



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Adrijana Višnjić Jevtić

**ODGOJITELJSKA SAMOPROCJENA
KOMPETENCIJE ZA SURADNJU S
RODITELJIMA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Adrijana Višnjić Jevtić

**ODGOJITELJSKA SAMOPROCJENA
KOMPETENCIJE ZA SURADNJU S
RODITELJIMA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:
prof. dr. sc. Dubravka Maleš

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of Humanities and Social Sciences

Adrijana Višnjić Jevtić

**TEACHERS' SELF-EVALUATION OF
COMPETENCE FOR COOPERATION
WITH PARENTS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Full professor Dubravka Maleš, PhD

Zagreb, 2018

INFORMACIJE O MENTORICI

Prof. dr. sc. Dubravka Maleš rođena je 29. kolovoza 1952. godine u Zagrebu. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Zagrebu gdje je 1976. na Filozofskom fakultetu diplomirala pedagogiju i sociologiju. Iste je godine primljena na radno mjesto asistentice na Katedri za sistematsku pedagogiju Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Doktorirala je 1983. godine s temom *Utjecaj odgoja u potpunim i nepotpunim obiteljima na stavove djece prema ulogama različitih spolova*, a sljedeće je godine izabrana u status docentice. Do odlaska u mirovinu bila je zaposlena kao redovita profesorica u trajnome zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Osnovna su područja njezina interesa obiteljska pedagogija, suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji te odgoj i obrazovanje za ljudska prava i prava djeteta. Autorica je, koautorica i urednica šest znanstvenih i šest stručnih knjiga te više od stotinu znanstvenih i stručnih radova, osvrta i članaka. Tijekom svoje znanstvene karijere aktivno je sudjelovala u radu više od stotinu znanstvenih i stručnih skupova u zemlji i inozemstvu, a s ciljem stručnoga usavršavanja boravila je u Stockholmu (1980.), Petrogradu i Moskvi (1990.), Bergenu (1994.), Soestu (1994.), Tel Avivu (1995.) te Los Angelesu, Calabasasu i Washingtonu (1997.). Utemeljiteljica je i nositeljica kolegija *Obiteljska pedagogija, Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija* te *Prava djeteta na odgoj i obrazovanje*. Bila je nositeljica i suradnica brojnih projekata u matičnoj i drugim ustanovama. Od 2007. do 2014. bila je nositeljica velikoga znanstvenog projekta *Nove paradigme ranog odgoja* koji je financiralo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. U matičnoj je ustanovi dvaput obnašala funkciju pročelnice Odsjeka za pedagogiju (1989. – 1991., 2009. – 2011.) te jednom prodekanice za znanost na Pedagogijskim znanostima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (1994. – 1998.). Bila je glavna i odgovorna urednica znanstvenog časopisa *Napredak* (2002. – 2005.) te inicijatorica pokretanja i glavna urednica stručno-znanstvenog časopisa *Dijete i društvo* (od 1999. kada je počeo izlaziti do 2011. kada je prestao izlaziti). Trenutačno je glavna urednica stručnog časopisa *Zrno* (od 1994. do danas) te članica uredništva znanstvenog časopisa *Pedagogijska istraživanja*. Također, sudjelovala je u radu brojnih povjerenstava i radnih skupina vezanih za unaprjeđenje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Dobitnica je Nagrade Kata Pejnović (1990.) za rad na unaprjeđivanju obiteljskog odgoja, godišnje Nagrade Ivan Filipović (1994.) za rad na unaprjeđivanju pedagogijske teorije i pedagoške prakse te Nagrade za unaprjeđivanje prava djeteta (2006.) u kategoriji nagrade za životno djelo.

SAŽETAK

Polazeći od teorija koje ističu važnost suradnje odgojitelja i roditelja i pretpostavke da je riječ o profesionalnom odnosu za koji odgovornost snose odgojitelji te koji pretpostavlja određenu kompetenciju, u okviru ove disertacije istraživana je samoprocjena odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

Odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima promatrana je kao konstrukt znanja (o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju, sustavu podrške koji društvo pruža obiteljima), vještina (komunikacijskih vještina, vještina aktivnog slušanja, organizacijskih i suradničkih vještina) te stavova (prema roditeljima i suradnji s roditeljima).

Istraživanju se pristupilo kvantitativnim i kvalitativnim istraživačkim postupcima polazeći od hipoteze da ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje za suradnju s roditeljima, dob i radno iskustvo. S obzirom na to da nije pronađen instrument koji bi odgovarao zahtjevima ovog istraživanja, konstruiran je novi instrument na osnovi definiranih ključnih činitelja odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima (stavovi prema suradnji s roditeljima i stavovi prema roditeljima; organizacijske, suradničke i komunikacijske vještine te vještine aktivnog slušanja; znanja o radu s roditeljima; znanja o zaprekama u radu s roditeljima; znanja o obiteljima; znanja o načinima uključivanja roditelja te znanja o podršci roditeljima). Kako bi se utvrdile mjerne karakteristike instrumenta, provedeno je predistraživanje na uzorku koji je činio 22 % ispitanika u odnosu na pretpostavljeni uzorak glavnog istraživanja.

Glavnim istraživanjem obuhvaćeno je 600 odgojitelja u dobi od 22 do 64 godine života ($M = 42,18$; $SD = 10,67$). Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju imaju od 1 do 42 godine radnog iskustva ($M = 17,25$; $SD = 11,58$). Ispitanici su procjenjivali svoju kompetenciju za suradnju s roditeljima uz pomoć upitnika. Kvalitativni istraživački postupci provedeni su u travnju 2017. Obuhvaćali su postupak intervjuiranja ukupno osam sudionika istraživanja. Ispitanici su uz pomoć polustrukturiranog intervjua dali svoje viđenje suradnje s roditeljima, oblika suradnje s roditeljima, kompetencija za suradnju s roditeljima i načina stjecanja kompetencije za suradnju s roditeljima.

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja pokazali su da se ispitanici procjenjuju kompetentnima u području suradnje s roditeljima. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja pokazali su kako ispitanici smatraju komunikacijske vještine presudnim u suradnji s roditeljima, stoga upravo ove vještine ističu kao značajne u odgojiteljskoj kompetenciji za suradnju s roditeljima.

Analizom rezultata u odnosu na postavljenu glavnu hipotezu zaključeno je kako postoji statistički značajna razlika između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje za suradnju. Jednako tako, zaključeno je kako ne postoji statistički značajna povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva. Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju i dobi ispitanika. Na temelju ovih zaključaka glavna se hipoteza djelomično prihvaća.

Vodeći se nalazima provedenog istraživanja i teorijskim konceptima na kojima se ono temelji, može se zaključiti kako je odgojiteljska odgovornost u ostvarivanju suradničkih odnosa s roditeljima djece rane i predškolske dobi jedan od imperativa profesionalnih djelovanja. Kompetencija za suradnju s roditeljima predstavlja sastavni dio profesionalne kompetencije odgojitelja koju je potrebno kontinuirano razvijati.

Znanstveni doprinos ovog istraživanja u teorijskom je određenju sastavnica odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima, konstrukciji instrumenta kojim je moguće mjeriti samoprocjenu odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima te rezultatima samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima u kontekstu hrvatskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: kompetencija za suradnju s roditeljima, odgojitelji, roditelji, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

EXTENDED ABSTRACT

Starting from the changing paradigms of children and childhood, multiple discussions on the position of the child in contemporary society were instigated with an emphasis on understanding and respecting children's perspective, developmental neuroscience, and the perception of the child as an active participant in one's own learning. In addition to scientific research, repositioning of the child was also caused by reflection on children's rights, especially after the adoption of the *Convention on the Rights of the Child*. Although childhood was previously in the focus of the scientific public, the said changes led to a re-examination of the child's well-being and the importance of learning environment for early childhood children.

Responsibility for providing a stimulating environment for the development and learning of early and preschool children belongs to adults, i.e. to the community in which children are growing up. Responsibility is exceptionally large because it presents an intervening in the context of growing up and a kind of development guidance.

During childhood, children belong to different communities which affect their learning and development, but it is undeniable that the most important role belongs to their family, followed by institutions of early and preschool education as the child's first educational communities. Institutions of early and preschool education should be considered as a complement to familial upbringing. Such view on early and preschool education presupposes acknowledgement of family diversity, respect toward family culture, and understanding of different educational values, as well as mutual cooperation between families and educational institutions.

Although it is indisputable that a partnership between parents and kindergarten teachers, i.e. between families and educational institutions, is the most preferred form of cooperative relationships, reality shows that it is still unavailable to a certain number of institutions. Therefore, this dissertation will use cooperation as a term denoting the relationship between parents and kindergarten teachers. Parent-teacher cooperation is defined as a two-way process, permeated with mutual respect and common goals of parents and teachers in relation to the child.

By assuming that the cooperation between parents and kindergarten teachers is most common within early childhood and preschool education, that is if it takes place outside the institution itself then it is most often organized by professionals, professionals – the teachers – should take over the responsibility for this professional relationship. The success of the educational activity depends on the teacher's professional competencies.

The professional competencies of the kindergarten teachers can be defined as a combination of professional competencies and personal qualities of a teacher. Professional competencies are often identified with the qualifications acquired after the initial education. By reviewing scientific theories, it is confirmed that the initial education represents only a sort of entrance ticket to the profession. The competency which becomes important, even fundamental, after that time is openness to learning. By entering the practice, kindergarten teachers gain new insights into the child, family, and interaction among all participants of the educational process in the kindergarten. Contemporary science on early education emphasizes the importance of individuality of all subjects in upbringing and education, thus confirming the need for constant re-examination of theories and practices in the work of the kindergarten teachers.

In accordance with the requirements of the teachers' professional activity in relation to parents, it is necessary to determine the teachers' competency for cooperation with parents. While reviewing available literature, it becomes apparent that the cooperation with parents was not sufficiently researched, therefore, the purpose of this dissertation was to determine this type of competency based on available sources. The concept of teachers' competency for cooperation with parents is thus defined as the kind of competency which enables the establishment and retention of satisfactory, professional, and cooperative relationships with parents of all children involved in an educational institution in order to increase the educational benefits of early and preschool children. The teachers' competency for cooperation with parents is a construct of knowledge (on strategies and techniques for a more effective parental involvement, various family dynamics and functions, working with parents, constraints which hinder cooperation, support systems which the society provides to families), skills (communication, active listening, organization, and cooperation), and attitudes (toward parents and cooperation with parents).

Starting from the theories on the importance of cooperation between teachers and parents, the assumption that this is a professional relationship the responsibility for which lies at the hands of teachers and which presupposes a certain competency, the *research problem* was determined related to the research of self-evaluation of the competency for cooperation with parents. **The aim of the research** was to determine the teachers' self-evaluation of the competency for cooperation with parents and its connection with the education for cooperation with parents as well as professional experience. With regard to this aim, the following null hypothesis was set:

Hg: There is no statistically significant correlation between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and their education for cooperation, age and professional experience.

Based on the main hypothesis, six sub-hypotheses were produced:

H1: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and the level of their formal education.

H2: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and the teachers' education in subject with content related to parent-teacher cooperation.

H3: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and their professional development connected with topics in parent-teacher cooperation.

H4: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and their professional advancement.

H5: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and their region of working.

H6: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and their age.

H7: There is no statistically significant difference between the teachers' self-evaluation of their competency for cooperation with parents and their professional experience.

Since education presents a lifelong process involving formal, non-formal, and informal education, within the hypothesis H1 (There is no positive correlation between the teachers' self-evaluation of the competency for cooperation with parents and their education for cooperation with parents) a correlation has been researched between the teachers' self-evaluation of competency for cooperation with parents in relation to teachers' formal education (the highest degree of completed formal education, courses including contents related to cooperation with parents), non-formal education (professional development in the field of cooperation with parents, vocational advancement), and informal education.

The problem and the purpose of the research were approached by means of quantitative and qualitative research methods. Given that no instrument which would fit the requirements of this research was found, a new instrument was devised on the basis of determined key factors of

teachers' competency for cooperation with parents (attitudes toward cooperation with parents and toward parents; organizational, cooperative, and communication skills, active listening skills, knowledge of working with parents, knowledge of constraints to working with parents, knowledge of families, knowledge of ways to involve a parent and knowledge on parenting support). In order to determine the metric characteristics of the instrument, a preliminary research was conducted on the sample consisting of 22 % of the respondents in relation to the supposed sample of the main research. Taking into account the obtained metric characteristics of the instrument, which corresponded to the purpose and tasks of the research, it was possible to conduct the main research. The research was conducted from March to April 2017 with the help of printed questionnaires.

The survey included 600 kindergarten teachers between the ages of 22 and 64 ($M = 42.18$, $SD = 10.67$). Teachers who participated in the research have from 1 to 42 years of professional experience ($M = 17.25$, $SD = 11.58$). Research participants evaluated their own competency for cooperation with parents with the help of questionnaires. Qualitative research procedures were conducted in April 2017. They included an interview with a total of eight research participants. With the help of a semi-structured interview, participants provided their views on cooperation with parents, modalities of cooperation with parents, competencies for cooperation with parents, and ways of acquiring the competency for cooperation with parents.

The results of the quantitative part of the research have shown that the research participants' self-evaluation implies their competence in the field of cooperation with parents. The results of the quantitative part of the research did not point to the differences in the individual components of the competency since the respondents evaluated themselves as very successful in relation to all variables. The results of the qualitative part of the survey have shown that respondents consider communication skills to be crucial for cooperation with parents, and that is precisely why those skills are considered significant within the educational competency for cooperation with parents.

By analysing the correlation between professional experience and the respondents' self-evaluation of the competency for cooperation, statistically significant correlation appeared only in one variable, following a mild statistical link. This leads to the conclusion that there is no correlation between the teachers' self-evaluation of the competency for cooperation with parents and their professional experience.

The research results show that there is a correlation between the teachers' self-evaluation of the competency for cooperation with parents and the teachers' level of education,

attending of courses and contents related to the field of cooperation with parents during their formal education, frequency of teachers' professional development, and professional advancement of teachers.

The scientific contribution of this research is visible on several levels. The theoretical definition of components of the teachers' competency for cooperation with parents has not yet been presented in the way as it is presented in this paper, thus it presents the first level of scientific contribution. Also, no instruments were found for measuring the teachers' self-evaluation of the competency for cooperation with parents which would be appropriate to use in regard to the population of Croatian kindergarten teachers while respecting organizational and cultural particularities. Therefore, the development of the instrument in this research represents a second level of scientific contribution. The final level of scientific contribution is the result of the application of the instrument and research results which have proven that the development of the competency for cooperation with parents, apart from the theoretical implementation, also requires a practical implementation.

In addition to the contributions of this research, it should be noted that during the implementation the *shortcomings of the research* were noticed. One shortcoming is the non-representability of the sample in relation to the founder of the institution, and in relation to the rural, i.e. urban area. Another shortcoming relates to research methods. Although the conducted research answered the problem and the purpose of the research, certain results require additional clarifications which cannot be obtained by means of questionnaires. An additional shortcoming is that this study is a self-evaluation, thus the research does not have an insight into whether the self-evaluation corresponds to the research participants' actual competencies. Nevertheless, the research has provided the basis for possible new research which would address these shortcomings in its implementation.

With regard to education as the key task of this research, it is understandable that the results can be used to improve the teachers' education for cooperation with parents. Beneficiaries can be higher education institutions that can, based on this research, review the existing courses in teachers' education for cooperation with parents, as well as the teaching itself. Research results can serve as a basis for the development of non-formal programs of teacher education in the field of cooperation with parents. They can be used as an incentive to create professional support communities for teachers which would address the issue of cooperation with parents and the improvement of modalities of cooperation with parents.

In the end, the results of this research can serve as a starting point for new research on the kindergarten teachers' competency for cooperation with parents.

Keywords: *competency for cooperation with parents, early childhood institutions, kindergarten teachers, parents*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. SURADNJA RODITELJA I ODGOJITELJA KAO PRETPOSTAVKA RAZVOJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PARTNERSTVA	9
2.1. Važnost suradnje roditelja i odgojitelja u ranom djetinjstvu	11
2.2. Evolucija ideje o suradnji obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova	17
2.3. Teorije i modeli suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.....	26
2.3.1. Teorije suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova	26
2.3.1.1. Bronfenbrennerova ekološka teorija.....	27
2.3.1.2. Teorija društvenog kapitala Jamesa Colemana	29
2.3.2. Modeli suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.....	30
2.3.2.1. Šest tipova roditeljske uključenosti Joyce Epstein	32
2.3.2.2. Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja.....	33
2.4. Suradnički odnosi u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	35
2.4.1. Suradnja odgojitelja i roditelja.....	37
2.4.1.1. Obilježja suradničkog odnosa roditelja i odgojitelja	46
2.4.2. Partnerstvo s roditeljima.....	51
2.5. Zapreke suradnji roditelja i odgojitelja	55
2.5.1. Interpersonalni čimbenici	59
2.5.2. Kulturni čimbenici	61
2.5.3. Strukturalni čimbenici.....	62
3. KOMPETENCIJE ODGOJITELJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI.....	64
3.1. Definiranje kompetencija	65
3.2. Profesionalne kompetencije.....	68
3.2.1. Dreyfusov model stečenih vještina	70
3.2.2. Epstein-Hundertov model	70
3.2.3. Model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa.....	71
3.3. Profesionalne kompetencije odgojitelja	73
3.3.1. Vrijednosti i stavovi kao dimenzija profesionalne kompetencije odgojitelja.	80
3.3.2. Standardi odgojiteljske profesije.....	82

3.4. Kompetencija odgojitelja za suradnju s roditeljima.....	86
3.4.1. Determiranje kompetencije za suradnju s roditeljima	87
3.4.1.1. Znanja kao dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.....	93
3.4.1.2. Vještine kao dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima	95
3.4.1.3. Stavovi kao dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima	98
3.4.2. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za suradnju u Hrvatskoj	101
3.4.3. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za suradnju u nekim zemljama svijeta..	109
3.4.4. Profesionalni razvoj odgojitelja u području suradnje s roditeljima	113
4. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE ODGOJITELJSKE SAMOPROCJENE	
KOMPETENCIJE ZA SURADNJU S RODITELJIMA	118
4.1. Određenje problema istraživanja	118
4.2. Cilj istraživanja	121
4.3. Hipoteze i zadatci istraživanja	123
4.4. Varijable istraživanja	124
4.5. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja.....	127
4.5.1. Instrument <i>Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima / UOSKSR</i>	127
4.5.2. Predistraživanje i postupak provedbe predistraživanja	128
4.5.2.1. Pouzdanost instrumenta.....	129
4.5.2.2. Faktorska analiza korištenih skala.....	130
4.5.3. Istraživanje odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i postupak istraživanja	139
4.5.4. Uzorak.....	141
4.5.5. Postupci obrade sakupljenih podataka.....	150
4.6. Postupak provedbe kvalitativnog dijela istraživanja.....	150
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	152
5.1. Deskriptivni pokazatelji varijabli istraživanja.....	152
5.1.1. Deskriptivni pokazatelji skale <i>Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima</i>	152
5.1.2. Deskriptivni pokazatelji skale <i>Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose</i>	154
5.1.3. Deskriptivni pokazatelji skale <i>Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose</i>	156
5.1.4. Deskriptivni pokazatelji skale <i>Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja</i>	158
5.1.5. Deskriptivni pokazatelji skale <i>Organizacijske vještine</i>	160

5.1.6.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Suradničke vještine</i>	161
5.1.7.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju</i>	163
5.1.8.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja</i>	164
5.1.9.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika</i>	165
5.1.10.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Znanja o radu s roditeljima</i>	165
5.1.11.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Znanja o sustavu podrške</i>	167
5.1.12.	Deskriptivni pokazatelji skale <i>Zadovoljstvo poslom</i>	168
5.1.13.	Deskriptivni pokazatelji podskale <i>Stres</i>	169
5.1.14.	Analiza otvorenih pitanja.....	170
5.2.	Povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i godina života, radnog iskustva te obrazovanja ispitanika.....	172
5.2.1.	Povezanost samoprocjene pojedinih varijabli i godina života te radnog iskustva	172
5.2.2.	Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na razinu obrazovanja sudionika istraživanja	173
5.2.3.	Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na regiju u kojoj se nalazi radno mjesto sudionika istraživanja	177
5.2.4.	Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja	179
5.2.5.	Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja	183
5.2.6.	Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja.....	187
5.2.7.	Rezultati međusobne korelacije varijabli	190
5.3.	Rezultati kvalitativnoga dijela istraživanja	193
6.	RASPRAVA.....	200
6.1.	Samoprocjena odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.....	200
6.1.1.	Samoprocjena stavova kao sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima	200
6.1.2.	Samoprocjena vještina kao sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima	202
6.1.3.	Samoprocjena znanja kao sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima	205
4.1.	Povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi ispitanika	210

4.2. Povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva sudionika istraživanja.....	210
4.3. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na obrazovanje za suradnju s roditeljima	212
4.3.1. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima u odnosu na razinu formalnog obrazovanja sudionika istraživanja.....	213
4.3.2. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja sudionika istraživanja	214
4.3.3. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja u području suradnje s roditeljima	216
4.3.4. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja sudionika istraživanja	217
4.3.5. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na regiju u kojoj ispitanici rade.....	218
4.4. Međusobna povezanost zavisnih varijabli	221
5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	225
8. LITERATURA	230
9. POPIS PRILOGA	265
10. ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE.....	274

*„No society can long sustain itself
unless its members have learned
the sensitivities, motivations and skills
involved in assisting and caring for other human being.“*

Urie Bronfenbrenner (1979., str. 53)

1. UVOD

Suvremeni trenutak življenja obilježavaju intenzivne društvene, ekonomske i političke promjene. Osjeća se dominacija znanstvenog i tehnološkog razvoja, jača utjecaj medija, tradicionalne vrijednosti mijenjaju se pod utjecajem globalizacije.

Društvo, obitelj, djetinjstvo, roditeljstvo i starost također su u procesu neprestanog mijenjanja, zahtijevajući od svakog pojedinca prilagođavanje novim okolnostima i ulogama. Promjene se odražavaju na uloge i mogućnosti roditeljskog djelovanja (posebice roditeljski autoritet) te shvaćanje prirode djeteta i djetinjstva. Navedene promjene utjecale su na cjelokupni kontekst odrastanja pa neki znanstvenici govore o *krizi djetinjstva* (Bašić, 2012.), a u okviru toga i o pojavi *ubrzanog djetinjstva, otrovnog djetinjstva, medijskog djetinjstva i institucijskog djetinjstva* (Šagud, 2015.).

Pogrešno bi bilo zaključiti da su se sve društvene promjene negativno odrazile na odrastanje djece. Donošenjem UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989.) djetetu se priznaje status subjekta s pravima te ga se prihvaća kao aktivnog, kompetentnog istraživača vlastitog okružja i kreatora vlastitog razvoja (Bašić, 2011.). Promijenjeni pogled na dijete i djetinjstvo, razumijevanje i uvažavanje djetetove perspektive i percepcija djeteta kao aktivnog sudionika vlastitog učenja potakli su rasprave o položaju djeteta u suvremenom društvu (Miljak, 2009.; Sylva, 2010.; Bašić, 2011.; Clouder, 2014.). Premda je djetinjstvo i ranije bilo u fokusu interesa

znanstvenika, navedene promjene dovele su do znanstvenog preispitivanja dobrobiti djeteta i, u tom kontekstu, važnosti okružja za učenje i razvoj djece rane dobi (Dahlberg, Moss i Pence, 1999.).

O dobrobiti djeteta može se raspravljati s različitih pozicija pa ju je nemoguće jednoznačno odrediti. Musgrave (2015.) navodi da se, unatoč tomu što je dobrobit djeteta globalni fenomen, ona tumači ovisno o društvenom kontekstu u kojem dijete odrasta. U okviru australskog projekta NICE (NICE, 2012.) nastojalo se odrediti što znači *dobrobit djeteta* u razdoblju ranog djetinjstva. Dobrobit djeteta proučavana je s emocionalnog, socijalnog i psihološkog aspekta te je zaključeno da ona predstavlja odsustvo nepovoljnih utjecaja na dijete (NICE, 2012.). Jednako značenje može se primijeniti i na fizičku i na zdravstvenu dobrobit. Ako pitanju dobrobiti djeteta pristupimo sa stajališta kvalitete okružja, onda se može zaključiti da je to poticajno okružje u kojem su prepoznate i zadovoljene djetetove potrebe i koje mu omogućuje razvoj i učenje. Determiniranje poticajnog okružja za dječje učenje razlikuje se ovisno o znanstvenom pristupu. Govoreći o poticajnom okružju, Rodger (2012.) ga opisuje kao okružje koje, polazeći od dječjeg interesa i trenutnog stupnja razvoja, djeluje na dječji razvoj postavljanjem izazovnih, ali dostižnih ciljeva. Sommer, Pramling Samuelsson i Hundeide (2010.) navode kako je za dječje učenje, uz materijalno, važno i socijalno okružje, pri čemu poseban naglasak stavljaju na važnost ključne osobe s kojom se dijete povezuje. McDowal Clark (2017.) naglašava važnost da okružje omogućava djeci stjecanje različitih iskustava kako bi se osiguralo uspješnije učenje. S obzirom na rezultate istraživanja koja ukazuju na povezanost poticajnog okružja i dječjeg razvoja (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003.; Moss i Petrie, 2002.; Papatheodorou i Moyles, 2009.; Bridges i Hoff, 2014.), opravdano je zaključiti kako je za razvoj djece jednako potrebno osigurati i materijalno i socijalno okružje.

Odgovornost za osiguravanje poticajnog okružja za razvoj i učenje djece rane i predškolske dobi imaju odrasle osobe odnosno zajednice u kojima djeca odrastaju. Odgovornost je iznimno velika jer je riječ o interveniranju u kontekst odrastanja i svojevrsnom vođenju razvoja iako se neki znanstvenici pitaju je li ljudski razvoj uistinu moguće voditi ili je riječ o spontanom procesu (Pulkkinen, 2014.).

Djeca tijekom odrastanja pripadaju različitim zajednicama koje imaju utjecaj na njihovo učenje i razvoj, no neosporno je kako u prvim godinama života najvažniju ulogu ima obitelj. Ona je primarna odgojna zajednica u kojoj dijete uči i usvaja kulturu društva u kojem obitelj egzistira (Belsky, 2008.; Jurčević-Lozančić, 2011.; Maleš i Kušević, 2011.; Ribbens McCarthy i Edwards, 2011.; Ljubetić, 2014.; Visković, 2016.). Visković (2016.) navodi kako se termin

obitelj odnosi samo na zajednice s djecom, što rezultira razlikovanjem partnerskog odnosa od roditeljstva. Roditeljstvo prema Ribbens McCarthyju i Edwardsu (2011.) obilježava posebna veza roditelja s jednim ili više djece, a Hoghughy (2004., prema Maleš i Kušević, 2011.) roditeljstvo definira kao intencionalne aktivnosti radi brige i poticanja razvoja djeteta.

Posljedično društvenim promjenama obitelj se prilagođavala i mijenjala. Ribbens McCarthy i Edwards (2011.) odgojnu funkciju obitelji promišljaju sa stajališta fizičke brige i emotivne podrške djetetu. Premda je društvo preko državnih institucija preuzelo jedan dio fizičke brige (zaštita i skrb, obrazovanje) za djecu, emotivna je podrška i dalje ostala u domeni obitelji. Promjene u strukturi obitelji rezultirale su novim oblicima obitelji (jednoroditeljske, istospolne, *patchwork*, kalendarske, surogat) koje se odražavaju na odrastanje djece u njima (Jurčević-Lozančić, 2011.; Maleš i Kušević, 2011.; Alessina i Giuliano, 2013.). Odstupanje od tradicionalne obiteljske strukture zasigurno ima utjecaj na odgoj djeteta, no ne treba ga gledati kao jedini i negativni prediktor. Daleko veći utjecaj imaju roditeljski stil odgoja i ujednačenost roditeljskih postupaka (Belsky, 2008.; Amato, 2012.).

