bi se dobio uvid u njihovu poziciju unutar navedenih odnosa. Naime, „djeca nisu pasivni relacijski partneri” te „značajno pridonose iniciranju, održavanju i razvoju podržavajućih odnosa unutar svojih socijalnih mreža” (Thompson, 2014: 1937-1938). Kako bi se navedeno bolje razumjeo, nuzna su istraživanja unutar kojih se djeci „slusa” te epistemološki pristup unutar kojega se znanje vidi kao ono koje se „stvara”, kao ono koje „osporava dominantne diskurse o tome cije znanje je vazno” te unutar kojega je ono „konstruirano putem razlicitih modusa komunikacije” (Clark, Moss, 2011: 4-5). Drugim rijecima, nuzna su istraživanja unutar kvalitativnog pristupa istraživanja, točnije, istraživanja s djecom unutar kojih se koriste specifični „tradicionalni” istraživački postupci, kao i vizualni postupci⁵.

⁵ Vise u: Rengel 2016.

Suvremenici smjerovi istrazivanja suradnickih odnosa

U istraživanjima koja se have samo perspektivama odraslih- roditelja'lodgo-jitelja - o suradnickim odnosima, a djecom samo u odnosu na korist koju mogu imati od suradnickih odnosa, djecja se dobrobit promatra iz perspektive odraslih. Ako su suradnicki odnosi obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja ;polje zajednickog djelovanja, stvaranja znacenja svih ukljucenih sudionika o znacenju dobrobiti djece", nuino je dobiti uvid u to kako suradnicke odnose shvacaju sama djeca (Rengel, Bungic, 2014: 224).

Pregled relevantnih i recentnih istrazivanja ukazuje na manjak istraivanja uloga, pozicije i ocekivanja djece u odnosu na suradnicke odnose obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrawvanja, posebice kada je rijec o ulogama, poziciji i ocekivanjima djece iz njihove, djecje perspektive. Pronadena istrazivanja uglavnom se fokusiraju na djecu osnovnoskolske i srednjoskolske dobi (npr. Barge, Loges, 2003; Vyverman, Vettensburg, 2009), dok je istrazivanja s djecom rane i predskolske dobi malo. Rijetka istraživanja koja su se bavila nave-denom temom i koja su provedena s djecom rane i predskolske dobi ukazuju na zanemarivanje perspektive djece u odnosu na suradnju obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazova11ja. Na primjer, rezultati preliminarnog istrazivanja s djecom rane i predskolske dobi Rengel i Bungic (2014) ukazuju na to da djeca prepoznaju osnovne oblike suradnickih odnosa, da suradnicke odnose iniciraju odrasli, najvecim dijelom odgojiteljice, odnosno da odrasli uglavnom preuzimaju odgovornos za kreiranje preduvjeta i sadrfa djecjeg ucenja i razvoja te pritom iskljucuju djecu iz procesa odlucivanja o njihovim zajednickim aktivnostima (Ibid).

Postavlja se pitanje **Sto** navedeno znaci **Za**• svakodnevnu praksu suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja. Iako se upravo djecja dobrobit stavlja u prvi plan, djeca cesto ostaju nevidljiva u navedenom procesu, odnosno struktura suradnickih odnosa izmedu roditelja i odgojitelja onemoguceje djeci iskazivanje njihove agentnosti odnosno aktivitet. Drugim rjecima, djeca se pozicioniraju kao „primatelji" prepostavljene dobrobiti6 koja proizlazi iz suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog

6 Dobrobiti iz perspektive odraslih, sukladno odabranom teorijskom okviru.

odgoja i obrazovanja, a njihova se aktivna uloga u navedenom procesu smješta u drugi plan.

Razmatranja o djecjoj participaciji temeljena na shvacanju participacije kao iskaza djecje agentnosti unutar određenih socijalnih struktura (Babic, 2014) ukljupiva su u teorije i prakse suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja. Nacini na koje odrasli vide djecu i prakse njihovih svakodnevnih interakcija s djecom u relaciji su s mogućnostima djecje participacije. Istrazivanja s djecom o suradnickim odnosima iskorak su k uvađanju djece kao vaznih i kompetentnih aktivnih sudionika suradnickih odnosa obitelji i ustanove ranog i predskolskog odgoja i obrazovanja.

Literatura

- Alanen, L. (2014). Childhood and Intergenerationality: Toward an Intergenerational Perspective on Child Well-Being. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frnnes, J.E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 131-160). Dordrecht: Springer.
- Andresen, S. (2014). Educational Science and Child Well-Being. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frnnes, J.E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 249-278). Dordrecht: Springer.
- Babic, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Bagattini, A. (2014). Child Well-Being: A Philosophical Perspective. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frnnes, J. E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 163-187). Dordrecht: Springer.
- Barge, J. K., Loges, WW. 2003. Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frnnes, I., Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frnnes, J.E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 1-28). Dordrecht: Springer.

- Campbell-Barr, V., Leeson, C. (2016). *Quality and Leadership in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd.
- Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach. Second Edition*. London: NCB.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation (2nd edition)*. Abingdon: Palmer Press, Taylor & Francis.
- Doek, J. E. (2014). Child Well-Being: Children's Rights Perspective. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fr0nes, J.E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 187-218). Dordrecht: Springer.
- Holte, A. Barry, M. M., Bekkhus, M., Helmen Borge, A. I., Bowes, L., Casas, F. i dr. (2014). Psychology of Child Well-Being. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fr0nes, J.E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 555-631). Dordrecht: Springer.
- Jabes, A., Nelson, C. A. (2014). Neuroscience and Child Well-Being. U: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fr0nes, J. E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 219-248). Dordrecht: Springer.
- James, A. (2009) Agency. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 34-45). Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Jariles, A., James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage Publications Ltd.
- Males, D., Kusevic, B., Siranovic, A. (2014). Child Participation in Family-School Cooperation. *Center for Educational Policy Studies journal*, 4 (1), 121-136.
- Markovinovic, A., Males, D. (2011). Pravo djeteta na sudjelovanje u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. U: M. Vantic-Tanjic, M. Nikolic, A. Huremovic, A. Dizdarevic (Ur.), *Unapredjenje kvalitete zivota djece i mladih 2011* (str. 123-133). Tuzla: Udruzenje za podrsku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's eyes*. Buxton: Open University Press.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London: Routledge.
- Rengel, K. (2016). Vizualni postupci u istraživanjima s djecom. U: B. Jerkovic, T. Skojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja Zbornik radova* (str. 543-554). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnicka akademija u Osijeku.
- Rengel, K., Bungic, M. (2014). Suradnja obitelji i djecjeg vrtica iz perspektive djece. U: I. Prskalo, A. Jurcevic Lozancic, Z. Braicic (Ur.), *14. dani Mate Demarina: Suvremeni*

meni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja (str. 221-232). Zagreb: Uciteljski fakultet, Sveuciliste u Zagrebu.

- Thompson, R. A. (2014). Why Are Relationships Important to Children's Well Being?. In: A. Ben-³ieh, F. Casas, I. Fr⁰nes, J. E. Korbin (Ur.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (str. 1917-1954). Dordrecht: Springer.
- Viskovic, I., Visnjic Jevtic, A. (2017). Misljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Hrvatski lasopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (I), 117-146.
- Vyverman, V., Vettenburg, N. (2009). Parent participation at school: A research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16 (1), 105-123.
- Ward, U. (2013). *Working with Parents in the Early Years, Second Edition*. London: Learning Matters, Sage Publications Inc.