Suvremena znanost ističe važnost obiteljskog okružja za učenje i razvoj djece (Jurčević-Lozančić, 2011.; Maleš i Kušević, 2011.; Ribbens McCarthy i Edwards, 2011.; Ljubetić, 2014.). Unatoč neospornoj važnosti obitelji, pogrešno bi bilo zaključiti kako su sve obitelji jednako poticajne za dijete. Wagner-Jakab (2008.) poticajnim obiteljima smatra one funkcionalne obitelji koje omogućavaju djetetu cjelovit psihofizički razvoj primjeren njegovim individualnim sposobnostima. Disfunkcionalne obitelji obilježava izostanak komunikacije i emocionalna distanciranost, što ne odgovara poticajnom okružju za razvoj djeteta (Rosenfeld, 2010.; Olson, 2011.). Petani (2011., str. 98) navodi kako je utjecaj obitelji najvažniji tijekom ranog djetinjstva, stoga je važno da „obitelj nudi stalno i strukturirano okružje koje će istodobno biti poticajno za dijete, nuditi razna iskustva i objašnjavati vanjske događaje“.

Jedan je od čimbenika koji su se odrazili na odgoj djece u obitelji je zapošljavanje žena, što je dovelo do preraspodjele odgovornosti u obitelji. Od podjele u kojoj su se žene brinule o djeci i kućanstvu, a otac privređivao za obitelj, dogodila se nova u kojoj oba partnera rade. U tom je smislu značajnu promjenu u roditeljskoj ulozi doživio otac koji se sve više uključuje u sve aspekte odgoja djeteta (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth i Lamb, 2000.; Fagan i Barneth, 2003.; Ljubetić, 2011.). Međutim, unatoč zajedničkoj brizi o djetetu majke i oca, suvremena obitelj ima potrebu za društvenom pomoći u odgoju djeteta te se obiteljski odgoj

nadopunjuje odgojnim djelovanjem ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao prvom izvanobiteljskom odgojno-obrazovnom zajednicom s kojom se dijete susreće.

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja¹ namijenjene su najmlađoj populaciji, za koju je optimalno odrastanje u obiteljskom kontekstu pa se nameće pitanje posljedica *institucionalizacije* djetinjstva. Činjenica da u jaslice ulaze djeca već u dobi od šest mjeseci nameće pitanje ne preuzimaju li ustanove ranog i predškolskog odgoja odgojnu ulogu obitelji. Vandebroek, De Stercke i Gobeyn (2013.) zaključuju da uključivanje djece rane dobi u ustanove ranog i predškolskog odgoja može imati za posljedicu *loše roditeljstvo*, no samo ako je riječ o disfunkcionalnim obiteljima. Moss (2013., str. 3) također problematizira rano uključivanje djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ističe da „unatoč neospornoj važnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nije nužno da se u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uključuju djeca već od treće godine života“. Većina se znanstvenika ipak usmjerava na dobrobit koju organizirani rani i predškolski odgoj ima u društvu. Njegova društvena dobrobit očituje se u većoj mogućnosti zapošljavanja oba roditelja (Sommer, Pramling Samuelsson i Hundeide, 2010.), predstavlja ekonomski opravdano ulaganje (Heckman, 2011.) te djetetu osigurava razvojno primjerenu i poticajnu sredinu (Miljak, 1996., 2009.; Pramling Samuelsson i Asplund Carlsson, 2008.; Sylva, 2010.; O'Toole, 2014.; Singer, 2015.; Jurčević Lozančić, 2016.).

Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavljaju zajednice u kojima su okupljena djeca koja dolaze iz različitih obiteljskih kultura i različito poticajnih okružja. Individualnim pristupom svakom djetetu, te posredno i svakoj obitelji, odgojitelji i ostali odgojno-obrazovni stručnjaci trebaju zadovoljiti različite potrebe svakog pojedinog djeteta i osmisliti za svakoga od njih poticajno okružje. Poticajno okružje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prilagođeno je različitim potrebama i interesima različite djece koja dolaze iz različitih okružja, za razliku od obiteljskog okružja u kojem je sve usmjereno jednom ili na nekoliko djece. No, jednako kao i obiteljsko, okružje u ustanovi mora osigurati cjelovit razvoj prilagođen individualnim potrebama svakog djeteta.

¹ Organizacija odgojno-obrazovnih ustanova definirana je državnim propisima. Govoreći o ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, riječ je o Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013.), Državnom pedagoškom standardu (2008.), Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014.) te dodatnim propisima koji pobliže opisuju način funkcioniranja ustanova. Za razliku od ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su na ovim prostorima djelovale sredinom prošlog stoljeća, nove ustanove obilježava pluralizam odgojno-obrazovnih programa, obrazovanje stručnih djelatnika i organizacija rada u ustanovama.

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno je promatrati kao nadopunu obiteljskom odgoju, što pretpostavlja uvažavanje obiteljske različitosti, poštovanje obiteljske kulture i razumijevanje različitih odgojnih vrijednosti. Dolazi do podjele odgovornosti između obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za brigu i odgoj djeteta. Kako je dijete svakodnevno pod utjecajem obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nameće se pitanje osiguranja kontinuiteta u odgojno-obrazovnom djelovanju, a za čije je postizanje nužno da obitelj i ustanova međusobno surađuju. Upravo iz tog razloga u suvremenoj se pedagoškoj teoriji i praksi suradnja nameće kao imperativ za svakog roditelja i odgojitelja.

Nužnost suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja rezultirala je brojnim istraživanjima o suradnji roditelja i odgojitelja te o posljedicama suradnje za dijete, roditelja i odgojitelja (Epstein, 1990., 2001.; Maleš, 1996., 2015.; Hornby, 2000., 2011.; Deslandes, 2001.; Maleš i Kušević, 2011.; Amatea, 2013.; Ljubetić, 2014.; Bleach, 2015.). U gotovo svim istraživanjima kao rezultat suradnje roditelja i odgojitelja ističe se akademski uspjeh djece. Novija istraživanja proširuju pozitivno djelovanje suradnje na cjelovit razvoj djeteta uz osiguravanje ujednačenih postupaka i poticaja obitelji i ustanove ovisno o individualnim interesima i mogućnostima pojedinog djeteta (Patrikakou, Weissberg, Redding i Walberg, 2005.; de Carvalho, 2014.; Ljubetić, 2014.). S obzirom na različitost obiteljskih kultura i odgojnih postupaka, odgojiteljima je iznimno važna suradnja s roditeljima kako bi mogli osigurati primjereno poticajno okruženje za svako dijete. Znanja koja roditelji imaju o djeci odgojiteljima mogu biti temelj za stvaranje novih znanja i pristupa djeci i obiteljima. Upravo ovakav odnos roditeljima daje novu ulogu – ulogu stručnjaka čija se znanja uvažavaju, što djeluje na roditeljsko samopouzdanje i jačanje roditeljske kompetencije (Shartrand, Weiss, Kreider i Lopez, 1997.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; De Bruïne, Willemse, D’Haem, Griswold, Vloeberghs, L. i van Eynde, 2014.). Suradnički odnos trebao bi rezultirati međusobnim povjerenjem i uvažavanjem što pridonosi svim sudionicima odnosa. Djeca koja su tijekom obrazovanja imala prilike doživjeti suradničke odnose roditelja i odgojitelja kasnije će takav obrazac ponašanja primjenjivati u svojem roditeljstvu čime se gradi suradnička kultura zajednice (Rockwell, Andre i Hawley, 2010.; Spratt, 2011.; Dusi, 2012.; Gestwicki, 2016.).

Premda su roditelji i odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upućeni jedni na druge mnogo više nego u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama te se može pretpostaviti da postoji više prilika za uspostavljanje suradničkih odnosa, pogrešno bi bilo zaključiti da se svi odnosi razvijaju u suradničke odnosno rezultiraju

međusobnom suradnjom. Suradnja između roditelja i odgojitelja dvosmjernan je proces determiniran uzajamnim uvažavanjem, poštovanjem i dijeljenjem zajedničkih ciljeva u odnosu na dijete.

Unatoč tomu što je riječ o suradničkim, recipročnim odnosima roditelja i odgojitelja, potrebno je istaknuti da odgovornost za uspostavljanje ovog odnosa nose odgojitelji jer je riječ o dijelu njihova profesionalnog djelovanja (Epstein i Sanders, 2006.; Warren, Nofhle, Ganley i Quintanar, 2011.; De Bruïne i sur., 2014.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.; Hindin i Mueller, 2016.). Uloga odgojitelja u tom odnosu temelji se na njegovoj profesionalnoj odgovornosti. Odgovornost odgojitelja djece rane i predškolske dobi najčešće se vezuje uz njihov rad s djecom u odgojnim skupinama. Djelokrug njihova rada percipira se osmišljavanjem materijalnog i socijalnog okružja za djecu rane i predškolske dobi. Ebbeck i Waniganayake (2003.) ističu kako su odgojitelji stručnjaci za razdoblje ranog djetinjstva, proširujući time odgojiteljski *djelokrug* od rada s djecom na cjelokupni kontekst ranog djetinjstva, uključujući i rad s roditeljima. Rad s roditeljima uključuje podršku roditeljima u njihovu roditeljstvu i suradnju s roditeljima na ostvarivanju zajedničkih ciljeva (McAllister - Swap, 1993.; Vuorinen, 2010.). Marfuga, Turalbayeva, Jandildinov i Moshkalov (2013.) profesionalnim dimenzijama odgojiteljske kompetencije (pedagoška aktivnost, interakcija s dječjim procesom učenja) dodaju osobne kvalitete odgojitelja koje su presudne u odnosima s drugima. Unatoč istraživanjima koja naglašavaju prednosti suradnje roditelja i odgojitelja, odgojitelji često ovaj segment svog profesionalnog djelovanja procjenjuju najtežim i najstresnijim (Miretzky, 2004.; Prior i Gerard, 2007.; Spratt, 2011.; Crozier, 2012.). Moguće je da je ovakva procjena uvjetovana nedostatnom kompetencijom za suradnju s roditeljima.

Inicijalne profesionalne kompetencije, pa tako i one za suradnju s roditeljima, stječu se formalnim obrazovanjem koje je u području suradnje s roditeljima u Republici Hrvatskoj prisutno tek nakon reforme visokog obrazovanja (uvođenjem bolonjskog procesa). Može se pretpostaviti da je obrazovanje odgojitelja za suradnju s roditeljima doprinijelo povećanju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Kako bi se utvrdilo postoji li uistinu povezanost između obrazovanja odgojitelja za suradnju s roditeljima i samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima, provedeno je istraživanje koje je opisano u ovom doktorskom radu.

Unatoč mnogobrojnim istraživanjima o neospornoj važnosti suradnje roditelja i odgojitelja te uloge odgojitelja i njegove kompetencije u tom procesu (Shartrand i sur., 1997.;

Broussard, 2000.; Epstein i Sanders, 2006.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Hornby, 2011.; Warren, i sur., 2011.; De Bruïne i sur., 2014.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.; Hindin i Mueller, 2016.) autorica ovog rada nije pronašla istraživanja koja jasno determiniraju kompetenciju potrebnu odgojiteljima za suradnju s roditeljima. Analizom dostupne literature (Shartrand i sur., 1997.; Ammon, 1999.; Broussard, 2000.; Rupiper i Marvin, 2004.; Denessen, Bakker, Kloppenburg i Kerkhof, 2009.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Casper, 2011.; Cox-Petersen, 2011.; Hornby, 2011.; Warren i sur., 2011.; Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012.; Epstein, 2013.; Westergård, 2013.; De Bruïne i sur., 2014.; Saltmarsh, Barr i Chapman, 2015.; Gestwicki, 2016.) izdvojena su znanja, vještine i stavovi koji čine odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima. Na temelju toga izrađena je struktura odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima, što je bio preduvjet za provođenje empirijskog dijela istraživanja, kako bi se pristupilo istraživanju povezanosti odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva te obrazovanja odgojitelja za suradnju.

U teorijskom dijelu ovog rada obrazlaže se shvaćanje suradnje odgojitelja i roditelja, daje se pregled povijesnih ideja o suradnji s roditeljima te se predstavljaju teorije i modeli suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Sam pojam suradnje s roditeljima promatran je u kontekstu leksičkih i odnosnih razlika (partnerstvo, uključivanje, angažiranje, podrška, suradnja) te obilježja suradničkog odnosa i oblika suradnje roditelja i odgojitelja. Zasebno su razmatrane zapreke suradnji kao otežavajući čimbenik u suradničkom odnosu. Druga cjelina teorijskog razmatranja odnosi se na kompetenciju odgojitelja za suradnju s roditeljima. Prvo se iznosi širi koncept kompetencija, zatim se govori o profesionalnim kompetencijama odgojitelja te na kraju o kompetenciji odgojitelja za suradnju s roditeljima. U dijelu o kompetenciji za suradnju s roditeljima u teorijskom je okviru definirana kompetencija za suradnju s roditeljima te su operacionalizirane varijable za empirijsko istraživanje. U ovom dijelu analizirano je postojeće inicijalno obrazovanje za suradnju s roditeljima u Republici Hrvatskoj i nekim zemljama svijeta. Osim inicijalnog obrazovanja, analizirane su mogućnosti profesionalnog razvoja u području suradnje s roditeljima u Republici Hrvatskoj.

U empirijskom dijelu rada opisuje se terensko istraživanje provedeno na uzorku od 600 odgojitelja iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je obuhvaćalo odgojiteljsku samoprocjenu kompetencija za suradnju s roditeljima te povezanost samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima u odnosu na dob, radno iskustvo i obrazovanje za suradnju s roditeljima ispitanika. Kvalitativno istraživanje, u obliku intervjua provedeno je na uzorku od osam odgojitelja djece rane i predškolske dobi, čiji cilj je

bio dobiti šire obrazloženje, a time i uvid u odgojiteljsko shvaćanje kompetencije za suradnju s roditeljima.

Ovo istraživanje predstavlja znanstveni i pragmatični doprinos boljem razumijevanju profesionalnih kompetencija odgojitelja. Znanstveni doprinos vidljiv je u određenju sastavnica odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i razvoju instrumenta kojim je moguće obaviti odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije u ovom području. I na kraju, rezultati empirijskog dijela istraživanja koji govore o odgojiteljskoj samoprocjeni kompetencije za suradnju s roditeljima mogu biti dobro polazište za unošenje promjena u formalnom i neformalnom obrazovanju odgojitelja.

2. SURADNJA RODITELJA I ODGOJITELJA KAO PRETPOSTAVKA RAZVOJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PARTNERSTVA

„Potrebno je cijelo selo da se odgoji dijete.“

Afrička poslovice (Seymour, 2013., str. 115.)

Dijete tijekom svog odrastanja pripada različitim socijalnim zajednicama. Matthes (2014.) ističe da obitelj i odgojno-obrazovne ustanove imaju najdugotrajniji utjecaj na dijete. Upravo djelovanje ovih dvaju okružja na razvoj djeteta zahtijeva zajedništvo odnosno suradnju u međusobnim odnosima kako bi se osigurali optimalni uvjeti za razvoj djeteta. Pojam *optimalni uvjeti* može se različito tumačiti ovisno o kulturnim i socijalnim okružjima. Za potrebe ovog rada pod pojmom optimalnih uvjeta smatra se socijalno i materijalno okružje koje djetetu omogućava cjelovit razvoj, a temelji se na dječjim mogućnostima i interesima (Dion, Pramling-Samuelsson i Hundeide, 2010.; Bašić, 2011.). Ovakav pristup shvaćanju uvjeta za razvoj djeteta može dovesti do oprečnih stavova između roditelja i odgojitelja, stoga je iznimno važno jasno određivanje zajedničkih odgojnih ciljeva u odnosu na dijete.

Diskontinuitet u odgojnom pristupu može polaziti od razlika u ulogama i očekivanjima koje u odgojnom procesu preuzimaju odgojitelji i roditelji. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi stručnjaci su u području odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu, stoga se može pretpostaviti da mogu objektivno sagledati djetetov razvojni potencijal te ga približiti roditeljima. Roditelji su istovremeno *stručnjaci* u obiteljskom kontekstu. Premda odgojitelji promatraju individualne osobitosti svakog djeteta, moguće je da je njihov pogled na dijete barem djelomično određen socijalnim kontekstom. Odgojitelji mogu vidjeti odgoj i razvoj djeteta u odnosu na odgoj i razvoj druge djece što rezultira širom slikom dječjih (ne)mogućnosti/(ne)sposobnosti. Roditelji dijete vide u širem ili užem obiteljskom okružju, što može ograničiti njihov pogled na razvojne osobitosti djeteta. Polazeći od mogućih razlika u pogledu na dijete, a samim time i očekivanja od djeteta, moguće je da se ta različitost ogleda u međusobnim odnosima roditelja i odgojitelja. Odnosi mogu varirati od suradničkih do suparničkih, što ovisi o tome koliko se odgojiteljski pogled na dijete i odgoj razlikuje od roditeljskog te koliko su i roditelji i odgojitelji spremni uvažiti različita mišljenja. Dobro razvijeni suradnički odnosi mogu dovesti do usuglašavanja očekivanja i postupaka u situacijama kad postoji raskorak između obiteljskog i institucijskog odgoja. Premda se dobrobit od suradnje roditelja i odgojitelja najčešće prepoznaje prilikom

usuglašavanja različitih odgojnih pristupa, pogrešno bi bilo zaključiti da je to jedini pokazatelj potrebe suradnje roditelja i odgojitelja.

Istražujući radove koji se bave pitanjima suradnje roditelja i odgojitelja, uočeno je da je tek neznatan broj radova usmjeren na pojam suradnje u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Analizom platforme *Web of Science*², pretragom po ključnim riječima *parent - school - partnership* (roditelji - škola - partnerstvo), *parent - school - collaboration* (roditelji - škola - suradnja), *parent - school - cooperation* (roditelji - škola - suradnja), *parent - kindergarten - partnership* (roditelji - vrtić - partnerstvo), *parent - kindergarten - collaboration* (roditelji - vrtić - suradnja) te *parent - kindergarten - cooperation* (roditelji - vrtić - suradnja) nastojalo se doći do relevantnih izvora vezanih uz determiniranje pojmova suradnje odnosno partnerstva. Analizom članaka dostupnih na platformi *Web of Science* (Tablica 1.) vidljivo je da se daleko veći broj autora bavio pitanjima suradnje obitelji i škole. Područje suradnje obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja manje je istaknuto u dosadašnjim istraživanjima.

Tablica 1. Usporedni pregled broja objavljenih radova na temu suradnje obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te suradnje obitelji i škole za razdoblje 1955. – 2018.

Ključne riječi <i>parent, kindergarten/school</i> (roditelji, vrtić/škola)	Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Škola
<i>Partnership</i> (partnerstvo)	34	813
<i>Cooperation</i> (suradnja)	27	349
<i>Collaboration</i> (suradnja)	29	749
Ukupno	90	1911

² <https://apps.webofknowledge.com/CitationReport>

Izostavljena je pretraga po ključnoj riječi *teacher* (odgojitelj/učitelj) jer je samo na temelju te ključne riječi nemoguće napraviti distinkciju u odnosu na vrstu odgojno-obrazovne ustanove (učitelj se u engleskom jeziku jednako odnosi na odgojitelje i na učitelje). Pretraga je sužena na pojmove koji se odnose na suradnju i partnerstvo jer odgovaraju temi ovog rada. Pregledom radova najznačajnijih autora (Deslandes, Christenson, Epstein, Galindo, Gestwicki, Henry, Hoover-Demsey, Hornby, Ljubetić, Maleš, Sheldon) vidljivo je da nema razlike u definiranju partnerstva/suradnje u odnosu na vrstu odgojno-obrazovne ustanove. Moguće razlike mogu se razmatrati u kontekstu vrste uključenosti roditelja (učenje/podrška u rješavanju školskih zadataka).

Moguće je da bi rezultati bili drukčiji da su se koristili i drugi pojmovi³ koji se vežu uz suradničke odnose roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka. Polazeći od opisanih rezultata, može se zaključiti kako je odnos obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nedovoljno istražen. Većina istraživanja koja polazi od odnosa između obitelji i ustanove može se jednako primijeniti i na ustanove ranog i predškolskog odgoja i na škole. Autorica ovog rada odlučila se za pristup koji polazi od međusobnih odnosa roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka neovisno o vrsti odgojno-obrazovne ustanove. Kao posljedica ovakvog pristupa, u nekim će dijelovima biti jasno istaknuta vrsta ustanove (ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje), dok će se u drugima zadržati generički pojam ustanove odgoja i obrazovanja (bez obzira na vrstu ustanove).

2.1. Važnost suradnje roditelja i odgojitelja u ranom djetinjstvu

Promišljajući dobrobit kojom bi suradnički odnosi roditelja i odgojitelja trebali rezultirati, znanstvenici ju istražuju u kontekstu dobrobiti za dijete, roditelje, odgojitelje te ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na nedostatan broj istraživanja koja se usmjeravaju na ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dobrobit djeteta najčešće se ističe u kontekstu školskog sustava. Razmatrajući dobrobit djeteta, najčešće se spominje poboljšanje kognitivnih sposobnosti i akademskih postignuća (Maleš, 1994., 2015.; McAllister Swap, 1993.; Henry, 1996.; Epstein, 2001.; Patrikakou i sur., 2005.; Emerson, Fear, Fox i

³ Maleš (1996.) navodi i sljedeće pojmove: uključivanje roditelja (*parental involvement*), rad s roditeljima (*working with parents*), roditeljsko sudjelovanje (*parental participation*).

Sanders, 2012.), lakši prijelaz iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u sustav primarnog obrazovanja (Galindo i Sheldon, 2012.) te pozitivan učinak na prosocijalno ponašanje djece (Patrikakou i sur., 2005.; Emerson i sur., 2012.; Hayakawa, Englund, Warner-Richter i Reynolds, 2013.). Istraživanje Miedel i Reynolds (1999.) pokazalo je kako suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove omogućuje pravovremene intervencije u potencijalno problematičnim situacijama (dječje odustajanje od obrazovanja, teškoće u razvoju i ponašanju). Navedena istraživanja (Maleš, 1994., 2015.; McAllister Swap, 1993.; Henry, 1996.; Miedel i Reynolds, 1999.; Epstein, 2001.; Patrikakou i sur., 2005.; Emerson i sur., 2012.; Galindo i Sheldon, 2012.; Hayakawa i sur., 2013.) usmjeravala su se na dugoročnu dobrobit djece (akademska postignuća, razvoj prosocijalnog ponašanja, prevencije odustajanja od obrazovanja, mogućnost intervencije kod pojave razvojnih teškoća). Unatoč tomu što je ovakav pristup opravdan, sagledavajući perspektivu dobrobiti za dijete, moguće je promišljati ulogu koju u razvoju djeteta ima razdoblje djetinjstva. Nejasno je usmjeravaju li se ova istraživanja na postignuća koja se vežu uz školu jer daju prednost školama pred ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ili daju prednost mjerljivosti postignuća (ocjene u školskom sustavu).

Polazeći od istraživanja psihologa (Hunt, 1961.; Bloom, 1964.), koja pokazuju kako je razdoblje ranog djetinjstva presudno za razvoj inteligencije kod djeteta i kako okružje u tome ima značajnu ulogu, može se promišljati zašto se tek manji broj istraživanja bavi dobrobiti djece od suradnje u razdoblju rane i predškolske dobi. Premda se i u ovim istraživanjima može problematizirati usmjerenost na kognitivne sposobnosti, ona ipak ističu razdoblje rane i predškolske dobi kao zasebno razdoblje vrijedno istraživanja, a ne tek pripremno razdoblje za školski sustav.

Uz opisana istraživanja (Hunt, 1961.; Bloom, 1964.; Maleš, 1994., 2015.; McAllister Swap, 1993.; Henry, 1996.; Miedel i Reynolds, 1999.; Epstein, 2001.; Patrikakou i sur., 2005.; Emerson i sur., 2012.; Galindo i Sheldon, 2012.; Hayakawa i sur., 2013.) koja dobrobit od suradnje za dijete vide u budućnosti, potrebno je razmotriti što suradnja roditelja i odgojitelja donosi djetetu u razdoblju kada se odvija – u ranom i predškolskom razdoblju života. S obzirom na to da je nakon obiteljskog okružja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, vjerojatno, prvo socijalno okružje s kojim se dijete susreće, moguće je da se kod djeteta javljaju teškoće u prilagodbi na novo okružje. Powell (1990.) te Rimm-Kaufman, Pianta, Cox i Bradley (2010.) ističu kako suradnja roditelja i odgojitelja olakšava prilagodbu djeteta na ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Berlin, Dunning i Dodge (2011.) utjecaj suradnje

na prilagodbu djeteta na novo okruženje vide u razvoju povjerenja između uključenih strana, što za posljedicu ima lakši prijelaz djeteta iz obiteljske u odgojno-obrazovnu zajednicu. Promišljajući perspektivu iz koje dijete gleda suradnički odnos roditelja i odgojitelja, moguće je da pozitivni i suradnički odnosi roditelja i odgojitelja djetetu daju poruku o okruženju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao sigurnom okruženju. Sigurnost koju dijete može osjetiti prilikom boravka u ustanovi daje mu mogućnosti za ostvarivanje interakcija sa socijalnim i materijalnim okruženjem. Moguće je da takav slijed događaja rezultira cjelovitim dječjim razvojem, što je pretpostavka dugoročne dobrobiti za dijete. Polazeći od istraživanja (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford i Taggart, 2004.) koje je pokazalo kako boravak u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima dugoročnu dobrobit za dijete (razvoj kompetencija), moguće je da tomu pridonosi i suradnja roditelja i odgojitelja. Može se raspravljati je li to posljedica povjerenja koje je dijete steklo u odgojitelja i ustanovu te se kao rezultat javlja pozitivno iskustvo prema obrazovanju u cijelosti, što u konačnici rezultira kompetentnim pojedincem.

Osim djeteta, dobrobit od suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove imaju svi uključeni (roditelji, odgojitelji, ustanova). Roditelji ostvarivanjem suradničkog odnosa s odgojiteljima djece unaprjeđuju roditeljske kompetencije, razvijaju pozitivne odnose s odgojiteljima te stvaraju podržavajuće društvene mreže (Emerson i sur., 2012.; Fox i Olsen, 2014.; Povey, Campbell, Willis, Haynes, Western, Bennett, Antrobus i Pedde, 2016.). Razvijeni suradnički odnosi pridonose tomu da odgojitelji stječu informacije o djeci i o sociokulturnom okruženju u kojem dijete odrasta (Emerson i sur., 2012.; Fox i Olsen, 2014.; Goodall i Montgomery, 2014.; Wilson, 2016.). Pretpostavlja se da to dovodi do boljeg razumijevanja dječjeg razvoja i samim time rezultira različitim mogućnostima prilagodbe djetetu te većom mogućnošću interveniranja, kako u grupnom kontekstu, tako i u individualnim strategijama rada s djecom. Kvalitetni suradnički odnosi pridonose i samoj ustanovi. Ustanova koja razvija i podržava suradničke odnose s roditeljima ima bolju reputaciju u zajednici, što dovodi do veće podrške šire zajednice i do kvalitetnijih programa – i onih odgojno-obrazovnih, i onih namijenjenih roditeljima.

Raspravljajući o pojedinačnoj dobrobiti za svakog sudionika suradničkog odnosa, jasno je kako on, posljedično, rezultira dobrobiti u širem društvenom kontekstu. Komunikacija i rješavanje problemskih situacija između roditelja i odgojitelja model je koji dijete usvaja i primjenjuje u svojim budućim odnosima, što, ako je riječ o uvažavajućem i suradničkom odnosu, doprinosi socijalnim zajednicama kojima dijete pripada (Gestwicki, 2016.).

Istraživanje Patrikakoua i suradnika (2005.) pokazuje kako dobra suradnja između odgojitelja i roditelja rezultira usvajanjem društveno poželjnih oblika ponašanja kod djece, što posredno utječe na pozitivnije odnose u društvu. Suradnički odnosi pretpostavljaju međusobnu informiranost, što daje mogućnost pravovremenog reagiranja na određena ponašanja i time doprinosi poticanju poželjnih i gašenju nepoželjnih ponašanja. S obzirom na to da ovakav odnos zahtijeva organizacijske i obrazovne promjene, on se odražava i na odgojno-obrazovnu ustanovu, otvarajući prostor za nove inicijative i aktivnosti, tvoreći suradničku kulturu ustanove. Emerson i suradnici (2012.) pozitivan učinak suradnje vide i kroz prizmu ekonomske perspektive ističući kako bolja akademska postignuća djece dovode do kraćeg razdoblja obrazovanja (nema ponavljanja razreda) što rezultira uštedama u odgojno-obrazovnom sektoru.

Velik broj istraživanja (Epstein, 1990., 2001.; Maleš, 1996., 2015.; Hornby, 2000., 2011.; Deslandes, 2001.; Grant i Ray, 2010.; Maleš i Kušević, 2011.; Amatea, 2013.; Bleach, 2015.) razmatra dobrobit uspostavljanja suradničkih odnosa te se pritom fokusira na pozitivne aspekte suradnje. Autorica ovog rada nije naišla na radove koji bi polazili od drukčije perspektive odnosno koji bi se fokusirali na istraživanja usmjerena na nedostatnost suradnje odgojitelja i roditelja. Unatoč tomu, moguće je raspravljati kako odsustvo suradničkih odnosa ili nedovoljno razvijeni suradnički odnosi stvaraju kulturu odgojno-obrazovne ustanove u kojoj nema komunikacije i zajedništva. Posljedica takve kulture može biti nedostatak primjerenog modela komunikacije i suradnje što se posebice može odraziti u socioemocionalnom razvoju djece, povećanjem učestalosti društveno neprihvatljivog ponašanja te nesnalaženjem u prihvatljivom rješavanju problemskih situacija. Sve nabrojeno dugoročno može doprinijeti zaprekama u ostvarivanju suradničkih odnosa, ne samo u odgojno-obrazovnom, nego i u širem društvenom kontekstu.

Premda je vidljivo kako suradnja roditelja i odgojitelja koristi svim akterima na koje se odnosi (dijete, roditelj, odgojitelj, obitelj, ustanova, zajednica), postavlja se pitanje imaju li uključene strane ista očekivanja od suradnje. S obzirom na to da su odgojitelji profesionalci, može se pretpostaviti kako je njihova uloga prepoznati potrebe za suradnjom te preuzeti odgovornost za njezino uspostavljanje. Unatoč profesionalnoj obvezi uspostavljanja zadovoljavajućih odnosa s roditeljima djece, odgojitelji najčešće ne promišljaju suradnički odnos kao recipročan, već se usmjeravaju na roditeljsku ulogu spram odgojno-obrazovne ustanove (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995.; Hornby i Lafaele, 2011.; Dusi, 2012.). Odgojitelji tako kvalitetu odnosa procjenjuju roditeljskim interesom za suradnju, razumijevanjem roditeljske uloge u odgoju i obrazovanju te učestalošću roditeljskog uključivanja (Hoover-

Dempsey i Sandler, 1995.). Ovakav pogled na suradnju pokazuje kako odgojitelji, premda svjesni važnosti suradnje roditelja i odgojitelja, svoju ulogu vide drukčije od uloge koja pretpostavlja pristup suradnji roditelja i odgojitelja u kojoj je naglasak na reciprocitetu, podjeli odgovornosti i međudjelovanju svih uključenih u odnos (Hornby, 1989.; Henry, 1996.).

Suradnički odnos roditelja i odgojitelja utječe na dijete, no perspektiva djeteta najmanje je istraživana u tom procesu. Važnost perspektive djeteta istaknuta je u Konvenciji o pravima djeteta (1989.) i, kao posljedica prihvaćenosti Konvencije, u dokumentima odgojno-obrazovnih politika (Europska komisija, 2017.). Rezultat promišljanja potrebe uvažavanja dječje perspektive promjena je paradigme u obrazovanju od paradigme usmjerene na ustanovu na novu paradigmu usmjerenu na dijete. U paradigmi usmjerenoj na dijete naglašena je važnost aktivnog sudjelovanje djeteta u donošenju odluka te istaknuto poštovanje dječjeg mišljenja kao imperativ u svim aktivnostima koje se tiču samog djeteta (Chung i Walsh, 2000.; D' Cruz i Stagnitti, 2008.; Fung, 2015.; Georgeson, Campbell-Barr, Bakosi, Nemes, Pálfi i Sorzio, 2015.; Helavaara Robertson, Kinos, Barbour, Pukk i Rosqvist, 2015.; Campbell-Barr, 2017.; Sak, Tantekin-Erden i Morrison, 2017.). Promišljajući suradnju iz perspektive dobrobiti za dijete, razumljivo je kako dijete treba participirati u suradnji roditelja i odgojitelja te donošenju odluka vezanih za suradnju. Istražujući sudjelovanje djece u suradnji obitelji i odgojno-obrazovne institucije, Maleš, Kušević i Širanović (2014.) zaključuju kako djeca najčešće ne sudjeluju u suradnji, odnosno kako se u odnosu ne pridaje pozornost njihovoj perspektivi. Problematika nedostatka perspektive djeteta u istraživanju suradničkih odnosa osobito je vidljiva u ranom i predškolskom razdoblju, stoga je opravdano razmatrati potrebu za istraživanjima koja bi uključila i takvu perspektivu. Sama perspektiva djeteta može predstavljati izazov u suradnji odgojitelja i roditelja. Izazov se može razmatrati u kontekstu donošenja odluka (za koje odluke u suradnji dijete može preuzeti odgovornost?) i sudjelovanja u suradnji (na koji način dijete sudjeluje u suradnji?). Sudjelovanje djeteta u suradnji roditelja i odgojitelja vidljivo je u pojedinim oblicima suradnje (zajednička druženja i radionice). Postavlja se pitanje je li sudjelovanje djeteta u tim oblicima odabir djeteta ili odraslih osoba. Ako je riječ o odabiru odraslih osoba, može li se stvarno govoriti o usmjerenosti na dijete? Poštujući djetetov odabir o (ne)sudjelovanju u procesu suradnje roditelja i odgojitelja te njegovo mišljenje o načinima provođenja različitih oblika suradnje, doprinijelo bi se kvaliteti suradničkih odnosa. Polazeći od pretpostavke kako će se dijete koje je participiralo u procesu suradnje, kasnije, kao roditelj, lakše uključivati i ostvarivati suradničke odnose tijekom obrazovanja vlastite djece, opravdano je mijenjati stav o uključivanju djece u sam proces suradnje roditelja i odgojitelja.

S obzirom na važnost suradnje obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, razumljivo je kako je ovaj odnos sastavni dio dokumenata koji uređuju pitanja odgoja i obrazovanja. U Republici Hrvatskoj rani i predškolski odgoj reguliran je različitim dokumentima od kojih je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje temeljni dokument. Nacionalni kurikulum (NKRPOO, 2014.) temelji se na četirima načelima:

- fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću
- partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom
- osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju
- otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse.

Istaknuta pozicija partnerstva s roditeljima u Nacionalnom kurikulumu (NKRPOO, 2014.) pretpostavlja važan segment u kurikulumima svih odgojno-obrazovnih ustanova ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj. Kurikulumi ranog i predškolskog odgoja (*Curriculum for the Preschool*, 2011.; Aistear, 2009.; Te Whāriki, 2017.) u drugim zemljama također ističu partnerstvo s roditeljima kao jedno od kurikulumskih načela.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2014.) polazi od *nove* slike djeteta u kojoj ne postoje *univerzalno dijete ni univerzalno djetinjstvo* (Bašić, 2011.). Posljedično je moguće zaključiti kako ne postoje ni *univerzalna* obitelj ni *univerzalna* ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Različitost obitelji i ustanova predstavljaju istovremeno i kvalitetu i izazov njihova odnosa. Kvaliteta se može determinirati mnogostrukošću iskustava i kultura koje nosi različitost obitelji i stvaranje nove zajedničke kulture ustanova. Izazov mogu predstavljati razlike u vrijednostima i stavovima koje međusobno mogu biti oprečne. Unatoč razlikama, suradnja obitelji i ustanova proizlazi iz potrebe za ostvarivanjem zajedničkog cilja - „primjereno odgovoriti na individualne i razvojne potrebe djeteta i osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju.“ (NKRPOO, 2014., str. 14.). Premda Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) predstavlja poželjne smjernice za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ovako postavljen cilj suradnje (cjelovit razvoj djeteta s naglaskom na uvažavanju njegovih individualnih razvojnih mogućnosti) ipak ne predstavlja bit partnerskih odnosa obitelji i ustanova. Partnerski odnosi pretpostavljaju reciprocitet i ravnopravnost (Maleš, 1996., 2015.; Christenson, Godber i Anderson, 2005.; Whalley, 2007.; Ljubetić, 2014.). Unatoč naglašavanju zajedničkog cilja, Nacionalni kurikulum nigdje ne ističe recipročnost i ravnopravnost odnosa roditelja i odgojitelja. S obzirom na to da se kurikulumi odgojno-obrazovnih ustanova ranog i

predškolskog odgoja i obrazovanja temelje na Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.), može se pretpostaviti da je u njima također kao jedno od načela istaknuto partnerstvo s roditeljima. Budući da Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) predstavlja smjernice, a ne čvrsto zadane upute na kojima se temelji rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ostaje nejasno što ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatraju partnerstvom odnosno u kojoj mjeri ovo načelo doista provode u praksi.

2.2. Evolucija ideje o suradnji obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova

Premda su odnosi između odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji postali predmet interesa znanstvene javnosti tek u drugoj polovici 20. stoljeća, povezanost obiteljskog i društvenog interesa za odgoj i obrazovanje postojala je oduvijek. Evoluciju ideje o suradnji obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova moguće je sagledati s više aspekata. Za potrebe ovog rada autorica daje pregled razvoja odnosa između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova tijekom povijesti te paradigmatički pristup kao pristup razvoju suradničkih odnosa.

U prapovijesnim vremenima roditelji su bili najvažniji učitelji svoje djece i ta njihova uloga zadržala se, uz neke promjene, do danas. Roditelji su svojim odgojnim postupcima djecu poučavali životnim vještinama, prenosili kulturu, običaje i norme društvene zajednice u kojoj su djeca odrastala. Pojavom formalnog obrazovanja izvan obiteljskog doma javila se potreba za kontaktima između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.

Berger (1991.) navodi kako se već u antičkoj Grčkoj javljaju propisi koji opisuju odgovornost škole i roditelja, ističući važnost obrazovanja roditelja. Kao i u kasnijim društvima, starogrčko se društvo za ovakvo obrazovanje zalaže ponajprije zbog dobrobiti društva, a ne dobrobiti djeteta i obitelji. Srednjovjekovno je razdoblje u obrazovanju obilježila dominacija crkve. Takav pristup obrazovanju odrazio se na ciljeve obrazovanja. Odgoj dobrih građana uključivao je vrijednosti i kulturu koju je promovirala crkva, dok se od obitelji očekivalo da podržava ovakav odgoj (Prentice i Houston, 1975.).

Paradigmatske promjene u shvaćanju djeteta kao nositelja vlastitog razvoja i djetinjstva kao posebnog životnog razdoblja dovele su do shvaćanja važnosti interakcija između djeteta i svih uključenih u njegovo odrastanje, stoga se posljedično javlja potreba za ostvarivanjem

suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja. Berger (1991.) ističe Rousseaua (1712. – 1778.), Pestalozzija (1746. – 1827.) i Froebela (1782. – 1852.) kao začetnike ideje o potrebi stvaranja suradničkih odnosa između roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika. Njihovi radovi utjecali su na stvaranje odgojno-obrazovnog pristupa u kojem se odnos između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova smatra poželjnim za dobrobit djeteta, a samo roditeljstvo kao proces koji se može, uz dobru potporu, razvijati. S obzirom na to da se Froebel u pedagoškoj literaturi ističe kao začetnik ustanova ranog odgoja i obrazovanja, njegove ideje o uključivanju roditelja pokazuju kako su se u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja roditelji od samog početka smatrali suradnicima u ostvarivanju odgojnih ciljeva (Berger, 1991.; Tovey, 2013.).

Obrazovanje je do 19. stoljeća bilo staleški i spolno određeno, stoga je uvođenje obveznog obrazovanja donijelo promjene u pogledu obiteljskog odgoja, roditeljstva i suradnje između obrazovnih institucija i obitelji. U tom se razdoblju odgoj djece rane i predškolske dobi najčešće odvija u krugu obitelji, premda se javljaju ustanove ranog i predškolskog odgoja po uzoru na Froebelov *Kindergarten*. Unatoč tomu što rani i predškolski odgoj i obrazovanje nisu bili dio obveznog obrazovnog sustava (to nije tako ni danas u većini zemalja), bilo bi pogrešno smatrati da u ovom odgojno-obrazovnom segmentu nije bilo suradnje između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Naprotiv, odgojitelji uključuju roditelje u rad ovih ustanova na različite načine. Jedan je od pozitivnih primjera suradnje roditelja i odgojitelja u ranom djetinjstvu onaj Margaret McMillan (1860. – 1931.). Margaret Mc Millan (Lascarides i Hinitz, 2011.) postavila je suradnju i pomoć roditeljima prilikom odgoja djece kao jedan od glavnih ciljeva rada svoje predškolske ustanove temeljeći ga na teoriji da se roditelji trebaju uključivati u odgoj svoje djece te da su odgojitelji i roditelji partneri sa zajedničkim ciljem i zadatkom pripreme djece za život. McMillan (Fitzpatrick, 2012.) je početkom 20. stoljeća osigurala sobu za roditelje u svom vrtiću, što je i danas nedostižno velikom broju ustanova. McMillan nije naglašavala važnost roditeljskih kompetencija samo u svojim publikacijama, već je poticala ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Londonu da osnuju klubove za majke. Namjena tih klubova bila je osnaživanje majki i razvoj njihovih roditeljskih kompetencija (Fitzpatrick, 2012.).

Hrvatski pedagozi u svom djelovanju također ističu važnost suradnje između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Već su polovicom 19. stoljeća u udžbeniku pedagogije *Znanost odhranjivanja: za porabu učiteljskih semeništah* bile posebno navedene upute namijenjene roditeljima kako surađivati sa školom (Lukaš i Munjiza, 2010.). Kolak (2006.) ističe Stjepana

Basaričeka i Milku Pogačić kao pedagoge koji su u svom radu isticali važnost suradnje između obitelji i učitelja. Pogačić je uvela različite oblike suradnje te je ušla u hrvatsku pedagošku povijest kao prva učiteljica koja je organizirala roditeljski sastanak. Početci ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj vezani su uz *pjestovališta, čuvališta i zabavišta*. Antonija Cvijić autorica je najpoznatijeg priručnika za rad u ovim ustanovama. U njemu obiteljski odgoj opisuje kao manjkav, a odgoj u zabavištima kao najbolju opciju za razvoj djece (Došen – Dobud, 2013.). Promišljanje Cvijić o neprimjerenosti obiteljskog odgoja može se promatrati kao potreba za korekcijom, što upućuje na potrebu rada s roditeljima. S obzirom na to da je Cvijić temeljila svoj rad na Froebelovim pedagoškim postavkama o potrebi rada s roditeljima, može se pretpostaviti da je preuzela i njegov stav o potrebi rada s roditeljima.

Znanstvenici (Hornby, 2000.; Crozier, 2012.; Shaw, 2014.) kao prekretnicu u shvaćanju odnosa između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova navode Plowdenski izvještaj (1967.). Izvještaj predstavlja iskorak u shvaćanju obrazovanja koje stavlja dijete, njegove mogućnosti i sposobnosti u središte odgojno-obrazovnog procesa. Plowdenski izvještaj (1967.) istaknuo je rezultate istraživanja o pozitivnoj korelaciji između roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece i dječje pismenosti. Kao posljedica ovih rezultata javljaju se različiti oblici uključivanja roditelja u odgoj i obrazovanje djece sa svrhom unaprjeđivanja dječjih postignuća. Johnston (1996.) problematizira ovaj pristup navodeći kako učestalost uključivanja nije uvijek povezana s povećanjem roditeljskog zanimanja za obrazovanje, već je rezultat veće angažiranosti odgojno-obrazovnih stručnjaka. Rezultati istraživanja predstavljenog u Plowdenskom izvještaju (1967.) odnose se na određena područja učenja (jezična i matematička pismenost) u određenoj dobi (osnovna škola), stoga bi bilo pogrešno interpretirati ih u kontekstu cijelog odgojno-obrazovnog ciklusa (od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do sekundarnog obrazovanja). Unatoč tomu, Plowdenski izvještaj (1967.) predstavlja početak novog razdoblja u odnosima obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.

Kada je riječ o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pitanje suradnje između obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potaknuto je pola stoljeća prije donošenja Plowdenskog izvještaja. Dewey (1897.) je u svom eseju „Pedagoški credo“ naglasio važnost prakse usmjerene na dijete i potrebu suradnje odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se osigurao kontinuitet u odgoju i obrazovanju djece. Kao posljedica ovih ideja kod roditelja se javlja interes za dječji razvoj što 1915. godine rezultira osnivanjem *roditeljskih suradničkih predškola* u Sjedinjenim Američkim Državama (Lascaridez i Hinitz, 2011.). Ove ustanove namijenjene su jednako djeci i roditeljima. Roditelji u njima preuzimaju ulogu osnivača i

polaznika te su odgovorni za organizaciju rada u njima. Vođenje ustanove povjereno je profesionalcima. Roditeljske suradničke škole doprinijele su razvoju drugih programa koji su uključivali djecu i roditelje, a koji su se temeljili na spoju roditeljskog sudjelovanja, volontiranja i profesionalnog znanja. Ovakav pristup posebno je bio istaknut u okružjima koja nisu poticajno djelovala na razvoj djece (socijalno i ekonomski deprivirane zajednice), stoga se nastojalo djelovati na obiteljski odgoj. Kao rezultat ovih nastojanja pojavili su se programi koji su bili namijenjeni jednako djeci i roditeljima (*dvogeneracijski pristup*), a odgovornost za njihovu provedbu preuzele su ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Ansari i Gershoff, 2016.). Premda se o tim programima najčešće govori kao o nadomjesnim (*kompensacijskim*) programima koji nastoje nadomjestiti manjkavosti obiteljskog odgoja, njima se zapravo nastoji djelovati na obiteljsko okružje.

Jedan od najpoznatijih i najstarijih kompensacijskih programa je *Head Start*, program pokrenut šezdesetih godina prošlog stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama (Zigler i Styfco, 2010.). *Head Start* program polazio je od pretpostavke da će rani i predškolski odgoj i obrazovanje, uključenost roditelja te osiguravanje medicinske i socijalne skrbi omogućiti djeci koja dolaze iz depriviranih okružja jednake obrazovne mogućnosti kao djeci koja dolaze iz obrazovno poticajnih okružja (Smith, 1980.). Ovi programi predstavljali su polazište za društvene promjene. Programi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imali su za cilj poučavanje djece konkretnim vještinama (jezična i matematička pismenost) s pomoću kojih bi sustigli vršnjake koji odrastaju u poticajnom okružju te bi se na taj način djelovalo na smanjenje ekonomske i obrazovne deprivacije. S obzirom na to da su istraživanja (Smith, 1980.) pokazala kako su stavovi i podrška roditelja presudni za dječja akademska postignuća, roditelji su postali važan čimbenik kompensacijskih programa. Osim na izravan utjecaj na motivaciju i učenje djece, boravak roditelja u ustanovama unaprjeđivao je obiteljski socijalni i kulturni *kapital* (Ansari i Gershoff, 2016.). Premda je neosporno da su ovi programi doprinijeli pozitivnim promjenama u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osobito u području suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, postavlja se pitanje imaju li odgojno-obrazovne ustanove pravo zadirati u obiteljsku kulturu i mijenjati ju. Ciljevi i potrebe za kompensacijskim programima razvijali su se zajedno s razvojem društva. Šezdesetih godina prošlog stoljeća kompensacijski programi osnivani su s ciljem smanjenja obrazovnih razlika među djecom ovisno o njihovu socioekonomskom podrijetlu i proizašli su iz potrebe osiguravanja jednakih obrazovnih mogućnosti. Ovi programi bili su primarno usmjereni na dijete, dok je uključivanje roditelja imalo za cilj doprinijeti razvoju djeteta. Dugoročni cilj ovih programa bio je osigurati

obrazovnu, a posljedično i ekonomsku dobrobit društva (Miles Gordon i Williams Browne, 2010.). Programi koji su se osamdesetih i devedesetih godina 20. stoljeća razvili iz prvih kompenzacijskih programa usmjerili su se na podršku roditeljima, jačanje roditeljskih kompetencija i pristup javnim servisima podrške (zdravstvenim, obrazovnim). Danas se govori o kompenzacijskim programima druge generacije (*2.0 programi*) koji su usmjereni na ekonomsku dobrobit obitelji kao pretpostavku boljih obrazovnih postignuća (Chase-Lansdale i Brooks-Gunn, 2014.). Iako istraživanja (Knudsen, Heckman, Cameron i Shonkoff, 2006.) pokazuju kako je uključivanje u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od iznimne važnosti za djecu koja dolaze iz obitelji nižeg ekonomskog statusa, još je uvijek značajniji utjecaj obiteljskog okružja. S obzirom na razlike u pristupu odgoju i obrazovanju između obiteljskog okružja i okružja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, javlja se potreba za unaprjeđivanjem obiteljskog okružja. Kako bi se postigli optimalni rezultati, istovremeno se djeluje na poticanje dječjeg i roditeljskog učenja (Chase-Lansdale i Brooks-Gunn, 2014.). Programi 2.0 generacije omogućuju roditeljima obrazovanje i osposobljavanje, ne samo u području roditeljstva, već i u različitim stručnim područjima. Tako obrazovani roditelji imaju veću mogućnost zapošljavanja i financijske stabilnosti, što dovodi do uspješnijeg roditeljstva i poticajnog obiteljskog okružja. Takvi roditelji imaju veća obrazovna očekivanja od djece, a i sami su bolji obrazovni modeli što rezultira socijalnim, emocionalnim i akademskim postignućima djece.

Roditeljski interes za odgoj i obrazovanje djece ne bi trebalo poistovjećivati samo s pomoći u učenju, osiguravanjem poticajnog materijalnog i socijalnog okružja ili boravkom u odgojnim skupinama. Suvremeni pristup suradnji roditelja i odgojitelja roditelje prepoznaje kao potencijalne partnere u donošenju odluka vezanih uz upravljanje i rad odgojno-obrazovnih ustanova. Premda ovakav stav proizlazi iz podjele odgovornosti, ne samo za dijete, već i za cjelokupni odgojno-obrazovni rad ustanove, ideja o roditeljima kao onima koji upravljaju odgojno-obrazovnim ustanovama nije nova. Isticanje važnosti uloge roditelja u odgoju i obrazovanju djece dovelo je do preispitivanja roditeljskih očekivanja spram odgoja i obrazovanja djece, odnosno mogućnosti odabira najboljeg obrazovanja za njihovu djecu. Roditeljsko preuzimanje odgovornosti za organizaciju institucijskog konteksta odgoja i obrazovanja djece djelomice je bilo potaknuto i kritikama javnog obrazovanja u razdoblju od 1967. do 1972. godine (Sliwka, 2008.). Maleš (1996.) ističe kako je to doprinijelo osnivanju alternativnih škola ili alternativnih mogućnosti obrazovanja (obrazovanje kod kuće). Carnie (2017.), roditeljsku motivaciju za osnivanje škola vidi i u praktičnim razlozima poput

udaljenosti odgojno-obrazovnih ustanova, što rezultira osnivanjem takozvanih *malih*⁴ škola (*small schools*) početkom osamdesetih godina 20. stoljeća u Velikoj Britaniji. Premda je nova uloga roditelja kao osnivača odgojno-obrazovnih ustanova doprinijela drukčijim odnosima između roditelja i profesionalaca, bilo bi pogrešno interpretirati ove promjene isključivo kao kvalitetne pomake. Novu ulogu roditelja moguće je problematizirati s aspekta njihovih kompetencija za vođenje odgojno-obrazovne ustanove – jesu li dovoljne samo upravljačke sposobnosti ili su potrebna i stručna znanja? Idući aspekt koji je moguće preispitivati jesu razgraničenja odgovornosti u odnosu na dijete. Praksa u kojoj su roditelji bili odgovorni za odgoj u obitelji, a odgojitelji za odgoj u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u novim odnosima polako nestaje. Neovisno o mogućim neslaganjima u odnosu na vođenje i osnivanje odgojno-obrazovnih ustanovama, praksa u kojoj roditelji preuzimaju odgovornost za odgoj i obrazovanje vlastitog djeteta predstavlja značajan iskorak u pristupu usmjerenom na dobrobit djeteta.

Premda autorica ovog rada nije pronašla istraživanja vezana uz povijest suradnje odgojitelja i roditelja na ovim prostorima, uvidom u zakonske akte vidljivo je da je ovo pitanje bilo jasno istaknuto. Tako je na prostorima bivše Jugoslavije deset godina prije Plowdenskog izvještaja suradnja između obitelji i vrtića bila regulirana Zakonom o dječjim vrtićima (1956.). Vrtić je imao zakonsku obvezu pomaganja roditeljima u odgoju djece. Svi kasniji zakonski akti u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uz ostale aspekte rada u vrtićima, regulirali su i suradnju s roditeljima (Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, 1981.; Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991.; Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 1997.). Jedno je od načela Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2014.) partnerstvo s roditeljima čime je zadržan kontinuitet u pristupu roditeljima kao suradnicima u odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Razumljivo je da se pristup roditeljima u dokumentima mijenjao ovisno o položaju koji su roditelji imali u odnosu na odgojno-obrazovne ustanove, no važno je istaknuti da je i samo naglašavanje važnosti tog odnosa pozitivan pomak u suradnji roditelja i odgojitelja. Premda je država u obrazovnim politikama osigurala mjesto roditeljima u obrazovanju, sami zakonski akti nisu dovoljni kako bi roditelji i odgojitelji uistinu djelovali kao partneri i suradnici.

Istraživanja ranog razvoja djece ukazivala su na važnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Knudsen i sur., 2006.; Heckmann, 2013.; Sylva i sur., 2004.). Unatoč tomu dijete

⁴ Pojam *male* škole odnosi se na veličinu škole odnosno na manji broj učenika u njoj.

se ne može promatrati izvan obiteljskog konteksta u kojem roditelji imaju važnu ulogu kao suradnici i partneri odgojiteljima (Miles Gordon i Williams Browne, 2010.). Odnose koji su se javljali između roditelja i odgojno-obrazovnih ustanova znanstvenici (McAllister Swap, 1993.; Amatea, 2013.; Jones, 2013.; de Carvalho, 2014.; Maleš, 2015.) su nastojali objasniti različitim pristupima. Mc Allister Swap (1993.) opisuje četiri modela razvoja odnosa roditelja i profesionalaca⁵:

1. zaštitnički
2. transmisivski
3. model obogaćivanja kurikuluma
4. partnerski.

Riječ je o modelima koji se temelje na svjesnim i nesvjesnim uvjerenjima, očekivanjima i strategijama o interakcijama između roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka. Paradigmatički⁶ pristup (Amatea, 2013.; Jones, 2013.; de Carvalho, 2014.; Maleš, 2015.) odnosi se na tri moguće paradigme odnosa obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova: paradigmu separacije, paradigmu korekcije i paradigmu suradnje. Razlike među paradigmama odnose se na ciljeve uspostavljanja (i zadržavanja) suradničkih odnosa, uloge sudionika, međusobna očekivanja sudionika i odnos moći među sudionicima (Amatea, 2013.; Maleš, 2015.).

Povijesno gledajući, paradigma separacije može se vezati uz početke odgoja i obrazovanja u ustanovama sve do pedesetih godina 20. stoljeća (Maleš, 2015.). U paradigmi separacije riječ je o odnosu kojeg zapravo i nema, odnosno ustanova i obitelj imaju podijeljene odgovornosti i uloge u odgoju djece. Svaki subjekt odnosa ima područje svoje odgovornosti i ona se međusobno isključuju. Ustanova je autoritet u području obrazovanja, stoga nema potrebe za uključivanjem roditelja u taj segment brige o djeci. Komunikacija između odgojitelja i roditelja najčešće je jednosmjerna i vodi ju odgojitelj. Sadržaj komunikacije usmjeren je na upute namijenjene roditelju (Amatea, 2013.; Maleš, 2015.). Zaštitnički model McAllister Swap (1993.) jednako opisuje odnos moći između obitelji i ustanova. Cilj kojem se teži u ovome modelu sprječavanje je konflikta između roditelja i profesionalaca. Od roditelja se očekuje prenošenje odgovornosti za obrazovanje djece na odgojno-obrazovnu ustanovu i zauzimanje stava *nemiješanja* u odgojno-obrazovne ciljeve. Razumljivo je da je zaštitnički model zapravo

⁵ Premda se modeli McAllister Swap odnose na školski sustav, zbog usmjerenosti na interakcije između sudionika (roditelja i učitelja) moguće ih je primijeniti i na sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Opravdano je stoga koristiti pojam profesionalci / odgojno-obrazovni stručnjaci u pojašnjavanju ovih modela.

⁶ U teoriji znanosti paradigma je priznati znanstveni model koji zajednici istraživača služi kao glavni način dolaska do znanstvenih spoznaja i rješenja (Kuhn, 1962.).

separacijski model u kojem je svaki sudionik odgovoran za svoj aspekt djelovanja. Posljedica je ovakvog odnosa diskontinuitet odgojnih nastojanja spram djeteta. Ako ovaj oblik odnosa promatramo s pozicije dobrobiti svih uključenih sudionika, što je cilj suradnje između obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, jasno je da on ne vodi ostvarenju zajedničkog cilja. Moguće je da je izostanak komunikacije između roditelja i odgojitelja rezultirao odsustvom percepcije o postojanju zajedničkog cilja.

Znanstvena istraživanja (Epstein, 1990., 2001.; Maleš, 1996., 2015.; Hornby, 2000.; Deslandes, 2001.; Grant i Ray, 2010.; Maleš i Kušević, 2011.; Ljubetić, 2014.) dovela su do spoznaje kako je za cjelovit razvoj djeteta važno obiteljsko okružje. Posljedično, odgojno-obrazovne ustanove preuzimaju ulogu *korektiva* obiteljskog odgoja koji se smatra manjkavim, stoga je potrebno korigirati ga. Ovakav odnos svojstven je paradigmi korekcije (Amatea, 2013.; Maleš, 2015.) koja se počela javljati pedesetih godina 20. stoljeća. Ustanova se nameće kao odgojno-obrazovni autoritet spram roditelja zbog roditeljskog neznanja i, posljedično, potrebe za poučavanjem. Ovakav je pristup odnosu odgojitelja i roditelja ostavio posljedice na ostvarivanje suradničkog odnosa, ponajprije zbog superiornosti odgojitelja (Wilson, 2016.). Kod McAllister Swap (1993.) ovakav je pristup vidljiv u transmisijskome modelu. Ovaj model, premda uključuje roditelje, počiva na poštovanju odgojno-obrazovnih ciljeva koje propisuju odgojno-obrazovne ustanove. Roditelje se smatra nekompetentnima, stoga ih je potrebno obrazovati kako bi u obiteljskom okružju promovirali vrijednosti koje zastupa odgojno-obrazovna ustanova. Maleš (2015.) navodi kako ovaj pristup ne uvažava razlike među obiteljima, već da odnos ide u pravcu jednakih očekivanja spram svih roditelja. Premda ova paradigma ističe potrebu komunikacije između odgojitelja i roditelja, komunikacija je jednosmjerna – od odgojitelja k roditelju. Unatoč tomu što je ova paradigma pretpostavila kontakte obitelji i ustanove, još uvijek nije riječ o suradničkom odnosu.

Paradigma suradnje, koja je u odnosima roditelja i odgojitelja prisutna od 80-ih godina prošlog stoljeća, temeljena je na partnerskom, suradničkom i uvažavajućem odnosu. Ova paradigma polazi od Bronfenbrennerova ekološkog modela koji opisuje međudjelovanje okružja u kojima dijete odrasta (Maleš, 2015.). Paradigma polazi od teze kako su djeca odgovornost roditelja i društva te kako odgojno-obrazovne ustanove trebaju podupirati i pomagati roditelje u njihovim roditeljskim nastojanjima. Temelj su odnosa između odgojitelja i roditelja poštovanje, uvažavanje i prihvaćanje (Wilson, 2016.). Paradigma suradnje opisuje onu vrstu odnosa kojoj bi roditelji i odgojitelji trebali težiti. Ovakav odnos polazi od individualnog pristupa svakoj obitelji, uvažavanja različitih odgojnih nastojanja i različitih

kultura (obiteljskih i ustanova). Doprinos svih sudionika ovom odnosu vidljiv je u kvaliteti komunikacije i jasno definiranim očekivanjima te međusobnoj potpori. U paradigmi suradnje moguće je pronaći dva modela McAllister Swap (1993.): model obogaćivanja kurikuluma i partnerski model. Kod modela obogaćivanja kurikuluma naglasak je na zajedništvu roditelja i profesionalaca radi unaprjeđivanja ciljeva i sadržaja kurikuluma. Ovaj pristup polazi od uvažavanja i jednakopravnosti svih sudionika u procesu. Partnerski se model gotovo u cijelosti oslanja na Bronfenbrennerovu ekološku teoriju u kojem različite zajednice posredno ili neposredno djeluju na dijete, stoga je važno njihovo međudjelovanje. Premda je, jednako kao i u modelu obogaćivanja kurikuluma, u ovome modelu naglasak na međusobnom uvažavanju, poštovanju i podršci, on se ipak razlikuje po širenju partnerske kulture u sve zajednice koje okružuju dijete (McAllister Swap, 1993.). Na takav se način gradi nova kultura koja objedinjuje obiteljsku, vršnjačku i društvenu kulturu u kojoj dijete odrasta. Ovaj pristup također daje roditeljima nove uloge u odnosima s odgojno-obrazovnim stručnjacima. Roditelji preuzimaju odgovornost za upravljanje ustanovama, planiranje razvoja ustanove pa čak i donose odluke o zapošljavanjima u ustanovi. Na taj se način roditeljski utjecaj odmiče od utjecaja na odgoj u obitelji. Ovu paradigmu moguće je problematizirati s aspekta odgovornosti odgojitelja za uspostavljanje suradničkih/partnerskih odnosa. Premda se čini kako u paradigmatama separacije i korekcije odgojitelji postavljaju čvrstu strukturu, a samim time i odgovornost u odnosima, u paradigmi suradnje odgojitelji imaju još i veću odgovornost spram uključivanja roditelja zbog mnogostrukosti uloga koju u njoj imaju roditelji.

Promišljajući paradigmatički pristup u odnosima roditelja i odgojitelja, pogrešno bi bilo zaključiti da je odnos u kojem prevladava paradigma suradnje najpoželjniji u svim ustanovama. Na taj se način ponovno nastoji osmisliti jedan pristup koji bi trebao odgovarati svima, što je u suprotnosti s uvažavanjem različitih obiteljskih i institucionalnih kultura. Premda je moguće da je u pojedinim ustanovama riječ o razvojnom pristupu, u kojem jedan pristup slijedi drugi, opravdano je pretpostaviti da postoje ustanove u kojima su istovremeno na snazi sve tri paradigme.

Promijenjeni pogledi na dijete i djetinjstvo, shvaćanje važnosti uloge roditelja u poticanju razvoja djeteta i sve ranije uključivanje djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja pretpostavka su uspostavljanja novih odnosa i podjele odgovornosti između roditelja i odgojitelja. Premda suvremeno društvo zagovara i promovira paradigmu suradnje u odnosima između roditelja i odgojitelja, paradigma korekcije još je uvijek prisutna u nekim odgojno-obrazovnim ustanovama.

2.3. Teorije i modeli suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova

Prepoznavanjem važnosti suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, ovaj odnos našao se u središtu interesa mnogih znanstvenika (Bronfenbrenner, 1979.; Coleman, 1988; Hornby, 1989.; Epstein, 1990.; Henry, 1996.; Dunst, 2002.) koji su razvojem različitih teorija i modela suradnje nastojali pridonijeti razumijevanju i unaprjeđivanju suradničkih odnosa. Teorije kao znanstveno utemeljene spoznaje o međudjelovanju zajednica (obiteljskih, odgojno-obrazovnih) u odgoju i obrazovanju djeteta polazište su za razvoj modela suradničkih odnosa koji su primjenjivi u praksi. Budući da je riječ o odnosima koji su središte interesa različitih znanosti, moguće je da se perspektive suradničkih odnosa razlikuju. Psihologija suradnju roditelja i odgojitelja promatra iz perspektive utjecaja na kognitivni razvoj djece. Sociologija istražuje povezanost društvenih čimbenika (ekonomskih, klasnih, rasnih) i obrazovnih postignuća. Pedagogijska znanost polazi od suradnje odgojitelja i roditelja iz perspektive pozitivnih utjecaja u odgojno-obrazovnom radu (interes za odgoj i obrazovanje, nove strategije učenja, tranzicija). Teorije i modeli koji su se javljali tijekom vremena razvijali su se ovisno o promijenjenim ulogama sudionika suradničkih odnosa i ciljevima suradnje.

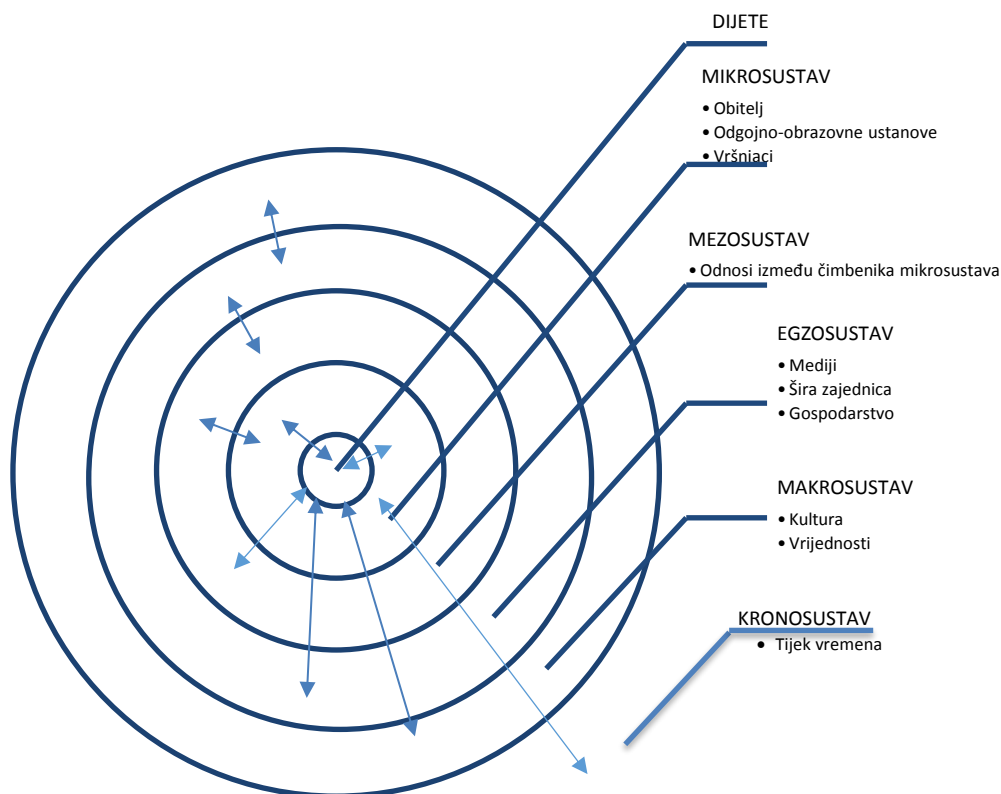
2.3.1. Teorije suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova

Polazeći od pretpostavki o međudjelovanju zajednica u kojima dijete odrasta, suradnja tih zajednica može se promatrati iz perspektive povezanosti i međuovisnosti. Pregledom dostupne literature izdvojene su teorije koje kreću od perspektive međudjelovanja. Riječ je o teorijama (Bronfenbrennerova ekološka teorija i Colemanova teorija društvenog kapitala) koje su jednako primjenjive u čitavom sustavu odgoja i obrazovanja (od ranog i predškolskog do srednjoškolskog). Obje teorije polaze od međudjelovanja pojedinca i njegova okružja. Suvremeno shvaćanje djeteta kao sukreatora vlastitog razvoja uzima u obzir i participaciju djeteta unutar zajednica u kojima ono odrasta. Razumijevanje načina na koji zajednice u kojima dijete odrasta djeluju na dijete (i načina na koji dijete djeluje na zajednice) može pridonijeti stvaranju optimalnog okružja za dijete.

2.3.1.1. Bronfenbrennerova ekološka teorija

Bronfenbrennerova (1979., 2004.) ekološka teorija najraširenija je teorija među znanstvenicima koja se bavi suradnjom obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Bronfenbrenner (1979.) se bavio odnosom pojedinca i različitih socijalnih zajednica. Svojom teorijom nastojao je obuhvatiti kontekst odrastanja djeteta s međudjelovanjima različitih socijalnih okružja (mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav, kronosustav).

Opisujući sustave Bronfenbrenner je istaknuo *mikrosustav* kao sustav koji ima neposredni utjecaj na dijete. Kao dijelove tog sustava naveo je obitelj, odgojitelje, vršnjake i ostale osobe s kojima je dijete svakodnevno u kontaktu. Dijete je u središtu ovih međudjelovanja i interakcija, no ono nije pasivni sudionik socijalnih interakcija, već ih svojim djelovanjem može oblikovati. Odnosi između čimbenika mikrosustava (obitelj, odgojno-obrazovne ustanove, vršnjaci) čine *mezosustav*. Temeljeno na ovakvom određenju odnosi između roditelja i odgojitelja dio su mezosustava. Bronfenbrenner (1979., 2004.) je naglasio važnost međudjelovanja mikrosustava s ostalim socijalnim okružjima – *egzosustavom* (društvom, medijima, ekonomskim čimbenicima). Premda je riječ o sustavima koji nisu u izravnoj vezi s djetetom, oni djeluju na njegovo odrastanje. *Makrosustav* čine običaji, vrijednosti, kultura i način života koji određuju sudionike mikrosustava, mezosustava i egzosustava. Kao sustav koji također djeluje na dijete, Bronfenbrenner (1979.) je istaknuo *kronosustav*. Kronosustav se odnosi na sve promjene koje pojedinac prolazi tijekom života. U kontekstu djeteta to se odnosi na prijelaz iz obiteljskog okružja u okružje odgojno-obrazovne ustanove, odnosno iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u sustav osnovnoškolskog obrazovanja. Upravo ovakav pristup utjecaju socijalnih okružja na razvoj djeteta temelj je za razmatranje međusobne suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se optimiralo djelovanje koje imaju na dijete.



Slika 1. Međudjelovanje socijalnih okružja prema Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji (Bronfenbrenner, 1979., 2004.)

Rimm-Kaufman i Pianta (2000.) naglašavaju kako je razumijevanje međudjelovanja sustava osobito važno kod prvog uključivanja djeteta u odgojno-obrazovne ustanove, najčešće ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što predstavlja novo važno socijalno okružje. Unatoč neospornoj važnosti teorije ekološkog sustava, moguće ju je promatrati i s drugih aspekata. Watling Neal i Neal (2013.) problematiziraju ekološku teoriju jer polazi od samo jednog središta – djeteta (*gnijezdo*) te ističu kako je međudjelovanja potrebno promišljati s aspekta više središta jer je svaka uključena osoba u središtu svog sustava te iz te pozicije ima različito međudjelovanje. Oni, stoga, zaključuju kako je opravdanije govoriti o *mreži* sustava.

Bronfenbrennerova ekološka teorija, neovisno promatra li se iz perspektive *gnijezda* ili *mreže*, naglašava važnost socijalnih okružja za razvoj djeteta i potrebu suradnje obiteljskog i

odgojno-obrazovnog okruţja, stoga ju je moguće promatrati kao polazište suradničkih odnosa roditelja i odgojitelja. Ova teorija ističe važnost cjelokupnog okruţja na dijete neovisno je li riječ o neposrednom ili posrednom djelovanju. Primjena ove teorije u kontekstu suradničkih odnosa između obitelji i ustanova daje širu dimenziju jer uključuje cjelokupno socijalno okruţje. Ovaj pristup osobito je važan u odnosu obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja jer naglašava aktivnu participaciju djeteta kao jednog od sudionika suradničkih odnosa. Na taj se način doprinosi uvaţavanju dječje perspektive kao pretpostavke istinske usmjerenosti na dobrobit djeteta.

2.3.1.2. Teorija društvenog kapitala Jamesa Colemana

Dijete, obitelj i odgojno-obrazovna ustanova egzistiraju u određenom društvu, stoga je opravdano očekivati da postoji međudjelovanje svih navedenih čimbenika. Dijete, obitelj i odgojitelji djeluju na društvo. Društvo ima svoje norme i kulturu te preko njih djeluje na odgojna nastojanja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Colemanov (1988.) koncept društvenog kapitala polazi upravo od djelovanja društvenog konteksta na pojedinca. Ovo djelovanje temelji se na odnosima koji se ostvaruju unutar različitih zajednica, stoga je opravdano definirati društveni kapital kao mreţu odnosa unutar nekog društva.

Analizirajući obveze i očekivanja, komunikaciju i društvena pravila, vidljivo je kako je pojedinčevo funkcioniranje u određenoj zajednici uvjetovano povjerenjem, društvenim normama i društvenim povezivanjem (Coleman, 1988.). Povezivanjem roditelja i odgojitelja nastaje nova zajednica u okviru koje postoje međusobne obveze, očekivanja, različite vrste komunikacije i pravila. Takva zajednica dio je šireg društva i vjerojatno je da se norme i pravila društva reflektiraju na odnos roditelja i odgojitelja. Adler i Kwon (2002.) ističu kako odgojno-obrazovne ustanove povezuju obitelj i društvo te pridonose stvaranju društvenog kapitala. Parcel i Bixby (2015.) naglašavaju kako socijalni kapital čine norme i vrijednosti koje su sadržane u vezama različitih zajednicama, stoga je vaţno da odgojitelji razumiju način na koji roditelji odgajaju dijete te da reagiraju ako je riječ o odstupanjima od društvenih normi.

Roditelji i odgojitelji dio su društva te svojim međusobnim interakcijama stvaraju nove norme i pravila ponašanja. Ustanove ranog i predškolskog odgoja većini obitelji predstavljaju prvi iskorak u drukčije zajednice i moguće je da su potrebne prilagodbe stečenih društvenih

normi normama novoformljene zajednice. Pretpostavka je da nove veze i interakcije obogaćuju postojeće zajednice i uistinu stvaraju društveni kapital.

Predstavljene teorije nisu jedine koje se mogu primijeniti u kontekstu suradničkih odnosa između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Zbog svoje usmjerenosti na višestruka međudjelovanja opravdano ih je koristiti kao temelj za razvoj odnosa između odgojitelja i roditelja. S obzirom na posebnost konteksta odrastanja djece rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu (rana dob uključivanja, prvi organizirani odgojno-obrazovni sustav u koji se djeca uključuju), obiteljima treba pristup koji uvažava kulturne i vrijednosne osobitosti svake obitelji i koji te osobitosti doživljava kao novu vrijednost. Razvoj ovakvog pristupa moguć je ako postoji prostor za razumijevanje mnogostrukosti djelovanja između sudionika u suradničkom odnosu – djece, roditelja i odgojitelja. Bronfenbrennerova ekološka teorija i teorija društvenog kapitala temelje se na razumijevanju i prihvaćanju procesa međudjelovanja, što je osnova za razvoj suradničkih modela roditelja i odgojitelja.

2.3.2. Modeli suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova

Razvojem ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijali su se i modeli suradnje obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Modeli suradnje odgojitelja i roditelja predstavljaju strategije koje su se razvile iz znanstvenih teorija. Joyce, Calhoun i Hopkins (2008.) modele definiraju kao seriju postupaka ili aktivnosti čija je svrha ostvarivanje zadanog cilja. Različiti programi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naglašavali su ulogu partnerstva s roditeljima. Kao primjere programa koji se temelje na partnerstvu s roditeljima moguće je izdvojiti waldorfsku pedagošku koncepciju, Reggio Emilia pristup i Te Whāriki.

U waldorfskoj pedagoškoj koncepciji roditelji su ključan čimbenik odgojno-obrazovnog rada (Nicol i Taplin, 2012.). Roditelji mogu aktivno sudjelovati u kreiranju odgojno-obrazovne politike kao osnivači odgojno-obrazovnih ustanova. S obzirom na to da je riječ o ustanovama koje imaju vlastiti kurikulum, roditelji imaju mogućnost utjecaja na način rada. Waldorfski

vrtači i škole svoj rad temelje na individualnom pristupu svakom djetetu, stoga im je osobito važna podrška roditelja kako bi dobili cjelovitu sliku o djetetu. Premda se roditeljska znanja uvažavaju, roditeljima se osigurava podrška u jačanju njihovih pedagoških kompetencija.

Reggio Emilia pristup temelji se na važnosti partnerstva između obitelji, zajednice i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Thornton i Brunton, 2009.). Ovaj pristup polazi od zajedničke odgovornosti za dječji razvoj, stoga se na roditelje gleda kao na aktivne sudionike u organizaciji života ustanove. Za razliku od waldorfske pedagoške koncepcije, u Reggio pristupu više je istaknuta uloga društva nego samih roditelja. Zajednica osigurava podršku ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja različitim programima namijenjenim djeci (prikupljanje materijala, organiziranje aktivnosti za djecu u javnim prostorima). Reggio pristup ističe važnost društvene brige za djecu.

Osobitost odrastanja na Novom Zelandu predstavlja istovremeni utjecaj dviju kultura - zapadnjačke i maorske. Odgoj i obrazovanje djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja spoj obiju kultura. Novozelandski kurikulum Te Whāriki polazi od kulturnog identiteta djece, stoga također pretpostavlja aktivnu ulogu roditelja u kreiranju kurikulumu (Lee, Carr, Soutar i Mitchell, 2013.). Uključivanje roditelja u rad ustanova ima za cilj smanjenje kulturne distance između većinskog i manjinskog stanovništva. Na taj se način pomaže u jačanju kulturnog identiteta djece, ali i roditelja. Jedan je od vodećih principa kurikulumu osigurati svoj djeci da steknu znanja i razumijevanje obiju egzistirajućih kultura na Novom Zelandu, što pretpostavlja aktivno uključivanje roditelja.

Navedeni primjeri daju samo pregled nekih od programa u kojima roditelji imaju istaknutu ulogu. Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predodređene su za ostvarivanje suradnje s roditeljima samim time što uključuju djecu rane dobi koja su gotovo u potpunosti ovisna o podršci obitelji i koja još uvijek ne mogu preuzeti odgovornost za vlastiti odgoj i obrazovanje.

Polazeći od različitih pristupa obiteljima, znanstvenici su nastojali razviti modele suradnje koji poštuju individualne perspektive svih sudionika uključenih u suradničke odnose. Za potrebe ovog rada izdvojeni su modeli koji su najčešće⁷ navođeni u recentnoj literaturi (*Šest*

⁷ Kako bi se utvrdila učestalost navođenja, korišteni su izvještaji baze *Web of Science* (<https://apps.webofknowledge.com>, pristupljeno 26. listopada 2017.) koja je pretraživana po ključnim riječima *parent, teacher, partnerships, collaboration*, za razdoblje od 1990. do 2018. Rezultati pretrage od 26. listopada 2017. pokazali su kako je Joyce Epstein najčešće citirana autorica. Pretraga servisa Google Scholar (<https://scholar.google.hr/>, pristupljeno 2. studenoga 2017.), koji osim znanstvenih publikacija u časopisima obuhvaća i druge vrste radova (knjige, izvještaje), potvrdila je ove nalaze.

tipova roditeljske uključenosti Joyce Epstein) ili svojim postavkama odgovaraju ciljevima ovog rada (*Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja*). Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja, zbog prihvaćanja i poštovanja razlika između roditelja i odgojitelja, ima univerzalnu mogućnost primjene, stoga u cijelosti odgovara perspektivi na kojoj se temelji ovaj rad.

2.3.2.1. Šest tipova roditeljske uključenosti Joyce Epstein

Epstein (1990., 2001.) je svojim istraživanjima u području odnosa obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova dala doprinos u određivanju roditeljske uključenosti u odgoj i obrazovanje djece. Njezina tipologija roditeljske uključenosti predstavlja teorijski okvir za mnoga istraživanja u ovom području. Prema Epstein (1990., 2001.) roditelji se mogu uključivati u šest područja:

- roditeljstvo
- komunikacija
- volontiranje
- podrška dječjem učenju kod kuće
- odlučivanje
- suradnja sa zajednicom.

Epsteinina tipologija daje pregled različitih mogućnosti kojima roditelji mogu pridonijeti dječjem učenju i razvoju. Ovakav se način uključivanja može problematizirati s aspekta roditeljske pasivnosti u preuzimanju stvarne inicijative i odgovornosti jer su sve navedene aktivnosti organizirali odgojitelji za roditelje. Premda je jedna od aktivnosti uključivanje roditelja u dječje učenje kod kuće te pretpostavlja roditeljsku inicijativu, i ovu vrstu aktivnosti vode odgojitelji. Odgojitelji imaju očekivanja od roditelja o zadacima koje bi roditelji trebali provoditi te na taj način zapravo organiziraju način na koji će roditelji poticati dječje učenje (Weiss, Lopez, Kreider i Chatman – Nelson, 2013.).

Model Joyce Epstein polazi od suradnje kao sredstva ostvarivanja obrazovnih ciljeva, stoga je primjereniji kontekstu školskog obrazovanja nego ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Premda se ovaj model primjenjuje i u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, moguće je da je riječ o razlikama u kurikulumima namijenjenim djeci rane i predškolske dobi, odnosno moguće je da je riječ o usmjeravanju na akademska postignuća od najranije dobi.

2.3.2.2. Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja

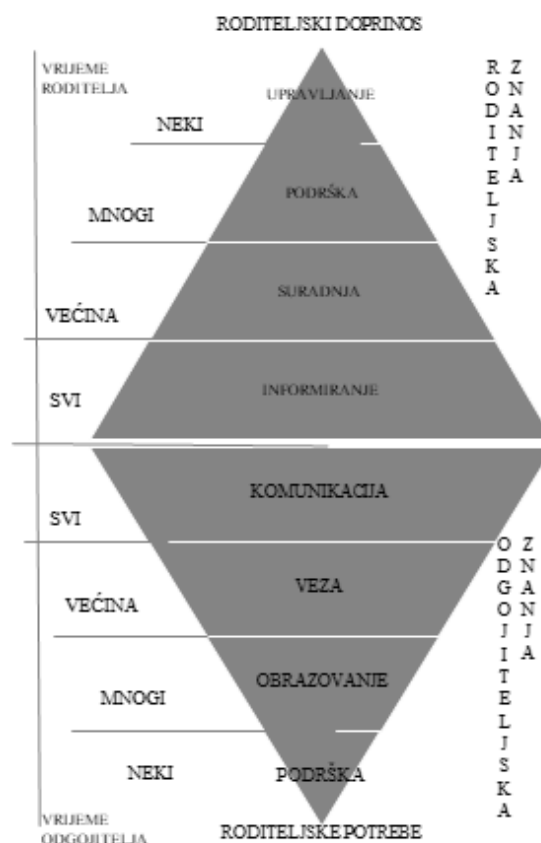
Uvažavajući važnost odnosa odgojitelja i roditelja, Hornby (1989.) u središte interesa stavlja roditelja – njegove potrebe i njegove jake strane. Polazeći od roditeljskih potreba, Hornby (1989., 2000.) ističe kako roditelji trebaju jasnu i otvorenu komunikaciju, redovite kontakte, podršku u roditeljstvu i pedagoško obrazovanje. Pretpostavlja se da odgojitelji imaju kompetencije kako bi roditeljima pružili ovu vrstu podrške odnosno prepoznali različite potrebe različitih roditelja.

S obzirom na to da su roditelji primarni odgojitelji djeteta, pretpostavlja se da imaju znanja kojima mogu pomoći odgojiteljima kako bi se odgojitelji lakše prilagodili i otkrili razvojni status i potrebe djeteta. Hornby (1989., 2000.) roditeljsko iskustvo determinira kao roditeljske snage. Navodi kako roditelji imaju informacije, mogu pružiti podršku, prikupiti materijale ili se uključiti u upravljanje ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pretpostavke su za ove oblike roditeljskog uključivanja uvažavanje i poštovanje odgojitelja spram roditelja i obrnuto.

Hornby (2000., 2011.) polazi od pretpostavke kako svi roditelji trebaju informacije, većina treba vezu s ustanovom, neki trebaju obrazovanje, a tek rijetki podršku (Slika 2.). Vrijeme i stručnost odgojitelja čimbenici su povezani s potrebama roditelja. Odgojitelji trebaju više znanja i vremena za potrebe manjeg broja roditelja, odnosno potrebno im je manje vremena i znanja za potrebe većeg broja roditelja. Osim roditeljskih potreba, Hornby (2000., 2011.) promišlja i mogući doprinos roditelja. Tako ističe da svi roditelji mogu dati informacije o djetetu, većina može surađivati s odgojiteljima, mnogi mogu prikupljati sredstva za ustanovu. Tek su neki od roditelja spremni uključiti se u upravljanje ustanovom. Vrijeme i znanje potrebno za uključivanje također ovise o obliku uključivanja.

Unatoč tomu što je riječ o modelu koji počiva na reciprocitetu, međusobnom uvažavanju i dijeljenju odgovornosti, Hornby (2011.) ističe odgovornost odgojitelja za uspostavljanje suradničkog odnosa roditelja i odgojitelja. Odgovornost temelji na profesionalnim kompetencijama odgojitelja⁸.

⁸ Više u poglavlju 3.



Slika 2. Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja (2000.)

Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja (2000., 2011.) model je koji daje i odgojiteljima i roditeljima pravo izbora o oblicima uključivanja i doprinosa međusobnim odnosima. Ovaj model uvažava mnogostrukost obiteljskih kultura i osobnosti roditelja te odstupa od tradicionalnog modela u kojem su sve aktivnosti namijenjene svim roditeljima, dok ih stručnjaci stavljaju u pasivnu ulogu. Ovaj model roditelje vidi kao jednakopravne, aktivne partnere odgojno-obrazovnim stručnjacima koji mogu trebati podršku, ali ju jednako tako mogu i pružati.

Osim navedenih, i drugi su istraživači (Schaefer, 1982.; Moll i sur., 1992.) razvijali modele i teorije suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Istraživač je stoga izdvojio one teorije koje su najčešće (Bronfenbrenner, 1979.; Coleman, 1988.; Epstein, 2001.) ili zbog svojih teorijskih spoznaja odgovaraju ciljevima ovog rada (Hornby, 1989.).

Unatoč raširenosti modela Joyce Epstein, riječ je o modelu koji je razvijan u kontekstu sjevernoameričke kulture s posebnim naglaskom na doprinosu roditelja odgojno-obrazovnim ustanovama. Uspoređi li se ovaj pristup s povijesnim razvojem ideja o suradnji odgojitelja i roditelja, vidljivo je da odgovara kompenzacijskim modelima u kojima se roditelji *uključuju*, za razliku od suvremenog pristupa koji naglašava recipročnost odnosa. Suvremena pedagojska znanost polazi od individualnih potreba i mogućnosti, što u cijelosti ne odgovara ovome modelu jer polazi od roditelja kao skupine od koje odgojno-obrazovna ustanova ima očekivanja te na njima temelji zahtjeve spram uključivanja. Očekivanja roditelja nisu predmet ovog modela, stoga se može zaključiti kako nije riječ o recipročnom odnosu.

Hornbyjev model roditeljskog sudjelovanja model je koji se temelji na uvažavanju individualnih razlika roditelja i odgojitelja. Ovaj model odmiče se od tradicionalnih pristupa u kojem jedan model odgovara svima te pronalazi mnogostruke načine roditeljskog, ali i odgojiteljskog sudjelovanja, ovisno o njihovim mogućnostima i sposobnostima. Suvremenom društvu naglašava potrebu uvažavanja obiteljskih (društvenih) kultura kako bi se osiguralo poštovanje svakog pojedinca. Ovaj pristup daje jednake mogućnosti sudjelovanja svima neovisno o razlikama u interesima ili potrebama. Inkluzivnost ovog modela u najvećoj mjeri odgovara pristupu za koji se odlučila autorica ovoga rada.

2.4. Suradnički odnosi u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Pojam partnerstva sve se češće ističe u određivanju vrste odnosa koji je potrebno ostvariti između obitelji te ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Christenson i Sheridan, 2001.; Deslandes, 2001.; Epstein, 2001.; Ward, 2013.; Ljubetić, 2014.; Maleš, 2015.; Patrikakou, 2016.). Premda je neosporno kako je partnerstvo roditelja i odgojitelja odnosno obitelji i odgojno-obrazovne ustanove najpoželjniji oblik suradničkih odnosa, stvarnost pokazuje kako ono još uvijek nije postignuto u određenom broju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Govoreći o terminološkom određivanju pojmova, potrebno je pojasniti višestrukost nazivlja koje se koristi za odnos između roditelja i odgojitelja odnosno obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Osim pojma *partnerstvo*, u literaturi koja se bavi problematikom odnosa obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, mogu se pronaći pojmovi:

- suradnja (engl. *cooperation, collaboration*) (Maleš, 1994., 1996.; 2015.; Katz i Bauch, 1999.; Davis - Kean i Eccles, 2005.; Sandberg i Vuorinen, 2008.; Grant i Ray, 2010.; Jónsdóttir i Björnsdóttir, 2012.; Westergård, 2013.; Ljubetić, 2014.; Vuorinen, Sandberg, Sheridan i Williams, 2014.)
- uključivanje (engl. *involvement*) (McAllister Swap, 1993.; Moore i Lasky, 1999.; Hornby, 2000.; Eldridge, 2001.; Hiatt-Michael, 2006.; Galindo i Sheldon, 2012.; Prior i Gerard, 2007.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.)
- angažiranost (engl. *engagement*) (Jackson i Needham, 2014.; Patrikakou, 2016.; Povey i sur., 2016.; Morgan, 2017.)
- sudjelovanje (engl. *participation*) (Christenson i Sheridan, 2001.; Venninen i Purola, 2013.; Patrikakou, 2016.)

Neki znanstvenici (Christenson i Sheridan, 2001., Patrikakou, 2016.), analizirajući navedene pojmove (partnerstvo, suradnja, uključivanje, angažiranost, sudjelovanje), ističu kako je riječ o jednoznačnim pojmovima između kojih ne bi trebalo raditi razliku. Isti autori navode kako je riječ o pojmovima koji opisuju odnos između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Za razliku od navedenih autora, autorice Maleš (1996., 2015.) i Ljubetić (2014.) napravile su jasnu distinkciju između pojmova suradnja i partnerstvo (roditelja i odgojitelja). Distinkcija se temelji na prisustvu (partnerstvo) ili odsustvu (suradnja) inicijative i odgovornosti roditelja za aktivno uključivanje u suradnički odnos. Distinkcija među nabrojenim pojmovima (partnerstvo, suradnja, uključivanje, angažiranost, sudjelovanje) mogla bi se napraviti i prema razini aktivnosti roditelja ili hijerarhiji sudionika u odnosu.

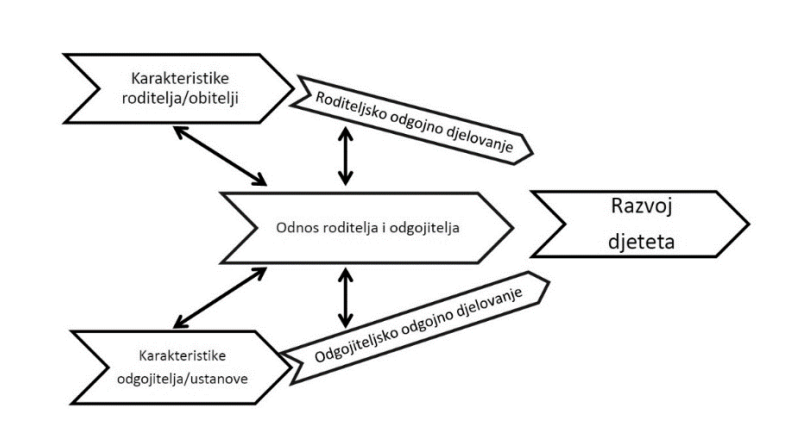


Slika 3. Proces razvoja partnerstva između odgojitelja i roditelja

Unatoč razlikama prisutnim u pojmovnom određenju suradničkih odnosa roditelja i odgojitelja, za potrebe ovog rada suradnički odnos roditelja i odgojitelja razmatrat će se u kontekstu suradnje i partnerstva. Ostali pojmovi kojima se opisuju odnosi između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova analizirat će se prema bitnim obilježjima te će se odrediti njihovo mjesto na pravcu od suradnje prema partnerstvu.

2.4.1. Suradnja odgojitelja i roditelja

Jedno od temeljnih određenja suradnje može se promatrati s aspekta modela međudjelovanja Margaret Henry (1996.). Henry (1996.) je redefinirala Schaeferov (1982., prema Henry, 1996.) model međudjelovanja unutar odnosa roditelja i odgojitelja. Prvobitni model polazio je od pretpostavke kako karakteristike obitelji/roditelja utječu na roditeljstvo i odgoj djece u obitelji te na odnos između odgojitelja i roditelja, što rezultira dobrobiti za dijete. Jednako polazište odnosilo se i na karakteristike odgojitelja/ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Smatralo se kako te karakteristike odgojitelja utječu na odgojiteljev odgoj i obrazovanje djeteta te na odnos roditelja i odgojitelja, što se u konačnici odražava na dobrobit za dijete.



Slika 4. Model međudjelovanja Margaret Henry (Henry, 1996.)

Henry (1996.) je ovaj model dopunila recipročnim djelovanjem. Tako odnos roditelja i odgojitelja utječe i na karakteristike obitelji/roditelja, odnosno na karakteristike odgojitelja / ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međudjelovanje i mnogostrukost ovih odnosa, dakle, imaju utjecaj na sve aktere i nisu jednosmjerni.

Različiti autori (Tablica 2.) nastojali su definirati pojam suradnje u odnosima obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Analizom tih određenja (Tablica 2.) vidljivo je kako se većina autora usmjerava na odnos u kojem je naglasak na komunikaciji i informiranju roditelja i odgojitelja te provođenju zajedničkih aktivnosti. Gotovo svi istaknuti autori (Tablica 2.) ističu kako je riječ o odnosu koji se provodi sa svrhom ostvarivanja zajedničkog cilja. Neki od

razmatranih autora (Tablica 2.) cilj suradnje određuju općenito kao dobrobit djeteta. S obzirom na to da je ranije obrazloženo kako je dobrobit pojam koji se može različito tumačiti, moguće je problematizirati ovakvo određenje cilja. Istovremeno, kako je riječ o stručnjacima u području odgoja i obrazovanja, moguće je da se oni referiraju na pojam dobrobiti djeteta istaknut u Konvenciji o pravima djeteta (1989.)⁹. Autorice Petrović-Sočo (1995.) i Jurčević - Lozančić (2005.) nastoje jasnije odrediti cilj suradnje roditelja i odgojitelja kao kontinuitet u odgoju djeteta. Pojedini autori (Maleš, 1994., 1996.; Davis - Kaen i Eccles, 2005.; Clarke, Sheridan i Woods, 2010.; Hujala, Turja, Gaspar, Veisson i Waniganayake, 2013.; Westergård, 2013.) kao cilj suradnje roditelja i odgojitelja vide postizanje optimalnog razvoja djeteta. Premda se neki autori (Sandberg i Vuorinen, 2008.; Leithwood, 2009.; Morgan, 2017.) usmjeravaju na osnaživanje roditelja kao cilj suradnje, može se zaključiti da je riječ o isticanju samo jednog od ishoda suradnje. Sandberg i Vuorinen (2008.) podršku roditeljima vide kao osnaživanje roditelja da preuzmu odgovornost u situacijama u kojima se suprotstavljaju roditeljski i dječji interes. Dugoročno gledajući, osnaživanje roditelja doprinosi boljem roditeljstvu, što u konačnici ima pozitivne ishode za razvoj djeteta.

Premda se može pretpostaviti kako informiranje kao sastavni dio suradnje roditelja i odgojitelja uključuje komunikaciju, neki od analiziranih autora (Tablica 2.) ne navode oba pojma kao ključ suradnje. Polazeći od pretpostavke kako nije moguće razmjenjivati informacije bez međusobne komunikacije, opravdano je koristiti pojam komunikacije kao nadređen pojmu informiranja.

Sljedeći pojam koji većina autora (Tablica 2.) ističe, determinirajući suradnju, provođenje je određenih aktivnosti unutar ustanove (češće) ili izvan nje (rjeđe). Govoreći o aktivnostima koje se provode unutar ustanove, riječ je o informiranju, roditeljskim sastancima, druženjima te savjetovanju roditelja (McAllister Swap, 1993.; Maleš, 1994.; Epstein, 2001.; Fitzpatrick, 2012.). Kada je riječ o aktivnostima izvan ustanove, one se najčešće odnose na roditeljsku podršku dječjem učenju (Epstein, 2001.; Prior i Gerard, 2007.). Premda ostaje nejasno je li suradnja moguća bez provođenja zajedničkih aktivnosti, potrebno ju je promatrati u okviru Hornbyjeva modela roditeljskog sudjelovanja¹⁰ prema kojem je opravdano očekivati da se svi sudionici procesa suradnje uključe u međusobno informiranje/komunikaciju. Provođenje ostalih aktivnosti trebalo bi prilagoditi interesima i mogućnostima roditelja. Opravdano je stoga pojam sudjelovanja u aktivnostima dopuniti objašnjenjem o mnogostруким mogućnostima

⁹ Pravo na cjelovit razvoj uz uvažavanje potencijala i interesa djeteta.

¹⁰ Više u 2.3. Teorije i modeli suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.

sudjelovanja odnosno odstupanjem od modela u kojem su sve aktivnosti namijenjene svim roditeljima.

Većina autora slaže se oko cilja (dobrobit djeteta) i metoda (komunikacija, sudjelovanje u aktivnostima) suradnje (Tablica 2.). Različita mišljenja vidljiva su u odnosu na međusobnu podršku, isticanje poštovanja i podjelu odgovornosti. Zanimljivo je kako u određenju suradnje pojedini autori (Pašalić Kreso, 2004.) jasno ističu hijerarhijsku organizaciju ovog odnosa, dok drugi naglašavaju odgovornost odgojitelja za organizaciju roditeljskog sudjelovanja (Moore i Lasky, 2001.; Epstein, 2001.; Igo, 2002.; Prior i Gerard, 2007.). Ako odnosu pristupimo s pozicije odgojiteljske odgovornosti za uključivanje i podršku roditeljima, tada je i ovdje riječ o hijerarhijski postavljenom odnosu, bez obzira što on nije istaknut kao takav.

Tablica 2. Određenje suradnje prema nekim autorima

Autor	Određenje suradnje
Sharpe (1991.)	Odnos roditelja i odgojitelja koji se temelji na međusobnoj podršci i informiranju te roditeljsko sudjelovanje u aktivnostima u odgojno-obrazovnim ustanovama.
McAllister Swap (1993.)	Odnos roditelja i odgojitelja koji se temelji na ostvarivanju zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a odvija se uz različite aktivnosti.
Maleš (1994., 1996.)	Proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja roditelja i odgojitelja radi podjele odgovornosti za dječji razvoj.
Petrović-Sočo (1995.)	Razmjena informacija i zajedničko djelovanje odgojitelja i roditelja sa svrhom ostvarivanja kontinuiteta u odgoju djeteta.
Henry (1996.)	Međudjelovanje svih uključenih u suradnički odnos (roditelja, odgojitelja i djeteta) radi ostvarivanja dobrobiti djeteta.
Katz i Bauch (1999.)	Sinergija odgojitelja i roditelja sa svrhom ostvarivanja zajedničkog cilja.
Moore i Lasky (1999.)	Razvoj zajedničkih (odgojitelja i roditelja) strategija podrške koje dovode do dobrobiti djeteta.
Eldridge (2001.)	Međusobna podrška obitelji i ustanova sa svrhom poticanja dječjeg razvoja.
Epstein (2001.)	Međusobno informiranje (roditelja i odgojitelja) i uključivanje u aktivnosti u ustanovi i izvan nje s ciljem ostvarivanja dobrobiti djeteta.
Pianta i sur. (2001.)	Proces međusobnog poštovanja, komunikacije i dijeljenja misije između roditelja i odgojitelja.
Igo (2002.)	Redovite i svrhovite interakcije između odgojitelja i roditelja sa zadaćom ohrabriranja roditelja na uključivanje u aktivnosti u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
Keyes (2002.)	Podjela odgovornosti između obitelji i ustanova uz međusobno poštovanje i uvažavanje optimalne socijalne distance.
Pašalić Kreso (2004.)	Površni i formalni odnosi između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, hijerarhijski organizirani.
Davis - Kean i Eccles (2005.)	Međusobna komunikacija te koordinirane interakcije roditelja i odgojitelja sa svrhom poticanja razvoja djeteta.
Jurčević Lozančić (2005.)	Zajednička djelatnost roditelja i odgojitelja temeljena na međusobnom razumijevanju sa svrhom usklađivanja odgojnih utjecaja na dijete.
Weiss, Caspe i Lopez (2006.)	Komunikacija, sudjelovanje u različitim aktivnostima te sve formalne i neformalne veze koje ostvaruju roditelji i odgojitelji.
Prior i Gerard (2007.)	Odnos koji uključuje komunikaciju roditelja i odgojitelja, pri čemu odgojitelji potiču roditeljsko uključivanje u aktivnosti kojima se djeluje na dječje učenje (u obiteljskom domu ili ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja).
Murray, Curran i Zellers (2008.)	Međusobne interakcije, odlučivanje i doprinos roditelja i odgojitelja.
Sandberg i Vuorinen (2008.)	Odnos roditelja i odgojitelja protkan međusobnim informiranjem, podrškom, podjelom odgovornosti i uključivanjem u različite vrste aktivnosti s ciljem osiguravanja cjelovitog razvoja djeteta sukladno njegovim interesima i mogućnostima.
Cankar, Deutch i Kolar (2009.)	Odnos roditelja i odgojitelja koji uključuje međusobnu komunikaciju i uključivanje u različite zajedničke aktivnosti.
Leithwood (2009.)	Osnaživanje pozitivnih interpersonalnih odnosa između roditelja i odgojitelja.
Clarke, Sheridan i Woods (2010.)	Povezanost roditelja i odgojitelja različitim aktivnostima sa svrhom dijeljenja odgovornosti za razvoj djeteta.
Grant i Ray (2010.)	Profesionalan odnos međudjelovanja roditelja i odgojitelja radi ostvarivanja najboljeg interesa djeteta.

Tablica 2. Određenje suradnje prema nekim autorima (nastavak)

Autor	Određenje suradnje
Fitzpatrick (2012.)	Odnos roditelja i odgojitelja koji uključuje informiranje i provođenje različitih vrsta zajedničkih aktivnosti.
Jónsdóttir i Björnsdóttir (2012.)	Odnos roditelja i odgojitelja koji uključuje razmjenu informacija, smislene rasprave i dijeljenje odgovornosti za pedagoške odluke.
Hujala i sur. (2013.)	Uzajamni utjecaj roditelja i odgojitelja na razvoj djeteta.
Westergård (2013.)	Dijalog i uvažavanje obiteljskih resursa radi postizanja optimalnog razvoja djeteta.
Vuorinen i sur. (2014.)	Odnos roditelja i odgojitelja usmjeren na podršku obiteljima, roditeljsko sudjelovanje u aktivnostima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje.
Morgan (2017.)	Usmjeravanje roditelja da preuzmu aktivne uloge u ustanovi sudjelovanjem u aktivnostima.

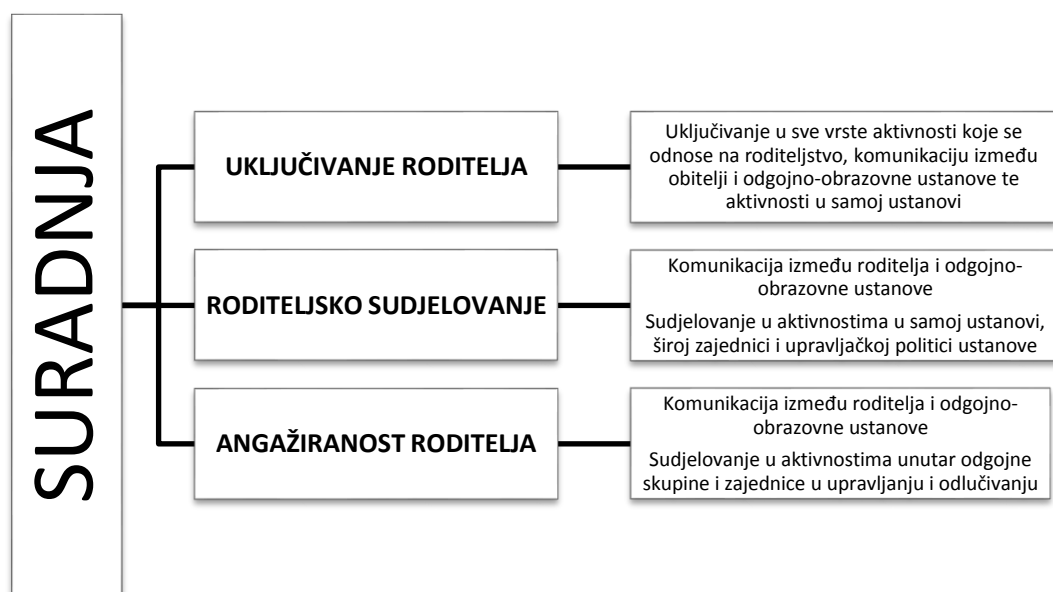
Svega nekoliko autora (Maleš, 1994., 1996.; Keyes, 2002.; Sandberg i Vuorinen, 2008.; Clarke i sur., 2010.; Jónsdóttir i Björnsdóttir, 2012.) u razmatranju suradnje ističe međusobnu odgovornost roditelja i odgojitelja kao segment suradnje. Moguće je da je to zbog pretpostavke da je riječ o odnosu koji se najčešće odvija na terenu ustanove, stoga odgovornost za odnos trebaju preuzeti profesionalci.

Raščlanimo li predstavljene definicije (Tablica 2.) na ključne pojmove od kojih su sastavljene (Tablica 3.), može se zaključiti da **suradnja roditelja i odgojitelja predstavlja proces koji se temelji na međusobnoj komunikaciji, podršci, podjeli odgovornosti i zajedničkim aktivnostima radi ostvarivanja optimalnog razvoja djeteta.**

Tablica 3. Određivanje ključnih pojmova kojima se determinira pojam suradnje roditelja i odgojitelja

	Sharpe (1991.)	MCallister Swap (1993.)	Maleš (1994., 1996.)	Petrović-Sočo (1995.)	Henry (1996.)	Katz i Bauch (1999.)	Moore i Lasky (1999.)	Eldridge (2001.)	Epstein (2001.)	Pianta i sur. (2001.)	Igo (2002.)	Keyes (2002.)	Pašalić Kreso (2004.)	Davis-Kean i Eccles (2005.)	Jurčević Lozanić (2005.)	Weiss i sur. (2006.)	Prior i Gerard (2007.)	Murray i sur. (2008.)	Sandberg i Vuorinen (2008.)	Cankar i sur. (2009.)	Leithwood (2009.)	Clarke i sur. (2010.)	Grant i Ray (2010.)	Fitzpatrick (2012.)	Jónsdóttir i Björnsdóttir (2012.)	Hujala i sur. (2013.)	Westergård (2013.)	Vuorinen i sur. (2014.)	Morgan (2017.)	
Komunikacija						✓				✓			✓	✓		✓		✓	✓						✓		✓			
Informiranje	✓		✓	✓		✓			✓										✓				✓							
Sudjelovanje u aktivnostima	✓	✓	✓			✓			✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓				✓	✓	
Podrška	✓		✓				✓	✓			✓			✓				✓	✓		✓							✓	✓	
Poštovanje										✓		✓							✓											
Odgovornost			✓									✓							✓		✓			✓						
Međudjelovanje					✓						✓						✓					✓			✓					
Zajednički cilj		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓				✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓				

Polazeći od ovakve definicije suradnje, moguće je napraviti usporedbu u odnosu na definicije ostalih pojmova kojima se opisuju odnosi roditelja i odgojitelja (uključivanje, sudjelovanje, angažiranost). Pojam uključivanja roditelja može se razmatrati s pozicije razine aktivnosti roditelja. Goodall i Montgomery (2014.) uključenosť roditelja vide u pasivnoj ulozi koju roditelji imaju u odnosu na odgojitelje. Prema istim autorima uključenosť označava dominaciju odgojno-obrazovne ustanove, stoga ne predstavlja odnos jednakopravnih sudionika. Za razliku od ovih autora, Igo (2002.) i Morgan (2017.) uključenosť roditelja vide kao aktivan proces preuzimanja roditeljske odgovornosti za aktivnosti koje se odvijaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. Patrikakou (2016.) ističe kako pojmovi *uključivanje i sudjelovanje roditelja* obuhvaćaju odnose koji povezuju obitelj i ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svim oblicima. Neki autori (Hornby, 2000.; Bakker, Denessen i Brus-Laeven, 2007.; Emerson i sur., 2012.; Ward, 2013.; Fox i Olsen, 2014.; Goodall i Montgomery, 2014.; Morgan, 2017.) determiniraju uključivanje i sudjelovanje roditelja kao proces dvosmjerne komunikacije i sudjelovanje u različitim aktivnostima u odgojno-obrazovnim ustanovama i izvan nje radi postizanja dobrobiti za dijete. Oostdam i Hooge (2013.) distinkciju između pojmova uključivanja i sudjelovanja temelje na aktivnosti roditelja. Tako uključivanje obilježava pasivnosť roditelja i ograničeno je samo na odgoj i obrazovanje vlastitog djeteta. Sudjelovanje, za razliku od toga, pretpostavlja aktivno djelovanje roditelja koje nije ograničeno samo na odgoj i obrazovanje vlastitog djeteta, već je riječ o širem rasponu školskih aktivnosti.



Slika 5. Usporedni prikaz uključivanja roditelja, roditeljskog sudjelovanja i roditeljske angažiranosti

Bleach (2015.) pojašnjava kako je potrebno razdvojiti roditeljsku uključenost u odgoj i obrazovanje vlastitog djeteta od uključenosti u rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i same komunikacije s tim ustanovama. Time naglašava mnogostrukost roditeljskih uloga: stvaranje *kućnog/obiteljskog* kurikulumuma koji se sastoji od poticanja kognitivnog, socijalnog i kulturnog razvoja djeteta, prijenosa vrijednosti te oblikovanja dječjih stavova spram obrazovanja. Ovakva roditeljska uloga ne može biti promatrana kao pasivno uključivanje i briga isključivo o odgoju i obrazovanju vlastitog djeteta. Djelovanjem na oblikovanje vrijednosti i, posebno, stavove prema obrazovanju, roditelji oblikuju društvenu zajednicu i odgojno-obrazovne ustanove. Na taj način utječu na odgojitelje koji pak svojim djelovanjem utječu na društvo. Samim time riječ je o višestrukome međudjelovanju.

Odgjitelji i roditelji u ovome međudjelovanju pronalaze modele međusobnog dijeljenja znanja i vještina, djeluju na okruže za učenje i unaprjeđuju uključivanje roditelja i odgojitelja u odgoj djeteta. Weiss, Caspe i Lopez (2006.) uključivanje roditelja također vide u trima područjima, pri čemu se prvo i drugo podudaraju s područjima koja navodi Bleach (2015.), dok se treće odnosi na odgovornost za učenje koja je kod Bleach (2015.) sastavni dio kućnog/obiteljskog kurikulumuma. Razdoblje ranog djetinjstva ključno je za uključivanje roditelja u aktivnosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. O učestalosti i vrsti kontakata ovisi kasnija kvaliteta odnosa. Istraživanja (Weiss, Caspe i Lopez, 2006.) su pokazala da su roditelji koji su češće sudjelovali u aktivnostima u odgojnim skupinama redovito komunicirali s odgojiteljima u formalnim i neformalnim oblicima komunikacije te ostvarivali i kvalitetnije odnose s odgojiteljima. Može se pretpostaviti da je roditeljska sklonost za uključivanjem doprinijela kvaliteti te da su se češće uključivali roditelji koji s lakoćom uspostavljaju nove odnose. Stoga bi bilo pogrešno zaključiti kako bi se jednako kvalitetni odnosi razvili kod svih roditelja uz pretpostavku češćeg uključivanja. Moguće je da roditelji koji imaju zapreke u ostvarivanju komunikacije i uspostavljanju odnosa svjesno izbjegavaju ove situacije, stoga nisu bili ni u prilici uključiti se u ove oblike aktivnosti. Jednako tako, roditelji koji imaju objektivnih zapreka, poput nepoznavanja jezika, nisu u mogućnosti uključivati se u aktivnosti sudjelovanja u radu odgojnih skupina, posjetima ili odlučivanju, što ne znači da se primjerenim pristupom odgojitelja ne bi ostvarili kvalitetni odnosi na nekoj drugoj razini.

Unatoč profesionalnoj svijesti o važnosti uključivanja roditelja u sve aspekte rada odgojno-obrazovnih ustanova, praksa se vrlo često razlikuje od teorije u znanstvenim istraživanjima. Opsežno istraživanje u finskim ustanovama ranog i predškolskog odgoja

(Venninen i Purola, 2013.) imalo je za cilj utvrditi kako odgojitelji doživljavaju sudjelovanje roditelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Unatoč visoko vrednovanoj svijesti o sudjelovanju roditelja kao prediktoru cjelovitog dječjeg razvoja, odgojitelji su ipak istaknuli aktivnosti u kojima ne žele sudjelovanje roditelja. Pokazalo su da su to organizacijske aktivnosti u kojima bi roditelji odlučivali o zapošljavanju, aktivnostima kojima se djeca bave tijekom boravka u ustanovama, dobnoj primjerenosti poticajnih materijala i organizaciji dnevne rutine. Odgojitelji su to obrazložili nedostatkom roditeljskog znanja i razumijevanja profesionalnog područja djelovanja. Ovi rezultati ukazuju na to da se odgojitelji ipak ne snalaze uvijek s roditeljskim prijedlozima i uključivanjima, stoga žele zadržati dio svoje profesionalne neovisnosti i prava na ekspertizu. Zanimljivo je kako pojedini roditelji zapravo podržavaju stav da su odgojitelji profesionalci s potrebnim znanjima i vještinama, što podrazumijeva da odgojitelji trebaju preuzeti odgovornost u određenim aktivnostima (Niikko i Havu-Nuutinen, 2009.).

Ovakvo određenje roditeljskog uključivanja i sudjelovanja gotovo u potpunosti odgovara definiciji suradnje roditelja i odgojitelja na kojoj se temelji ovaj rad (proces koji se temelji na međusobnoj komunikaciji, podršci, podjeli odgovornosti i zajedničkim aktivnostima radi ostvarivanja optimalnog razvoja djeteta). Upravo zato autorica ovog rada smatra opravdanim pojam roditeljskog uključivanja i sudjelovanja uvrstiti u suradnju. Razmatrajući pojam angažiranosti koji pretpostavlja veću inicijativu roditelja u preuzimanju odgovornosti za aktivnosti i odgojno-obrazovne procese koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje, moguće je zaključiti kako on vodi partnerstvu roditelja i odgojitelja (Goodall i Montgomery, 2014.; Morgan, 2017.). Pojam *angažiranost roditelja* najbliži je pojmu *partnerstvo* roditelja i odgojitelja.

Unatoč jasnim pokazateljima kako je suradnja dvosmjernan proces, protkan međusobnim uvažavanjem i dijeljenjem zajedničkih ciljeva roditelja i odgojitelja, činjenica je da se suradnja najčešće odvija unutar ustanove, odnosno izvan nje, ali u njezinoj organizaciji, što potvrđuje hijerarhijsku strukturu odnosa. U tako organiziranim aktivnostima odgojitelj se i dalje percipira kao profesionalac, što nije samo po sebi nedostatak. Problem nastaje kada odgojitelj ne želi sudjelovati u aktivnostima u kojima se ne snalazi najbolje. U takvim situacijama roditelju je teško povjerovati u međusobni reciprocitet odnosa jer, s jedne strane, odgojitelji imaju očekivanja od roditelja da se uključi u aktivnosti u kojima se možda ne osjeća najugodnije, a s druge strane, sami nisu spremni uključiti se u takve aktivnosti. Risko i Walker-Dalhouse (2009.) navode kako roditelji lakše surađuju s odgojiteljima s kojima se susreću u lokalnoj zajednici.

Pretpostavka je da ih na taj način doživljavaju manje distanciranima. Ovo može implicirati da ne bi trebala postojati granica između profesionalnog ponašanja i onog prijateljskog, čime sam odnos dobiva drugu dimenziju. Unatoč istraživanjima koja pokazuju kako roditelji radije i lakše surađuju s odgojiteljima koji su otvoreni i ljubazni, spremni na neformalnu komunikaciju (Bleach, 2015.), ovakav način suradnje stavlja odgojitelje u nezavidnu poziciju, osobito kad je riječ o rješavanju neugodnih situacija.

Kako bi sve uključene strane imale korist od suradnje, potrebna je jasna i otvorena komunikacija, osobito spram očekivanja koja imaju i roditelji i odgojitelji. Jednako tako, potrebna je organizacija vremena koja implicira uvažavanje osobnih rasporeda uključenih u suradnički odnos. Premda je suradnja s roditeljima sastavni dio profesionalnog djelovanja i obveza odgojitelja te je očekivano da se ona odvija u okviru njihova radnog vremena, uvažavanje vremena koje roditelji mogu odvojiti za odgojitelja i odgojno-obrazovnu ustanovu, neovisno je li ono usklađeno s radnim vremenom odgojitelja, može pridonijeti uspjehu suradnje.

2.4.1.1. Obilježja suradničkog odnosa roditelja i odgojitelja

Obilježja suradničkog odnosa odgojitelja i roditelja ovise o kulturi okruženja, ustanovi i pojedincima koji u njemu sudjeluju. Neki od znanstvenika (Epstein, 2001.; Desforges i Abouchaar, 2003.; Weiss, Caspe i Lopez, 2006.; Hornby i Lafaele, 2011.) obilježja suradnje temelje na Epsteininoj tipologiji uključenosti (roditeljstvo, komunikacija, volontiranje, podrška dječjem učenju kod kuće, odlučivanje, suradnja sa zajednicom). Riječ je o obilježjima koja su gotovo u potpunosti primjenjiva na kulturne raznolikosti, ali ipak usmjerena na anglosaksonske zemlje i na školski sustav. Obilježja koja je istaknula Epstein (1990.) vezana su uz očekivanja odgojno-obrazovnih djelatnika spram roditelja, dok se istovremeno nigdje ne navodi koja je uloga odgojno-obrazovnih djelatnika u odnosu prema roditeljima. Premda Epstein (1990.) pristup roditeljima daje *priliku* i *mogućnost* odabira načina i opsega uključivanja, priprema okruženja za uključivanje isključivo je na odgojno-obrazovnim stručnjacima. Ovaj se pristup stoga vrlo teško može nazvati recipročnim, što je obilježje najpoželjnijeg suradničkog odnosa kojem se teži – partnerstva roditelja i odgojitelja.

McAllister Swap (1993.) i Hornby (2000.) redefinirali su Epsteinina obilježja (komunikacija, podrška, odlučivanje) pa su kao obilježja suradnje naveli **dvosmjernu komunikaciju, uzajamnu podršku, zajedničko donošenje odluka i obostrano unaprjeđivanje učenja.**

Neka istraživanja (Hornby, 2011., Milanović, 2014.; Bleach, 2015.) kao najvažnije obilježje suradnje roditelja i odgojitelja navode dvosmjernu komunikaciju. Dvosmjerna je komunikacija važna jer i roditelji i odgojitelji imaju informacije koje je važno podijeliti međusobno kako bi se dosegli postavljeni ciljevi u odnosu na dijete, roditelje i odgojitelje. Roditeljske informacije vezane su najčešće uz kontekst u kojem dijete odrasta. Uvid u obiteljski kontekst daje prilike odgojiteljima približiti se djetetu i razumjeti djetetovo ponašanje. Odgojitelji bez roditeljske informacije rijetko imaju sliku kako dijete funkcionira u drukčijem socijalnom okružju, stoga svoje procjene temelje na vlastitim iskustvima. Roditelji također nemaju uvid u dječje funkcioniranje u zajednicama koje se razlikuju od njihovih obiteljskih. Potpuna informacija o dječjem razvoju može pomoći roditeljima da bolje razumiju ponašanje djeteta u novim situacijama. Odgojitelj ima obvezu informirati se o razvojnim karakteristikama djeteta s posebnim naglaskom na procesu socijalizacije, moguća odstupanja u razvoju – bila ona pozitivna ili negativna, te o ciljevima koje si je postavio u razvoju djeteta i načinima na koji planira poticati dijete kako bi ih doseglo. Hallgarten (2000.) navodi kako komunikacija između roditelja i odgojitelja može biti formalna i neformalna, pri čemu je opravdano koristiti oba oblika, ovisno o situaciji. Fritzell Hanhan (2008.) problematizira pojam dvosmjerne komunikacije jer navodi kako je, unatoč prividu dvosmjernosti, ipak najčešće riječ o jednosmjernoj komunikaciji – odgojitelji komuniciraju s roditeljima na različite načine, no to najčešće izgleda tako da *odgojitelji opisuju aktivnosti, pričaju o odgojno-obrazovnoj politici ustanove, napretku djece, kurikulumu.* Komunikacija je proces primanja i odašiljanja poruka, stoga bi se odgojitelji trebali više usmjeriti na proces primanja.

Uzajamna podrška roditelja odgojiteljima i odgojitelja roditeljima pretpostavka je uspješne suradnje. No, slično kao i kod komunikacije, najčešće je ipak riječ o jednosmjernoj podršci, i to onoj odgojitelja roditeljima (McAllister Swap, 1993.). Odgojitelji tako roditeljima pružaju podršku u području jačanja njihove roditeljske kompetencije, održavaju obrazovne radionice i predavanja te podržavaju roditeljsko uključivanje u rad odgojno-obrazovne ustanove. McAllister Swap (1993.) ističe kako postoje uloge za koje je poželjno da ih preuzmu roditelji kako bi podržali odgojno-obrazovne stručnjake. Roditelji tako mogu biti *publika* prilikom događanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, *pomagači* u aktivnostima, *zastupnici*

najboljeg interesa djece, odgojitelja i ustanove, *donositelji odluka i rješavatelji problema* uključivanjem u različite odbore koji djeluju pri odgojno-obrazovnim ustanovama i u okviru društvene zajednice te *uvažavatelji* uspjeha odgojitelja. Hornby (2000.) roditelje vidi kao *primatelje informacija, upravu, pomagače, donatore, (su)stručnjake, klijente i konzultante*. U istaknutim ulogama vidljivo je kako roditelji mogu dati doprinos u pružanju podrške odgojiteljima. Podrška se ne odnosi samo na materijalnu (pomagači, donatori, klijenti) već i na stručnu pomoć. Prepoznavanjem i uvažavanjem roditeljskih kompetencija, ne samo u području roditeljstva već i u područjima njihove profesionalne domene, roditeljima dajemo prostor da preuzmu uloge (su)stručnjaka i konzultanta i prošire područje u kojemu mogu dati podršku odgojiteljima. Uspoređujući uloge koje su opisali McAllister Swap (1993.) i Hornby (2000.), vidljivo je kako se one gotovo u potpunosti preklapaju. Iznimke su uloge roditelja kao (su)stručnjaka i konzultanta (Hornby, 2000.). Premda McAllister Swap (1993.) nije posebno istaknula uloge (su)stručnjaka i konzultanta, moguće ih je prepoznati u ulogama pomagača i zastupnika.

Zajedničko donošenje odluka roditelja i odgojitelja može se odvijati u okviru odgojno-obrazovnih skupina ili na razini ustanove. Donošenje odluka na razini skupine najčešće se odnosi na sudjelovanje u kreiranju kurikulumu, druženja i proslava (Shen, Washington, Bierlein Palmer i Xia, 2014.). Primjeri zajedničkog donošenja odluka na razini ustanova vidljivi su u sudjelovanju roditelja u upravljačkim tijelima¹¹ odgojno-obrazovnih ustanova (Ravn, 1998.; Anderson i Minke, 2007.; Pahić, Miljević Riđički i Vizek Vidović, 2010.). Roditelji mogu participirati u radu škola preko vijeća roditelja, razrednih vijeća te upravljačkih tijela odgojno-obrazovnih ustanova. Za razliku od škola, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nemaju obvezu osnivanja vijeća roditelja, stoga roditelji na razini odgojno-obrazovnih ustanova mogu participirati samo u radu upravnih vijeća. Pojedine europske zemlje rade programe za osnaživanje roditeljske uključenosti u takve aktivnosti, a prema rezultatima istraživanja Spajić-Vrkaš (2014.), ovi bi programi dobro došli i Hrvatskoj. Unatoč zakonskim odredbama o roditeljskom sudjelovanju u odlučivanju, europski dokument *Citizenship Education in Europe* (2012.) pokazuje kako roditelji nemaju utjecaj na stvarno donošenje odluka. Ovakvo roditeljsko sudjelovanje može se problematizirati s aspekta prilike za sudjelovanje u odlučivanju. S obzirom na to da samo jedan roditelj participira u tijelima upravljanja odgojno-obrazovnih ustanova, pitanje je jesu li odluke koje odabranu roditelja zastupa uistinu interes većine roditelja.

¹¹ U Hrvatskoj su to školski odbori u školama (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 07/2017, članak 118.)) i upravna vijeća u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13, članak 34.)).

Istražujući roditeljsku percepciju o sudjelovanju u donošenja odluka u školama, autorice Pahić, Miljević Riđički i Vizek Vidović (2010.) došle su do zaključka kako postoji razlika u percepciji utjecaja na donošenje odluka između roditelja koji sudjeluju u upravljačkim tijelima i onih koji ne sudjeluju. Ovi rezultati potvrđuju dvojbenost odlučivanja jednog roditelja u ime skupine. Za razliku od škola, zbog odsustva obveze osnivanja roditeljskih vijeća roditelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju manje prilike za sudjelovanje u odlučivanju (Visković i Višnjić Jevtić, 2017. a). Unatoč tomu, moguće je da zbog češćih (gotovo svakodnevnih) interakcija roditelja i odgojitelja roditelji ipak imaju prilike sudjelovati u odlučivanju vezanom uz skupinu.

Zajedničko poticanje učenja primjerenije je za kontekst primarnog i sekundarnog obrazovanja i u tom području postoje brojni primjeri aktivnosti uključivanja. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zajedničko poticanje učenja u aktivnostima je koje uključuje sve aktere suradničkog odnosa (djecu, roditelje i odgojitelje). Roditelji mogu sudjelovati u postavljanju i realizaciji obrazovnih ciljeva i strategijama učenja osmišljavanjem i organiziranjem kurikulumske aktivnosti (Keyser, 2006.). Područje stvaranja višekulturnog kurikuluma i područje posebnih znanja i vještina područja su u kojima roditelji mogu najviše doprinijeti. Lines, Miller i Arthur-Stanley (2011.) ističu kako u području učenja o kulturi roditelji doprinose vlastitim vrijednostima, običajima, tradicijom, ritualima te očekivanjima.

Hujala i suradnici (2009.) istraživali su perspektivu odgojitelja o suradnji roditelja i odgojitelja u pet europskih zemalja – Estoniji, Finskoj, Litvi, Norveškoj i Portugalu. Istraživanje je pokazalo kako među odgojiteljima postoje značajne razlike u poimanju suradnje s roditeljima ovisno o zemlji iz koje dolaze. Istraživanje se odnosilo na različite dimenzije suradnje roditelja i odgojitelja (uključenost roditelja u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, profesionalizam usmjeren na obitelj, roditeljske kompetencije, podjela odgovornosti u odgoju i obrazovanju). Rezultati pokazuju kako finski odgojitelji roditelje smatraju pasivnima, a svoj doprinos usmjerenosti na obitelj znatno nižim od odgojitelja iz ostalih zemalja. Istraživanje je također pokazalo nesuglasje između norveških i finskih odgojitelja u odnosu na dijeljenje odgovornosti za odgoj i obrazovanje s roditeljima. Finski odgojitelji smatraju da je riječ o profesionalnoj odgovornosti za koju su oni odgovorni, dok norveški odgojitelji smatraju da je podjela odgovornosti između roditelja i odgojitelja nužna. Premda je u istraživanju naglasak na suradnji roditelja i odgojitelja, zaključci ipak impliciraju očekivanja *od* roditelja. Od odgojitelja se istovremeno očekuje profesionalno ponašanje usmjereno na obitelj, što je pretpostavka poželjnih profesionalnih znanja u okviru odgojiteljske

profesije. Ovakav pogled na suradnju može se promatrati u kontekstu redovitog profesionalnog funkcioniranja, bez posebnih zahtjeva prema odgojiteljima. Ako pak se suradnički odnos promatra u kontekstu gradnje odnosa, tada je razumljivo kako je potrebno uložiti dodatan napor, i roditelja i odgojitelja, kako bi on rezultirao podjelom odgovornosti.

Milanović (2014., str. 70.) kao obilježja suradničkog odnosa navodi „povjerenje, otvorenost, toleranciju, objektivnost i spremnost na razmjenu informacija“. Neka od navedenih obilježja (otvorenost, tolerantnost, objektivnost, spremnost na razmjenu informacija) mogu se razmatrati u kontekstu osobina sudionika ovog odnosa koje mogu doprinijeti razvoju suradničkih odnosa. Jednako tako je moguće da odsustvo ovih osobina može otežati, pa čak i onemogućiti razvoj suradničkog odnosa. Kada je riječ o razvoju povjerenja kao jednog od ključnih obilježja suradnje Downer i Myers (2010.), ističu vrijeme i trud kao ključne čimbenike. Posljedično se može pretpostaviti da se odnos gradi postupno te da nije opravdano očekivati suradnički odnos od prvog susreta. Malo je vjerojatno da će osoba imati povjerenja prema osobi koju je prvi puta srela i koju tek treba upoznati. Vjerojatnije je da će se prije razviti povjerenje ako su osobe otvorene i tolerantne. Otvorenost i tolerancija sastavni su dio pojedinačne osobnosti, što može upućivati na to da ako osoba nije otvorena ili tolerantna, neće uspjeti razviti suradnički odnos. S obzirom na to da je suradnja roditelja i odgojitelja ipak potaknuta zajedničkim ciljem, moguće je da će sudionici ovog odnosa nastojati prevladati ovakve nedostatke.

Pragmatično određenje suradnje roditelja i odgojitelja odnosi se na sve oblike komunikacije i kontakata koji se ostvaruju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Znanstvenici¹² pak pri determiniranju pojma suradnje polaze od recipročnih odnosa odgojitelja i roditelja. **Suradnja se stoga može definirati kao recipročan odnos koji uključuje dvosmjernu komunikaciju, međusobnu podršku i zajedničko donošenje odluka sa svrhom stvaranja poticajnog okruženja za optimalni razvoj djeteta.** Premda se u ovom odnosu teži reciprocitetu, moguće je da on nije uvijek prisutan u odnosima roditelja i odgojitelja. Dunst, Trivette i Johanson (1994.) tvrde da je reciprocitet pretpostavka ostvarivanja najpoželjnijeg oblika suradničkog odnosa – onog partnerskog.

¹² Vidi Tablicu 2.

2.4.2. Partnerstvo s roditeljima

Različiti autori različito pristupaju određivanju pojma partnerstva u odnosu između roditelja i odgojitelja. Pojam *partnerstvo* Ljubetić (2014., str. 4.) definira kao “najvišu razinu suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji/učitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja (najčešće tijekom boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi)”. Whalley (2007.) partnerstvo s roditeljima vidi kao dijeljenje snaga, prepoznavanje roditeljskog znanja i ekspertize kao jednakovrijedno onom profesionalnom te kao razumijevanje stvarnih pritisaka s kojima se suočavaju mlade obitelji. Christenson, Godber i Anderson (2005.) definiraju partnerstvo kao dijeljenje ciljeva, doprinosa i odgovornosti između odgojitelja i roditelja. Maleš (1996., 2015.) ističe kako je partnerstvo s roditeljima ugovorni odnos kojemu je cilj postizanje zajedničkog cilja. U ovom slučaju cilj je dobrobit djeteta. U svim navedenim određenjima u fokusu je odnos roditelja i odgojitelja koji uz pretpostavku reciprociteta i ravnopravnosti pridonosi zajedničkim ciljevima uz podjelu odgovornosti.

Partnerstvo roditelja i odgojitelja ona je vrsta suradničkog odnosa koja se temelji na jednakopravnosti, reciprocitetu u dijeljenju odgovornosti, međusobnoj podršci i uvažavanju te usmjerenosti zajedničkom cilju (optimalni razvoj djeteta).

Keyes (2002.) problematizira odnos između roditelja i odgojitelja jer, premda se slaže da je usmjeren na postizanje zajedničkog cilja, on ipak ne počiva na međusobnom odabiru, a samim time ni na zajedničkim vrijednostima ni stavovima. Partnerstvo, stoga, ovisi o tome koliko se roditelj uklapa u odgojiteljsku sliku suradnje. Takav stav proizlazi iz jednosmjerno vođenog odnosa u kojem nema stvarnog uvažavanja osobitosti svakog roditelja, stoga se može zaključiti kako je partnerstvo još uvijek teško postići. Prepreke je moguće izbjeći ako se od samog uspostavljanja odnosa jasno naglase međusobna očekivanja koja su sastavni dio partnerskog odnosa. Maleš (2015.) tvrdi da je odnos između roditelja i odgojitelja, za razliku od poslovnih partnerskih odnosa, subjektivan i emocionalan, što ga čini krhkijim.

Partnerstvo se smatra najpoželjnijim oblikom odnosa između roditelja i odgojitelja. U ovom se odnosu na obje strane gleda kao na stručnjake – roditelje u odgoju i poznavanju vlastitog djeteta, a odgojitelje u pedagoškom smislu (Hornby, 2011.). Međusobno dijeljenje znanja i odgovornosti dovodi do optimalnih odgojno-obrazovnih djelovanja. Hornby (2011.) naglašava

kako su roditelji, zbog svoje emocionalne povezanosti s djecom, najbolji zagovaratelji dječjeg interesa. Njihova emocionalna angažiranost može dovesti do subjektivnosti u prosudbama vezanim uz dječje sposobnosti. U tim situacijama odgojitelji se uključuju svojim profesionalnim prosudbama, što dovodi do cjelovite procjene dječjih potreba i mogućnosti.

Patrikakou i suradnici (2005.) zagovaraju orijentaciju na partnerstvo zbog višestrukog utjecaja koji roditelji i odgojitelji imaju na dijete. Njihov međusobni odnos obilježen je uvjerenjima i očekivanjima, kulturnim perspektivama te različitim ulogama koje sudionici procesa imaju. Usmjerenost zajedničkom cilju pretpostavka je kontinuiteta i cjelovitog pristupa partnerskom odnosu.

Dunst, Trivette i Johanson (1994.) nastojali su odrediti karakteristike partnerstva istražujući mišljenje roditelja i profesionalaca. Rezultati istraživanja pokazali su kako su i roditelji i profesionalci naglasili slične karakteristike važne za ostvarivanje partnerskih odnosa. Najvažnijim je procijenjeno povjerenje, zatim otvorena komunikacija, uzajamno poštovanje i iskrenost (Dunst, Trivette i Johanson, 1994.). Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak i Shogren (2015.) također su istaknuli kako su za ostvarivanje partnerskih odnosa potrebni povjerenje, komunikacija i poštovanje, no tim karakteristikama dodali su još jednakost, kompetenciju (roditelja i odgojitelja), zalaganje (za dobrobit djeteta) i posvećenost (ostvarivanju zajedničkog cilja). Premda Turnbull i sur. (2015.) nisu istaknuli iskrenost kao karakteristiku partnerskih odnosa, moguće je da je ona pretpostavka uspostavljanja povjerenja koje je ključno za partnerstvo.

Hornby (2000.) polazi od poštovanja kao polazišta za razvoj partnerskih odnosa. Unatoč važnosti međusobnog poštovanja, naglašava kako samo poštovanje nije dovoljno da bi se partnerstvo uistinu i razvilo. Ističe da dvosmjerna komunikacija, uzajamna podrška, zajedničko donošenje odluka i ohrabivanje učenja (roditelja i odgojitelja) mogu dovesti do partnerstva roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka.

Unutar partnerstva moguće je napraviti podjelu partnerstva (Tablica 4.) u odnosu na aktivnosti koje se provode u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Oostdam i Hooge (2013.) izdvajaju društveno, formalno i obrazovno partnerstvo, dok obrazovno partnerstvo dijele na pedagoško i didaktičko partnerstvo. Odnosi unutar ove podjele variraju od uključivanja po zadatku u sve vrste aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove do onih koje za cilj imaju unaprjeđivanje samog procesa odgoja i učenja. Premda autori (isto) navode kako se u odgojno-obrazovnim ustanovama najčešće ostvaruju formalna, pedagoška i društvena partnerstva, didaktičko je partnerstvo nešto rjeđe.

Tablica 4. Mogući oblici partnerstva između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova prema Oostdamu i Hoogeu (2013.)

Oblici partnerstva		
Društveno		Suradnja roditelja i odgojno-obrazovne ustanove vezana uz aktivnosti koje nisu u izravnoj vezi s odgojno-obrazovnom ustanovom.
Formalno		Uključivanje roditelja u aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove.
Odgojno-obrazovno	Pedagoško	Uzajamna podrška roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka radi postizanja dobrobiti djeteta. Roditelji doprinose kvaliteti odgoja i obrazovanja, a odgojno-obrazovni stručnjaci kvaliteti roditeljstva.
	Didaktičko	Unaprjeđivanje djelotvornosti odgoja i obrazovanja informiranjem i uključivanjem roditelja u sam proces učenja.

Razmatrajući aktivnosti unutar ovih oblika partnerstava, može se zaključiti kako *društveno* partnerstvo, kao odnos koji pretpostavlja suradnju između roditelja i odgojitelja vezanu uz aktivnosti koje se provode u široj društvenoj zajednici i nisu izravno vezane uz odgojno-obrazovnu ustanovu. Riječ je o aktivnostima koje organizira lokalna zajednica, a usmjerene su na podizanje kvalitete života djece u zajednici. Suradnja s društvenom zajednicom može se pronaći i u drugim teorijama partnerstva (McAllister Swap, 1993.; Epstein, 2001.). Promatramo li trijadu odnosa obitelj – odgojno-obrazovna ustanova – društvena zajednica u kontekstu društvenih promjena, tada je razumljivo da među njima postoji neodvojivo međudjelovanje i svaka intervencija unutar odnosa djeluje na dijete. Kako bi ovo partnerstvo imalo utjecaja na stvarnu dobrobit djeteta, potrebno je oblikovati ga aktivnostima koje mijenjaju postojeću zajednicu u zajednicu otvorenu za dijalog, bez stereotipa i predrasuda, te se odmaknuti od aktivnosti u kojima se djeca koriste kao sredstvo obogaćivanja društvenih događanja (Hart, 2008.).

Formalno partnerstvo pojam je koji se odnosi na aktivnosti koje se odvijaju unutar odgojno-obrazovne ustanove i obitelji te kao takvo pretpostavlja aktivno sudjelovanje. Prema Oostdamu i Hoogeu (2013.) aktivno sudjelovanje obuhvaća boravak u odgojnim skupinama, pomoć kod organizacije različitih događanja ili sudjelovanje u radu upravljačkih tijela. Aktivno

sudjelovanje ne polazi od jednake participacije svih sudionika jednako, već se ono razlikuje ovisno o njihovim sklonostima, mogućnostima i interesu. Zbog različitih oblika aktivnosti, može se pretpostaviti da je ova vrsta partnerstva najčešća u odnosima roditelja i odgojitelja.

Pedagoško partnerstvo, kojemu je cilj unaprjeđivanje kvalitete odgoja i obrazovanja, najpoželjniji je oblik partnerstva u odgojno-obrazovnim ustanovama. Budući da se u ovoj vrsti partnerstva očekuje svojevrsno preklapanje uloga, odnosno *zadiranje* u ulogu i odgovornost druge strane, pitanje je jesu li sudionici ovog odnosa spremni na ovakvu podjelu uloga. Uz pretpostavku kako roditelji svojim doprinosom mijenjaju kontekst odgojno-obrazovne prakse, opravdano je očekivati kako se kod dijela odgojitelja može pojaviti otpor ovakvom odnosu. Jednako tako, pretpostavka je da odgojitelji u ovom odnosu interveniraju u roditeljstvo, što je *zadiranje* u privatnost pojedinih obitelji, stoga se otpor može javiti i kod roditelja. Unatoč mogućim zaprekama, ovaj model partnerstva trebalo bi zadržati kao imperativ u odnosu roditelja i odgojitelja.

Četvrti model partnerstva, koji navode Oostdam i Hooge (2013.), *didaktičko* je partnerstvo. Cilj ovog modela jest unaprjeđivanje procesa učenja na način da se roditelji uključuju u planiranje i provođenja samog učenja.

Unatoč tomu što Oostam i Hooge (2013.) koriste pojam partnerstvo kako bi opisali različite razine odnosa roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka, vidljivo je kako se on razlikuje od pojma partnerstva koji opisuju drugi znanstvenici (Maleš, 1996., 2015.; Hornby, 2000., Whalley, 2007.). Usporedimo li karakteristike formalnog i odgojno-obrazovnog partnerstva (Tablica 4.) s karakteristikama suradnje roditelja i partnerstva između roditelja i odgojitelja, može se zaključiti kako formalno partnerstvo odgovara karakteristikama suradnje. Odgojno-obrazovno partnerstvo prema istaknutim karakteristikama (reciprocitet, podjela odgovornosti, uvažavanje inicijative) odgovara stvarnom partnerskom odnosu između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove.

Vidljivo je kako je zbog svojih karakteristika partnerski model odnosa između roditelja i odgojitelja najpoželjniji oblik suradničkih odnosa. Sukladno tomu važno ga je implementirati u svakodnevnu praksu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Hrvatski kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daje mogućnost roditeljima da daju inicijativu oko provođenja aktivnosti u ustanovi ili izvan nje. Roditelji imaju mogućnost i provoditi ih. Pogrešno bi, međutim, bilo zaključiti da je ovakva praksa prisutna u svim hrvatskim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Unatoč prilici za ostvarivanje ovakvog

vida partnerstva iz kurikulumske i zakonske perspektive, hrvatske ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja još su uvijek na putu *prema* partnerstvu.

Partnerstvo roditelja i odgojitelja predstavlja najpoželjniju vrstu suradničkih odnosa roditelja i odgojitelja čija su obilježja jednakopravnost, odgovornost, dvosmjerna komunikacija i djelovanje prema zajedničkom cilju (Maleš, 2015.). **Riječ je o odnosu koji pretpostavlja aktivno sudjelovanje, međusobnu podršku i zajedničko učenje temeljeno na međusobnom uvažavanju i povjerenju.** Kako bi se razvili partnerski odnosi, potrebno je vrijeme i spremnost svih uključenih na prilagodbu, osobito u kontekstu ekspertnosti roditelja i odgojitelja.

Unatoč istraživanjima (Maleš, 1996., 2015.; Hornby, 2000., 2011.; Epstein, 2001.; Whalley, 2007.; Patrikakou, 2016.) koja pokazuju važnost uspostavljanja odgojno-obrazovnog partnerstva, ono je zbog svojih karakteristika (reciprocitet, jednakopravnost) teško razviti. Odgojno-obrazovno partnerstvo predstavlja najvišu razinu suradničkih odnosa između roditelja i odgojitelja. Kako bi se obuhvatile različite razine odnosa koje egzistiraju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, za potrebe ovog rada koristit će se pojam suradnje roditelja i odgojitelja, odnosno obitelji i odgojno-obrazovne ustanove kao pojam koji u sebi sadrži sve razine suradničkih odnosa.

2.5. Zapreke suradnji roditelja i odgojitelja

Suradnja, kao što je već istaknuto, pretpostavlja odnos između dviju ili više zainteresiranih strana. S obzirom na to da je suradnja podložna društvenim i organizacijskim promjenama, svakom promjenom raste broj čimbenika koji utječu na suradnju. Neki od tih čimbenika pridonose suradnji, dok drugi predstavljaju izazove. Ako se izazovi percipiraju u negativnom smislu, moguće je da se pretvaraju u zapreke suradnji. S obzirom na to da ovaj rad polazi od suradnje kao imperativa međudjelovanja roditelja i odgojitelja, opravdano je razmotriti i one čimbenike koje suradnju otežavaju.

Neki od znanstvenika (Grant i Ray, 2010.; Hornby i Lafaele, 2011.; Oleander, Elias i Mastroleo, 2015.; Gestwicki, 2016.; Granata, Mejri i Rizzi, 2016.) koji se bave suradnjom, istražujući dobrobit od suradnje, paralelno naglašavaju zapreke koje mogu otežati ili sasvim onemogućiti suradnju. Razmatrajući zapreke, pojedini autori (McAllister Swap, 1993.; Grant i Ray, 2010.; Oleander, Elias i Mastroleo, 2015.) nastoje odrediti čimbenike koji ih uzrokuju. Unatoč tomu što većina autora (Davis-Kean i Eccless, 2005.; Clarke, Sheridan i Woods, 2010.; Grant i Ray, 2010.; Hornby i Lafaele, 2011.; Oleander, Elias i Mastroleo, 2015.) polazi od (inter)personalnih čimbenika kao najsnažnijih izazova suradnji, opravdano je razmotriti utjecaj drugih čimbenika. Zapreke koje se spominju u literaturi (Tablica 5.) za potrebe ovog rada analizirane su i komparirane u odnosu na zapreke istaknute u istraživanju Granate, Mejrija i Rizzija (2016.). Oni u determiniranju zapreka polaze od triju skupina čimbenika koje uzrokuju zapreke – interpersonalnih (polazište su interpersonalne karakteristike sudionika procesa), kulturnih i strukturalnih (organizacijske, odsustvo podrške suradnji obrazovnog, političkog i ekonomskog sustava). Za potrebe ovog rada korištena je podjela Granate, Mejrija i Rizzija (2016.) jer obuhvaća sve čimbenike koji predstavljaju izazov suradnji i mogu rezultirati zaprekama u ostvarivanju iste.

Tablica 5. Čimbenici koji predstavljaju zapreke suradnji

Autor	Čimbenici				
	Interpersonalni			Kulturni	Strukturalni
	Od roditelja	Od odgojitelja	Od djeteta		
McAllister Swap (1993.)	Usmjerenost na vlastito dijete Usmjerenost na dječje unutarnje doživljaje Očekivanja Nelagoda Nesigurnost	Usmjerenost na skupinu Usmjerenost na akademske i socijalne vještine Očekivanja		Demografske promjene Individualizam (samodostatnost) Dijeljenje informacija	Promjene u uvjetima ostvarivanja suradnje Nadmoć odgojno-obrazovnih ustanova nad obiteljima Vrijeme
Miretzky (2004.)	Nepovjerenje Stereotipi Predrasude	Nepovjerenje Stereotipi Predrasude	Dob djece	Jezična barijera Klasna barijera Kultura Uvjerenja i stavovi o uključivanju roditelja	Nedostatak podrške Nadmoć odgojno-obrazovnih ustanova nad obiteljima Veličina skupine Nedostatak administrativne podrške Vrijeme
Davis-Kean i Eccless (2005.)	Doživljaj uloge roditelja Komunikacija Nesigurnost Predrasude	Uvjerenja Stavovi Komunikacija Predrasude Stereotipi	Karakteristike djeteta	Rizična okružja	Nedostatak podrške Vremenska organizacija
Prior i Gerard (2007.)	Razlike u doživljaju partnerstva Neverbalizirana i različita očekivanja Strah od preuzimanja uloga	Razlike u doživljaju partnerstva Neverbalizirana i različita očekivanja Strah od preuzimanja uloga		Podrijetlo Kultura Jezična barijera	Nedostatak podrške
Leithwood (2009.)	Dispozicije prema uključivanju	Dispozicije prema uključivanju		Kultura	Vrijeme Učestalost komunikacije Obrazovanje
Clarke, Sheridan i Woods (2010.)	Stavovi Razlike u doživljaju partnerstva Razlike u odgojnim stilovima Nesigurnost Strah od preuzimanja uloga	Stavovi Razlike u doživljaju partnerstva Razlike u odgojnim stilovima Nesigurnost Strah od preuzimanja uloga		Podrijetlo	Vrijeme Nedostatak podrške

Tablica 5. Čimbenici koji predstavljaju zapreke suradnji (nastavak)

Autor	Čimbenici				
	Interpersonalni			Kulturni	Strukturalni
	Od roditelja	Od odgojitelja	Od djeteta		
Grant i Ray (2010.)	Negativno iskustvo Nezadovoljstvo Nedostatak samopouzdanja Konflikti	Socioekonomske razlike Strah od prosuđivanja Nepovjerenje Stavovi		Uvjerenja i stavovi o uključivanju roditelja Kultura	Obrazovanje Vrijeme
Rockwell, Andre i Hawley (2010.)	Razlike u doživljaju partnerstva Negativno iskustvo Očekivanja Uloge Stres Nedostatak samopouzdanja	Razlike u doživljaju partnerstva Očekivanja Uloge Predrasude		Uvjerenja i stavovi o uključivanju roditelja Kultura Jezična barijera Podrijetlo	Nedostatak podrške Vrijeme
Hornby i Lafaale (2011.)	Očekivanja Ciljevi Stavovi Razlike u doživljaju partnerstva Trenutačni životni uvjeti	Očekivanja Ciljevi Stavovi	Dob Posebne potrebe (teškoće/darovitost) Problemi u ponašanju	Uvjerenja i stavovi o uključivanju roditelja Kultura Jezična barijera Klasne razlike	Vrijeme Nedostatak podrške
Spratt (2011.)	Negativno iskustvo	Generaliziranje			Nedostatak podrške
Blandul (2012.)	Interes Nepoznavanje roditeljskih prava u obrazovanju	Interes Neprihvatanje sugestija i mišljenja osoba izvan profesije			Obrazovanje Nedostatak podrške Vrijeme
Gestwicki (2016.)	Nepovjerenje Stavovi Osjećaji Negativno iskustvo	Nepovjerenje Stavovi Lažni profesionalizam Introvertiranost odgojitelja		Uvjerenja i stavovi o uključivanju roditelja Percepcija moći	Razlike u stručnosti Vrijeme Administracija
Granata, Mejri i Rizzi (2016.)	Stereotipi Predrasude Rodno uvjetovane zapreke Nerazumijevanje profesionalnog rječnika	Stereotipi Predrasude Nepovjerenje prema roditeljima		Jezična barijera Razlike u kulturi	Ekonomski doprinos Radno vrijeme Nove komunikacijske tehnologije Nerazumljivost ciljeva odgoja i obrazovanja Nedovoljno vrednovanje odgojiteljske profesije i obrazovanja

2.5.1. Interpersonalni čimbenici

Interpersonalni čimbenici odnose se na stavove, osobnost i osjećaje sudionika uključenih u suradnički odnos. Kada su roditelji i odgojitelji nespremni na preispitivanje vlastitih vrijednosnih sustava i uvjerenja, predrasude i stereotipi spram društvene i kulturne zajednice počinju oblikovati suradnički odnos (Keys Adair, 2016.). Unatoč ozračju u kojem se suradnički odnosi između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova ističu kao sastavni dio kulture odgojno-obrazovnih ustanova, Miretzky (2004.) te odnose naziva nejednakim interakcijama (*unequal interactions*), propitujući stvarnu ulogu roditelja u tim odnosima. Roditelji kao *posjetitelji* sudjeluju u aktivnostima koje su za njih pripremili odgojitelji, u vremenu koje odgovara profesionalcima. Na taj se način nedovoljno vrednuje roditeljsko znanje te se naglašava nadmoć odgojitelja nad roditeljima. Odgojitelji često obitelji doživljavaju kao homogene zajednice, čime negiraju posebnost i identitet svake obiteljske zajednice. Uopćavanje dovodi do stereotipa vezanih uz obnašanje roditeljskih uloga (*Današnji roditelji pretjerano su popustljivi prema djeci.*) i uključivanje u odgojno-obrazovne aktivnosti (*Roditelji koji ne dolaze u vrtiće nisu zainteresirani za suradnju/odgoj svoje djece.*), stoga je od iznimne važnosti poštovanje različitosti (Miretzky, 2004.; Spratt, 2011.; Crozier, 2012.).

Komunikacijske vještine pretpostavka su ostvarivanja recipročnih odnosa. Dijalog i aktivno slušanje pomažu u razumijevanju očekivanja, što pridonosi uvažavanju i razumijevanju sudionika u suradničkom odnosu (Kultti i Pramling Samuelsson, 2016.). Neverbalizirana očekivanja i procjene zapreke su koje dovode do nerazumijevanja ili pogrešnog razumijevanja. Odgojitelji mogu procijeniti roditelje kao potencijalno nespreme na suradnju i time odustati od suradnje. Roditelji istovremeno distancu u odnosima s odgojiteljima mogu smatrati suradnjom. Na taj način teškoća/izostanak komunikacije dovode do zapreke u suradnji.

Premda je suradnja između roditelja i odgojitelja profesionalan odnos, što implicira da u njemu nema mjesta osjećajima, osjećaji poput ljutnje, straha i ljubomore mogu biti vrlo ozbiljne zapreke međusobnoj suradnji. Gestwicki (2016.) naglašava kako je u odnosima roditelja i stručnjaka vrlo često prisutan strah od tuđih uloga, gubitka statusa u odgoju i obrazovanju (i kod roditelja i kod odgojitelja) te strah od tuđeg mišljenja. Osjećaj nepovjerenja jednako tako može biti prisutan u međusobnim odnosima roditelja i odgojitelja. Nepovjerenje može biti posljedica negativnih iskustava koja su sudionici imali u dosadašnjim kontaktima s odgojno-obrazovnim ustanovama. Neki od znanstvenika (Rockwell, Andre i Hawley, 2010.; Spratt, 2011.; Gestwicki, 2016.) ističu osobno iskustvo kao presudan čimbenik u ostvarivanju

suradnje. Osobe koje su tijekom svog obrazovanja imale loše iskustvo suradnje, pa i ono vlastitih roditelja i odgojitelja/učitelja, u suradnički odnos ulaze s otporom i negativnim stavovima.

Uz navedene zapreke, osobnost sudionika također predstavlja izazov ostvarivanju odnosa. Introvertiranost ili ekstrovertiranost sudionika može pridopostati zapreka u stvaranju odnosa ili tijekom odnosa. Može se pretpostaviti kako će introvertirane osobe imati teškoće u uspostavljanju odnosa, a potom i tijekom same suradnje ako se ona uspostavi. Ekstrovertirane će osobe vrlo vjerojatno imati teškoće u zadržavanju odnosa koji pretpostavlja jednakopravnu uključenost. Osobnost sudionika odnosi se i na rješavanje konfliktnih situacija. Pretpostavka je kako se tijekom suradničkih odnosa javljaju konfliktne situacije, što samo po sebi nije zapreka suradnji. Način na koji se one rješavaju, međutim, može dovesti do zapreka. Osobe koje su sklone izbjegavanju konflikata vjerojatno će se povlačiti iz takvih situacija, što posredno dovodi do izostanka suradnje. Osobe koje konflikt ne shvaćaju kao sukob već kao sastavni dio odnosa u kojem postoje suprotstavljena mišljenja vjerojatno će nastojati riješiti konfliktnu situaciju bez narušavanja suradničkog odnosa (McAllister Swap, 1993.).

Dispozicije prema uključivanju i roditelja i odgojitelja utječu na pretpostavku da roditelji nisu dobrodošli ili da se ne žele uključivati, odnosno da odgojitelji nemaju potrebe za uključivanjem roditelja ili da ih ne žele uključivati. Premda vjerojatno postoje roditelji koji se nemaju potrebe ili se ne žele uključivati, jednako kao što postoje odgojitelji koji ne žele roditelje kao partnere i suradnike, pogrešno bi bilo zaključiti kako, poštujući osobni odabir, te skupine ne treba motivirati i poticati na suradnju. Upravo ti roditelji i odgojitelji, premda predstavljaju izazov, mogu utjecati na mijenjanje dispozicija prema suradnji u pozitivnom smjeru.

Razmatrana istraživanja (Tablica 5.) vide interpersonalne čimbenike koji uzrokuju zapreke suradnji roditelja i odgojitelja kao interpersonalne karakteristike sudionika u procesu suradnje. Premda se suradnja provodi zbog djeteta, i ono je aktivni sudionik suradničkog odnosa, tek su poneki autori (Miretzky, 2004.; Davis-Kean i Eccless, 2005.; Hornby i Lafaele, 2011.) razmatrali dijete unutar definiranja interpersonalnih čimbenika zapreka suradnji. Moguće je da su autori (Tablica 5.) polazili od posljedica zapreka, odnosno mogućih konflikata u suradničkim odnosima, stoga nisu smatrali potrebnim istaknuti dijete zbog pretpostavke da ono ne sudjeluje u konfliktu. Moguće je da karakteristike djece navedene u Tablici 4. (dob, osobnost, posebne odgojno-obrazovne potrebe) uistinu doprinose zaprekama u suradnji roditelja i odgojitelja. Razmotre li se potrebne potrebe djece (teškoće/darovitost), moguće je da roditelji i odgojitelji različito vide posebne odgojno-obrazovne potrebe djece što može dovesti

do zapreka u suradnji. Dob djece može se povezati s očekivanjima koje uključene strane imaju od suradnje. Moguće je da roditelji mlađe djece različito vide ulogu odgojitelja u odnosu na postupke prema djetetu (emocionalna povezanost, emocionalna podrška) od roditelja starije djece što može rezultirati zaprekama u suradnji roditelja i odgojitelja. Pristup u kojem se uloga djeteta u suradnji stavlja u drugi plan već je razmatran u ovom radu¹³.

2.5.2. Kulturni čimbenici

Pojam kulturnog kapitala (Yahya, 2016.) može se u velikoj mjeri odraziti na suradnju odgojitelja i roditelja, osobito u pogledu očekivanja spram odgoja i obrazovanja djece. Obiteljska kultura determinira očekivanja roditelja od odgojno-obrazovne ustanove. Maleš (1996.) ističe kako je to vidljivo u odnosu roditelja i škole jer roditelji od djece očekuju završavanje što višeg stupnja obrazovanja, dok škola provodi selekciju, čime utječe na realizaciju roditeljskih očekivanja. Yahya (2016.) problematizira igru kao osnovu učenja djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upravo u odnosu na roditeljska očekivanja u pogledu stupnja obrazovanja, pri čemu bi roditelji igru zamijenili ozbiljnijim aktivnostima koje dovode do akademskog uspjeha.

Neke društvene zajednice imaju strogo razdvojene uloge roditelja i uloge odgojitelja u odgoju i obrazovanju djece. Kod nekih je riječ o stavu nemiješanja u obiteljsko funkcioniranje, a kod nekih o stavu nemiješanja u profesionalno funkcioniranje (Blandul, 2012.; Kultti i Pramling Samuelsson, 2016.). Osim stavova o (ne)miješanju, moguće zapreke povezane su sa stavovima što suradnja u praksi uistinu znači – u nekim kulturama suradnjom se smatra međusobno informiranje ili obiteljske odgojne intencije koje se nadovezuju na one odgojno-obrazovnih ustanova (Prior i Gerard, 2007.), dok se boravak roditelja u ustanovama smatra ometanjem rada odgojitelja.

Odgojno-obrazovne politike mogu naglašavati važnost suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, no ključni su čimbenik u povezivanju same ustanove čija autonomija može rezultirati različitim pristupima suradnji (Granata, Mejri i Rizzi, 2016.). Zastarjele ideje o suradnji roditelja i odgojitelja mogu pridonijeti organiziranju onih oblika suradnje u kojima

¹³ Više u 2.1. Važnost suradnje roditelja i odgojitelja u ranom djetinjstvu.

roditelji imaju pasivnu ulogu, što ne mora odgovarati ni svim roditeljima, a ni svim odgojiteljima.

Različito obiteljskih kultura uvjetuje različito odgojnih vrijednosti i postupaka, što zahtijeva prilagodljivost odgojitelja i potrebu za dodatnim obrazovanjem kako bi mogli surađivati sa svim roditeljima. Ako u kulturi odgojno-obrazovne ustanove nema prostora za promjene, tada će među stručnjacima stereotip dobrog roditelja (*bijelac, srednje klase, heteroseksualac i u braku*) postati poželjna i očekivana slika (Hornby i Lafaele, 2011.). Profesionalno djelovanje pretpostavlja ponašanje u skladu s profesionalnim normama, što znači da odgojitelji trebaju biti otvoreni za prihvaćanje i uvažavanje različitih obiteljskih kultura unatoč njihovim osobnim stavovima.

2.5.3. Strukturalni čimbenici

Strukturalni čimbenici zapreka u suradnji roditelja i odgojitelja odnose se na organizaciju vremena i načine provođenja suradnje. Najčešće je riječ o vremenskim ograničenjima. Odgojitelji zapreku vide u neodazivanju roditelja, dok je zapreka iz perspektive roditelja ta što odgojitelji odvajaju premalo vremena kako bi s roditeljima podijelili informacije o njihovu djetetu. Istraživanje McAllister Swap (1993.) pokazalo je da vrijeme nije zapreka kada je riječ o kriznim situacijama, već samo u situacijama koje bi trebale pridonijeti stvaranju partnerstva. To znači da i roditelji i odgojitelji procjenjuju važnost situacije te na temelju nje donose odluku o zajedničkom djelovanju, pri čemu se djelovanje češće događa kada je riječ o problemskim situacijama. U tom kontekstu moguće je problematizirati povode za suradnju roditelja i odgojitelja jer problemske situacije nisu situacije u kojima se stvaraju recipročni i suradnički odnosi već su usmjerene na rješavanje problema u kojem je moguće da se roditelji i odgojitelji nalaze na suprotstavljenim stranama. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj (Visković i Višnjić Jevtić, 2017. a) kao najčešći povod za suradnju navodi individualne razgovore o napretku djeteta, nakon čega slijede grupne aktivnosti koje pretpostavljaju angažman većeg broja roditelja istovremeno u unaprijed određenom vremenu. Formalne aktivnosti, poput roditeljskih sastanaka, individualnih razgovora ili sudjelovanja u upravljačkim tijelima vrtića, zahtijevaju strogo određen raspored odvijanja aktivnosti. Najčešće je riječ o vremenu koje je odredila odgojno-obrazovna ustanova, a od roditelja se očekuje da se prilagode tom vremenu.

Nije realno očekivati da se organizacija ovih i sličnih aktivnosti planira u vremenu koje odgovara svim roditeljima, no ako suradnju promatramo u kontekstu recipročnosti, tada je potrebno roditeljima ponuditi mogućnost odabira. Roditeljski odabir može biti izazov za odgojitelje koji u neodazivanju roditelja na planirane aktivnosti i neuključivanju u ponuđene oblike suradničkih aktivnosti vide zapreku suradnji.

Zapreke koje se javljaju tijekom suradnje između odgojitelja i roditelja sastavni su dio njihova odnosa. Negiranje zapreka ne dovodi do poboljšanja odnosa, već produbljuje jaz između uključenih strana. Negiranje ne daje priliku prepoznati zapreku i pronaći djelotvornu strategiju za njezino svladavanje. Prepoznavanje čimbenika koji uzrokuju zapreke može pridonijeti uspješnijem odnosu među sudionicima suradničkog odnosa. Čimbenici koji predstavljaju izazov suradnji jednako se odnose na sve uključene u suradnički odnos. Uz pretpostavku da dijete ne može preuzeti odgovornost za suradnju roditelja i odgojitelja, odrasle osobe snose odgovornost za uspostavu odnosa. Posljedično bi roditelji i odgojitelji trebali razumjeti čimbenike koji uzrokuju zapreke u njihovoj suradnji. Razumijevanje čimbenika može rezultirati primjenom onih oblika ponašanja koji će pridonijeti smanjivanju zapreka.

3. KOMPETENCIJE ODGOJITELJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Promjene u shvaćanju važnosti ranog odgoja i obrazovanja odrazile su se i na definiranje uloge koju odgojitelji djece rane i predškolske dobi imaju u poticanju dječjeg razvoja. U začetcima institucijskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi zadaća odgojitelja svodila se na skrb o djeci. Današnja uloga odgojitelja odnosi se na cjelokupni odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu. Od odgojitelja očekuju da budu eksperti u području pedagogije te da uz to imaju znanja iz svih područja koja mogu biti predmetom interesa djece rane i predškolske dobi (umjetnosti, prirodnih znanosti, društvenih znanosti). Očekivanja idu u pravcu definiranja odgojitelja kao multidisciplinarnog stručnjaka (Ebbeck i Waninganayaka, 2003.).

Državni pedagoški standard Republike Hrvatske (2008.) opisuje odgojitelja djece rane i predškolske dobi kao obrazovanog stručnjaka koji:

- provodi odgojno-obrazovni rad s djecom predškolske dobi
- provodi odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini
- planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad
- prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom
- radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća
- potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima
- vodi dokumentaciju o djeci i radu
- surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću, kao i s ostalim sudionicima u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi.

Opis odgojitelja u Državnom pedagoškom standardu naglasak stavlja na vještine kojima odgojitelj treba vladati, dok se zanemaruju njegove osobine (vrijednosti, norme i načela, emocije, temperament) te njegova sposobnost uspostavljanja socijalnih interakcija. Svi ovi čimbenici pridonose odgojiteljskoj uspješnosti u ostvarivanju odnosa s djecom, njihovim roditeljima te sustručnjacima.

Poseban izazov odgojiteljima predstavljaju promjene u društvu. Razmatrajući posljedice tih promjena u kontekstu odgoja i obrazovanja, Hentig (2007.) problematizira ulogu odgojitelja kao nekoga tko pomaže djeci u pripremi za život u budućnosti, a da sami ne znaju, po prvi put u povijesti, kako ta budućnost izgleda. Stalne promjene (ekonomske, obrazovne, sociološke), različite obiteljske i društvene kulture dovode do potrebe za prilagodbom odgojno-

obrazovnih stručnjaka društvu čije je jedino stalno obilježje promjena. Ovakve okolnosti dovode do potrebe za stalnim preispitivanjima kompetencija koje odgojitelji imaju te, prema tome, prilagođavanju novonastalim situacijama.

3.1. Definiranje kompetencija

Promjene prisutne na tržištu rada, u ekonomiji, profesionalizaciji i socijalnim odnosima dovele su do promjena u očekivanjima od obrazovanja. Umjesto obrazovanja koje je rezultiralo enciklopedijskim znanjima, ishodi suvremenog obrazovanja različite su kompetencije. Ovakav pristup rezultirao je dokumentima koji čine okosnicu odgojno-obrazovnih politika. Upravo dokumenti kao što su *Key Competences for Lifelong Learning* (2004.), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005.), *CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2011.), Nacionalni okvirni kurikulum (2011.) te Nacrt Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.) definiraju kompetencije kao spoj znanja, vještina i stavova potrebnih pojedincima za vlastiti osobni ili profesionalni razvoj.

Leksički, kompetencija se povezuje sa sposobnošću i izvrsnošću. Definira se kao kvaliteta sposobnosti u fizičkom i intelektualnom području, s naglaskom na posjedovanju zahtijevanih vještina i znanja (*Webster's Dictionary*¹). Slično određenje nudi i Anić (1991.), izjednačujući kompetenciju sa sposobnošću kojom netko raspolaže, odnosno kao priznatu stručnost.

Stoof, Martens, Van Merriënboer i Bastiaens (2002.) problematiziraju izjednačavanje pojma kompetencija s pojmovima mogućnost i sposobnost, ističući kako oni jesu povezani, ali nisu istoznačni. Mogućnost je osobna karakteristika koja može postojati, ali ne mora biti iskorištena, dok kompetencija uključuje provedbu nečega. Prema njima je pojam kojim bi se mogle determinirati kompetencije vještina, zato jer vještina uključuje aktivno činjenje.

Wang (2005.) u svojoj definiciji polazi od aspekta kompetencija koje su potrebne budućem radno sposobnom pojedincu te navodi kompetenciju kao pojedinčeve karakteristike u odnosu na radnu sposobnost i očekivane rezultate tog rada. Premda u pojašnjavanju kompetencija naglašava osobni angažman koji uključuje znanje, vještine i stavove, kompetencije su ipak u funkciji primjene pri određenim funkcijama ili zadacima. Ashworth i Saxon (1990.) nalaze zamjerke ovakvu pristupu jer ne uvažava kontekst i socijalno okruženje. Oni također smatraju kako ne postoji transfer znanja s obrazovanja na praksu čime problematiziraju vezu kompetencija i radne sposobnosti. Ovakvim pristupom daju kritiku obrazovanju koje bi trebalo

doprinijeti razvoju kompetencija kod pojedinaca. U svojim razmatranjima daju nov pogled na kompetenciju, smatrajući kako osobne kvalitete (stavovi, motivi, interesi, osobne orijentacije, spremnost, svjesnost, receptivnost, otvorenost, kreativnost, socijalne vještine) trebaju ulaziti u koncept kompetencija jednako kao i znanja, razumijevanje, aktivnosti i vještine.

Razlike u determiniranju kompetencija proizlaze iz različitih pogleda na kompetenciju kao ishod, stoga se govori o kompetencijama u trima oblicima:

- formalne kompetencije – izjednačene s dopuštenjem (smjeti činiti nešto)
- stečene sposobnosti
- kompetencija kao sposobnost koja pojedinca u konkurentnoj situaciji čini superiornijim (Eraut, 2003.).

Svaku od ovih odrednica moguće je preispitivati u okviru različitih okružja i zahtjeva. Moguće je da različita društva različito sagledavaju dopuštene i poželjne radnje. Upitno je i je li moguće jednoznačno determinirati uspjeh. Uz ove nedoumice, javlja se i dvojba oko definiranja pojma u okviru različitih znanosti i znanstvenih disciplina.

Objektivisti daju jednoznačnu definiciju kompetencija, smatrajući kako je kompetencija krajnji ishod koji je nemoguće dalje razvijati. Konstruktivisti (Salganik, Rychen, Moser i Konstant, 1999.), nasuprot njima, imaju mnogo definicija, s posebnim naglaskom na ulogu iskustva, ljudi, ciljeva i konteksta u determiniranju kompetencija, stoga ne daju jednoznačne smjernice za definiranje kompetencija, već uvažavaju osobne inicijative i nacionalne interese.

Psihologijski pristup definira kompetencije kao sposobnosti koje su temeljene na individualnim osobinama koje određuju razinu uspješnosti u različitim aktivnostima (Furlan, Kljajić, Kolesarić, Krizmanić, Szabo i Šverko, 2005.). Sposobnosti se stječu na osnovi naslijeđenih potencijala, ali pod utjecajem socijalnog i materijalnog okružja.

Promatranje kompetencija iz perspektive ekonomije tumači kompetencije kao radnu sposobnost. Marfuga i suradnici (2013.), govoreći o kompetencijama odgojitelja, odlučuju se za određenje koje je usko vezano s ekonomijom i pravilima koja ona nameće u uvjetima tržišnog kapitala. Upravo je Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) nametnula kompetencijski orijentirano obrazovanje kao imperativ stvaranja pojedinca raspoloživog za tržišno natjecanje u kojem se osobnost, vjerovanja i stavovi ne smatraju dijelom kompetencije.

Pedagogijsku perspektivu možemo promatrati u Katzovu radu (2000.) koji, pozivajući se na Deweyja, kompetenciju vidi kao subjektivno stvaranje smisla. Pojašnjava ovaj izraz kao *set epistemoloških pretpostavki različitih od onih koje su povezane s mjerljivim ishodima* (Katz, 2000., str. 138.). Zaključuje kako je kompetencija proces stvaranja znanja te, na taj način, dostignuća izjednačuje sa samim učenjem. Ovu tezu zastupa i Bašić (2007.), pojašnjavajući

kako je novi kurikulum kompetencije pretpostavio obrazovnim ciljevima i sadržajima na kojima se temeljio stari kurikulumski pristup.

Postoji opasnost da se kompetencije izjednače s izvedbom pa se tako kompetencije definiraju kao *trijumvirat* znanja, vještina i sposobnosti (Eraut, 2003.). Time se implicira kako se vještine („znati nešto činiti“) bitno razlikuju od znanja („znati kako nešto činiti“). Pojedini autori rade distinkciju između ovih dvaju pojmova (Goody, 2001.; Weinert, 2001. a; Stoof i suradnici, 2002.), pozivajući se na Chomskog i njegovu definiciju jezične kompetencije koja uključuje znanje jezika i pravila korištenja jezika, ali to ne znači da mora postojati jezična izvedba.

Weinert (2001. a, str. 45.), analizirajući različite pristupe kompetencijama, zaključuje kako je u svim disciplinama prisutno određenje kompetencija *kao grubo određenog sustava sposobnosti, izvrsnosti ili vještina koje su potrebne ili dovoljne da se dosegne neki cilj*. Redefinirajući zbir određenja kompetencija, Weinert (2001. b) daje vrlo široku definiciju kompetencija kao kombinacije onih kognitivnih, motivacijskih, moralnih i socijalnih vještina dostupnih pojedincu ili društvenoj skupini koja rezultira uspješnošću prikladnim djelovanjem u skladu sa zahtjevima, zadacima, problemima i ciljevima. Stoga pojašnjava kako je riječ o međudjelovanju kognitivnih, motivacijskih, društvenih i ponašajnih komponenti. Kako bi se omogućila primjena kompetencijskog pristupa te formalizirali zahtjevi odgojno-obrazovnih politika, određene su ključne kompetencije.

Ključne kompetencije sastavni su dio odgojno-obrazovnih dokumenata i kao takve predstavljaju okvir poželjnih kvaliteta pojedinaca unutar nekog društva. U dokumentu *Key Competences for Lifelong Learning* (2004.) ključna kompetencija definirana je kao zbir kompetencija iz točno određenih područja: jezičnog, matematičkog i osnovnih kompetencija u prirodoslovlju i tehnici, digitalnog, metodičkog, socijalne i građanske kompetencije, kompetencije inicijativnosti i poduzetnosti, kulturne svijesti i izražavanja. Weinert (2001. a) problematizira pojam ključnih kompetencija, ističući kako je u njemačkoj literaturi moguće pronaći više od 650 ključnih kompetencija. Unatoč tomu što pojam ključnih kompetencija podrazumijeva mogućnost dosezanja ciljeva, zadataka i snalaženja u novim situacijama (Weinert, 2001. a), postavlja se pitanje je li moguće istovremeno imati toliko velik broj ključnih kompetencija. Sama riječ *ključno* podrazumijeva svođenje i uopćavanje u okviru neke djelatnosti te govori o malom broju istaknutih osobitosti.

Delmare Le Deist i Winterton (2005.) ovakav pristup pripisuju tomu što i ključne kompetencije dolaze iz poduzetništva i ekonomije i odnose se na stjecanje prednosti nad konkurencijom i kao takve jedinstvene su za svako pojedinačno poduzeće. U skladu s

ekonomskim pogledom, namjena im je osigurati što bolju protočnost i mobilnost pojedinaca na tržištu rada. Odgojno-obrazovni sustav, za razliku od ekonomski usmjerenih sustava, razvija vlastiti koncept ključnih kompetencija. Delmare Le Deist i Winterton (2005.) navode da ključne kompetencije za pomagačke struke (u koje ubrajaju i odgojitelje) integriraju znanje, razumijevanje, vrijednosti i vještine.

Weinert (2001. a) daje pregled devet različitih koncepata (opća kognitivna kompetencija, posebna kognitivna kompetencija, kompetencijsko-izvedbeni model, prilagodbe kompetencijsko-izvedbenog modela, kognitivne kompetencije i sklonost motivacijskom djelovanju, objektivni i subjektivni kompetencijski koncepti, djelatna kompetencija, ključne kompetencije te metakompetencija) u okviru kojih je moguće promatrati kompetenciju.

Svim konceptima zajedničko je što kompetencija ovisi o aktivitetu pojedinca i temelji se na znanjima, vještinama, sposobnostima, motivaciji i mogućnosti provedbe neke aktivnosti. Premda profesionalna kompetencija ponajviše ovisi o profesiji koja ju određuje, može se promatrati unutar svih koncepata kompetencija, osobito s aspekta aktiviteta pojedinca odnosno profesionalca. Za potrebe ovog rada polazi se od **određenja kompetencije kao spoja znanja, vještina i stavova.**

3.2. Profesionalne kompetencije

U definiranju profesionalnih kompetencija moguće je napraviti distinkciju između pojmova *biti kompetentan* i *imati kompetencije*. Prvi se pojam odnosi na zahtjeve profesije i često je određen minimalnim standardima profesije, drugi pojam označava da osoba ima one osobine koje joj omogućuju kompetentno djelovanje. Stoga je tijekom profesionalnog razvoja moguće doseći kompetencije koje uključuju kognitivne, funkcionalne, osobne i vrijednosne kompetencije čiji ishod jest profesionalna kompetencija.

Eraut (2003.) navodi kako je profesionalna kompetencija rezultat između inicijalnog profesionalnog obrazovanja i inicijalnog profesionalnog razvoja. Uključuje formalno dopuštenje za obavljanje neke profesionalne zadaće (stečeno inicijalnim obrazovanjem) i svijest da je profesionalno učenje tek počelo (stečeno informalnim obrazovanjem). Riječ je o temeljnoj kompetenciji za ulazak u profesiju. S obzirom na razlike koje postoje među profesijama, u ovom je kontekstu nemoguće govoriti o jednoznačnoj razini profesionalnih kompetencija. Kako profesije imaju ekspertizu znanja i vještina potrebnih pojedincu da bi ušao u profesiju, moguće je da se poželjne i zahtijevane kompetencije razlikuju ovisno o

profesionalnim zajednicama. Ova činjenica dovodi do razlike u definiranju kompetencija u međunarodnom kontekstu jer pojam definiranja kompetencija nije samo tehničko nego i političko pitanje te dogovoreni termin.

Profesionalne kompetencije mogu se promatrati i u kontekstu Maslowljeve ljestvice potreba (Maslow, 1943.). Pretpostavka je da zadovoljene osnovne potrebe dovode do realizacije i ostvarenja potrebe za poštovanjem i samopoštovanjem te samoostvarenjem. Potrebe za poštovanjem i samopoštovanjem moguće je ostvariti u okviru vlastitog profesionalnog djelovanja. Rossiter (2008.) potvrdu ostvarenja ove potrebe vidi u ostvarivanju profesionalnih izazova i dobivanju profesionalnih priznanja. Potreba za samoostvarenjem realizira se vlastitim naporima kako bi se dosegle pojedinačne maksimalne sposobnosti. Premda bi bilo pogrešno tvrditi da je to moguće samo u profesionalnom životu, ovaj segment daje najbrže povratne informacije o ovom ostvarenju.



Slika 6. Maslowljeva ljestvica potreba

Uzme li se kao polazište Maslowljeva teorija potreba, postavlja se pitanje koja su to znanja, vještine i sposobnosti potrebne pojedincu kako bi dosegao svoj razvojni maksimum u profesionalnom smislu. Koji od koncepata profesionalne kompetencije dovodi do samoostvarenja?

U nastavku se razmatraju tri modela koja određuju profesionalne kompetencije:

- Dreyfusov model stečenih vještina
- Epstein-Hundertov model
- model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa.

3.2.1. Dreyfusov model stečenih vještina

Dreyfus i Dreyfus (1986.) odredili su pet razina profesionalne kompetencije (početnik, napredni početnik, kompetentan, iskusan, stručnjak) dajući minimalne zahtjeve za svaku navedenu razinu. Osnovne distinkcije između ovih razina odnose se na samostalnost u provođenju određenih akcija. Prema Dreyfusovu modelu, pojedinac postaje kompetentan tek kada je u mogućnosti shvatiti kontekst i prilagoditi mu svoje djelovanje, što znači da znanja i vještine potrebne za kvalifikaciju ne rezultiraju odmah kompetencijom već je za nju potrebno i iskustvo. Ovaj model kompetenciju ne procjenjuje kao najviši model profesionalnog dosega nego kompetenciju promatra kao najnižu zadovoljavajuću razinu u okviru neke profesije.

Tablica 6. Dreyfusov model stečenih vještina (Dreyfus i Dreyfus, 1986.)

Razina	Naziv	Vještine
1.	Početak	<ul style="list-style-type: none">• rigidno pridržavanje planova i pravila• slabo uvažavanje situacijskih događaja• nema samostalnog prosuđivanja
2.	Napredni početnik	<ul style="list-style-type: none">• smjernice za djelovanje temelji na kontekstu• situacijska je prosudba još limitirana• cjelokupni kontekst promatra izdvojeno i pridaje mu jednaku pozornost
3.	Kompetentan	<ul style="list-style-type: none">• može se suočiti s mnoštvom• djelomično sagledava djelovanje, ali u okviru dugoročnih ciljeva• prisutno je situacijsko planiranje• procedura je rutinska, standardizirana
4.	Iskusan	<ul style="list-style-type: none">• situacije promatra radije holistički nego kontekstualno• uočava i izdvaja bitno u situacijama• razlikuje devijacije od normalnog• lakše donosi odluke• upotrebljava planove kao smjernice, no prosudbe variraju ovisno o kontekstu
5.	Stručnjak	<ul style="list-style-type: none">• ne oslanja se na pravila i upute• intuitivno shvaćanje situacije temeljeno na tacitnom razumijevanju• analitičko pristupanje problemskim ili novonastalim situacijama• ima viziju mogućnosti

3.2.2. Epstein-Hundertov model

Epstein i Hundert (2002.) svoju teoriju profesionalne kompetencije temelje na sedam dimenzija kompetencija koje sve zajedno čine profesionalnu. Uz kognitivnu, tehničku, integrativnu, kontekstualnu, odnosnu i moralnu, njihova sedma dimenzija odnosi se na *navike uma*. *Navike uma* pak uključuju samoprocjenu, pozornost, kritičku znatiželju, prepoznavanje i

odgovorljivost za predrasude te spremnost na uočavanje i ispravljanje grešaka. Upravo ova dimenzija pridonosi mogućnosti osobnog definiranja profesionalno kompetentnog pojedinca i može činiti razliku kada su ostale dimenzije ujednačene. Uz to se ova dimenzija može promatrati kao najzahtjevnija u procjeni jer se odnosi na one kvalitete pojedinca koje se ubrajaju u osobnost, stoga je vrlo teško na njih djelovati ako osoba sama nije motivirana za daljnji razvoj.

3.2.3. Model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa

Model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa (1996., 1998., 2005.) objedinjava profesionalne kompetencije. Ovaj model nudi kompetencijski okvir koji sadrži:

- kognitivne kompetencije
- funkcionalne kompetencije
- osobne kompetencije
- etičke kompetencije
- metakompetencije.

Kognitivne kompetencije uključuju podupiruće teorije i koncepte (ovisno o profesijama), tacitno i praktično te proceduralno i kontekstualno znanje. Funkcionalne kompetencije odnose se na vještine, odnosno na specifična stručna znanja. Uz to, funkcionalne kompetencije obuhvaćaju organizacijsko-procesno, jezično-komunikacijsko i psihomotorno znanje. Osobna kompetencija uključuje socijalna i intraprofesionalna znanja. Etička kompetencija označava posjedovanje primjerenih osobnih i profesionalnih vrijednosti, s naglaskom na sposobnosti donošenja jasnih prosudbi u situacijama koje se odnose na posao. Metakompetencije predstavljaju sastavnice koje utječu na međudjelovanje svih spomenutih kompetencija. One daju osobnu crtu profesionalnim kompetencijama i u situacijama kada imamo jednako profesionalno kompetentne pojedince određuje razliku i izvrsnost među njima.

Ako se kompariraju navedeni pristupi (Dreyfusov model stečenih vještina, Epstein-Hundertov model, model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa), moguće je zaključiti kako sva tri pristupa profesionalnu kompetenciju određuju kao početnu, a ne konačnu razinu kompetentnosti. Epstein-Hundertov model i model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa naglašavaju osobnost profesionalca kao važan segment profesionalne kompetencije, za razliku od Dreyfusova modela stečenih vještina. Dreyfusov model

profesionalne kompetencije temelji se na znanjima i vještinama, dok druga dva predstavljena modela, uza znanja i vještine, daju značajnost i stavovima profesionalaca.

Govoreći o profesionalnim kompetencijama, Eraut (2003.) ističe kako one uključuju i provedbu i sposobnost, pri čemu sposobnost uključuje:

- znanje teorija i razumijevanje teorija, koncepata i procesa
- osobne vještine i kvalitete
- kognitivne procese koji stvaraju profesionalno mišljenje.

Svi navedeni autori bave se razvojnom karakteristikom profesionalne kompetencije posebno naglašavajući kako je ona ishod međudjelovanja ključnih kompetencija (Cheetham i Chivers, 1996., 1998., 1999., 2005.; Weinert, 2001.; Eraut, 2003.).

Profesionalne kompetencije moguće je stoga razmatrati u dva pravca – profesionalne kompetencije kao ishod obrazovanja i ulaska u profesiju te profesionalne kompetencije kao standard određene profesije. Ako profesionalne kompetencije promatramo kao ishode obrazovanja, tada je u kontekstu profesije riječ o početnoj razini kompetencije koja se tek treba razviti u profesionalnu izvrsnost. Ako pak profesionalne kompetencije promatramo kao standarde neke profesije, tada je riječ o većoj razini profesionalnih kompetencija, s obzirom na to da su u ovom kontekstu kompetencije stečene obrazovanjem produbljene iskustvom potrebnim za dosezanje određenih standarda. Unatoč tomu, standardi profesije ne znače nužno da postoji profesionalna izvrsnost, nego samo zajamčena profesionalna kompetentnost.

3.3. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje dio su formalnog obrazovnog sustava u kojem se kao nositelji odgoja i obrazovanja pojavljuju različite profesije (Oberhueemer, Schreyer, Neuman, 2010.; Gasper, 2015.). Na temelju suvremene percepcije ranog i predškolskog razdoblja kao ključnog u razvoju i odrastanju, sve veći broj zemalja ipak se odlučuje za odgojitelja kao ključnog profesionalca u ovom segmentu obrazovanja. Uloga je odgojitelja svojim djelovanjem, u suradnji s obitelji, pomoći djetetu doseći njegov razvojni maksimum. Uspjeh odgojiteljskog djelovanja ovisi o njegovim profesionalnim kompetencijama.

Razmatrajući dostupna istraživanja (Peklaj, Marentić Požarnik i Puklek Levpušec, 2005.; Miles Gordon i Williams Browne, 2010.; Selvi, 2010.; Liakopoulou, 2011. a; Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2012.; Marfuga i sur., 2013.; Gasper, 2015.; Mohamed, Valcke i De Wever, 2017.) vidljiva je distinkcija u određivanju profesionalnih kompetencija odgojitelja.

Istraživanje Peklaj i suradnika (2005.) polazi od kompetencija koje se stječu inicijalnim obrazovanjem: kompetencije potrebne za učinkovito poučavanje, cjeloživotno učenje, upravljanje i komunikaciju, ocjenjivanje i evaluaciju te opće profesionalne kompetencije: pozitivan stav prema djeci, povjerenje u dječje mogućnosti, pridržavanje principa, upravljanje vlastitim profesionalnim razvojem, poticanje pozitivnih vrijednosti, uspješna komunikacija s roditeljima, suradnja s lokalnom zajednicom i otvorenost prema drugima i drukčijima. Ostaje nejasno odgovaraju li kompetencije stečene inicijalnim obrazovanjem ujedno kompetencijama potrebnim u praksi.

Selvi (2010.) u određivanju profesionalne kompetencije polazi od ključnih kompetencija tvoraca odgojno-obrazovnih politika i navodi kako postoji devet sastavnica odgojiteljske profesionalne kompetencije (kompetencije iz stručnih područja, kompetencije za cjeloživotno učenje, istraživačke, kurikulumske, socijalne, kulturne, emocionalne, komunikacijske, kompetencije iz informacijsko-komunikacijskih tehnologija te kompetencije za okoliš).

Manji broj autora (Miles Gordon i Williams Browne, 2010.; Liakopoulou, 2011. a; Gasper, 2015.) ističe važnost osobnih karakteristika odgojitelja kao sastavnice profesionalne kompetencije. Miles Gordon i Williams Browne (2010.) smatraju kako, uz stručna znanja, profesionalne kompetencije odgojitelja trebaju uključivati osobne kvalitete u koje ubrajaju posvećenost, suosjećanje, smisao za humor, fleksibilnost, strpljenje, energičnost, samouvjerenost. Liakopoulou (2011. a) ističe kako kompetencije odgojitelja uz pedagoške vještine i znanja nužno trebaju uključivati osobne stavove i vjerovanja. Gasper (2015.) također

determinira odgojiteljske kompetencije akademskim znanjem i pozitivnim karakteristikama. Akademsko znanje obuhvaća kompetencije iz stručnih područja i najlakše ga je definirati jer se odnosi na sadržaj onoga što će odgojitelj raditi. Osobne karakteristike teže je odrediti i vjerojatno su predmet subjektivne procjene pa je moguće da su to razlozi što se one rjeđe vide kao dio profesionalne kompetencije.

Kopas Vukašinović (2012.) daje pregled kompetencija potrebnih odgojiteljima u Srbiji: kvalitetno teorijsko znanje, primjerena stručna osposobljenost te poznavanje sadržaja i strukture aktualnih predškolskih programa. Višnjić Jevtić (2012.) navodi kako programi obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj rezultiraju razvojem ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, dok Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta (2012.) ističu kako je osim razvoja znanja i umijeća odgojitelja, potrebno razvijati stav prema stručnom usavršavanju i spremnost na prihvaćanje uloge istraživača.

Marfuga i suradnici (2013.) smatraju da se kompetencija razvija obrazovanjem i pretvara u kvalitetu profesionalca. Prema tim istraživanjima, kvaliteta odgojitelja uključuje osobne kvalitete, profesionalnu spremnost za pedagošku aktivnost i interakciju s procesom učenja. Kompetenciju definiraju kao fleksibilniji, univerzalniji i pragmatičniji koncept koji uključuje sposobnost sustavne analize, podizanje psihološke i intelektualne otvorenosti za inovativne promjene okružja, kulture mišljenja, ponašanja i komunikacije kao temeljnih uvjeta za djelovanje u društvu i stalnu težnju za kontinuiranim samoobrazovanjem

Istražujući kompetencije, Mohamed, Valcke i De Wever (2017.) dali su međunarodni okvir odgojiteljskih kompetencija. Prema tom okviru odgojitelji trebaju imati znanja, organizacijske i pedagoške vještine, sposobnost uspostavljanja partnerskih odnosa s roditeljima, sustručnjacima i zajednicom, razvijati se profesionalno i ponašati se u skladu s profesionalnom etikom.

Za potrebe ovog rada analizirani su koncepti profesionalnih kompetencija odgojitelja devet različitih autora (Tablica 7.). Vidljivo je kako se u svim konceptima ističu znanja iz stručnih područja te pedagoške i organizacijske vještine. Nužnost kontinuiranog profesionalnog razvoja vidljiva je u pet koncepata (Peklaj, Marentić Požarnik i Puklek Levpušec, 2005.; Selvi, 2010.; Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2012.; Marfuga i sur., 2013.; Mohamed, Valcke i De Wever, 2017.). Vještine ostvarivanja partnerskih odnosa kao sastavnice profesionalne kompetencije istaknute su u četiri rada (Peklaj, Marentić Požarnik i Puklek Levpušec, 2005.; Miles Gordon i Williams Browne, 2010.; Selvi, 2010.; Mohamed, Valcke i De Wever, 2017.). Razmatrajući profesionalnu etiku te osobne kvalitete odgojitelja kao dio profesionalne

kompetencije, vidljivo je neslaganje razmatranih autora. Selvi (2010.) te Mohamed, Valcke i De Wever (2017.) smatraju kako je dijeljenje znanja i iskustva važan dio profesionalne kompetencije. Liakopoulou (2011. a) te Marfuga i suradnici (2013.) ističu osobne kvalitete odgojitelja kao sastavni dio njihove profesionalne kompetencije. Zanimljivo je kako samo Mohamed, Valcke i De Wever (2017.) razmatraju profesionalnu etiku kao dio kompetentnosti odgojitelja. S obzirom na to da je profesionalna etika jedno od obilježja profesije (Hargreaves, 2000.; Domović, 2011.; Evetts, 2012.), opravdano je zaključiti kako je etično ponašanje pretpostavka profesionalne kompetencije.

Usporedbom sastavnica profesionalne kompetencije (Tablica 7.) moguće je odrediti profesionalne kompetencije odgojitelja. Kompetentan odgojitelj treba imati stručna znanja, pedagoške i organizacijske vještine te vještine uspostavljanja partnerskih odnosa. Odgojitelji trebaju imati razvijene pozitivne stavove prema kontinuiranom profesionalnom razvoju. U svom djelovanju moraju poštovati zahtjeve profesionalne etike. Premda bi osobne kvalitete trebalo preusmjeriti na razvoj profesionalnih kvaliteta, za potrebe ovog rada opravdano ih je ubrojiti u sastavnice koje čine profesionalnu kompetenciju odgojitelja. Kako su odgojitelji u svom radu orijentirani na odnose s drugima (djecom, roditeljima, sustručnjacima), moguće je da njihove osobne kvalitete mogu pridonijeti uspostavljanju i zadržavanju zadovoljavajućih odnosa.

Analizom navedenih određenja (Tablica 7.), profesionalne kompetencije odgojitelja mogu se definirati kao spoj stručnih kompetencija i osobnih kvaliteta odgojitelja. Stručne kompetencije često se poistovjećuju s kvalifikacijom stečenom nakon inicijalnog obrazovanja. Pregledom znanstvenih teorija vidljivo je kako se po završetku inicijalnog obrazovanja dobiva tek svojevrsna ulaznica u profesiju. Kompetencija koja nakon toga postaje važna, čak temeljna, otvorenost je za učenje. Ulaskom u praksu odgojitelji stječu nov pogled na dijete, obitelj i interakcije među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću. Suvremena znanost o ranom odgoju naglašava važnost individualiteta svih subjekata u odgoju i obrazovanju, čime potvrđuje potrebu za stalnim preispitivanjem teorija i prakse u radu odgojitelja. Odgojitelji iskustvom razvijaju nove teorije i pretvaraju ih u praksu primjenjivu u određenom kontekstu s određenim socijalnim interakcijama. Tako se obveza cjeloživotnog učenja pretvara u razvojnu kompetenciju odgojitelja.

S obzirom na to da su ovom analizom (Tablica 7.) obuhvaćeni koncepti profesionalnih kompetencija dostupni autorici, to predstavlja svojevrsan limit analize. Moguće je da definicija **profesionalnih kompetencija odgojitelja kao spoja stručnih kompetencija i osobnih**

kvaliteta odgojitelja koja se koristi u ovom radu nije prisutna u određenjima autora koji nisu obuhvaćeni ovom analizom.

Tablica 7. Usporedni prikaz sastavnica profesionalnih kompetencija odgojitelja

	Znanja	Organizacijske i pedagoške vještine	Partnerstvo	Profesionalni razvoj	Profesionalna etika	Osobne kvalitete
Peklaj, Marentić Požarnik i Puklek Levpušec (2005.)	✓	✓	✓	✓	✓	
Miles Gordon i Williams Brown (2010.)	✓	✓	✓			✓
Selvi (2010.)	✓	✓	✓	✓		
Liakopoulou (2011. a)	✓	✓				✓
Kopas Vukašinović (2012.)	✓	✓				
Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta (2012.)	✓	✓		✓		
Marfuga i suradnici (2013.)	✓	✓		✓		✓
Gasper (2015.)	✓	✓				✓
Mohamed, Valcke i De Wever (2017.)	✓	✓	✓	✓	✓	

U svim razmatranim radovima istaknuto mjesto imaju znanja iz stručnih područja koja se stječu inicijalnim obrazovanjem. Završetkom studija odgojitelji djece rane i predškolske dobi stječu teorijska znanja, upoznaju se s procesima i konceptima potrebnima za ulazak u profesiju, no još uvijek ne mogu samostalno obavljati profesionalne zadatke. Premda programi studija omogućuju provedbu naučenog u praksi, u nastavi metodike i obavljanjem stručno-pedagoške prakse, odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju pravo na samostalan rad tek nakon položenog stručnog ispita.

Ovakav ulazak u profesiju odgovara Erautovu (2003.) promišljanju profesionalne kompetencije prema kojoj znanja i vještine potrebne za kvalifikaciju automatski ne rezultiraju kompetencijom. U njegovu konceptu za razvoj kompetencija ključne su prve dvije godine nakon kvalifikacije. Premda se Marfuga i suradnici (2013.) pozivaju na kompetenciju koja se razvija tijekom obrazovanja, postavlja se pitanje koliko je moguće osigurati razvoj osobnih kompetencija u strukturiranim studijskim programima inicijalnog obrazovanja odgojitelja. Kompetencije koje odgojitelji stječu inicijalnim obrazovanjem mogu se stoga većim dijelom svrstati u područje kognitivnih kompetencija.

Funkcionalne kompetencije odgojitelja svojom definicijom pokrivaju veći dio praktičnih kompetencija odgojitelja, s obzirom na to da se one odnose na specifična stručna znanja, i u njih svakako treba ubrojiti pedagoške kompetencije odgojitelja. Suci i Măță (2011.) pedagoške kompetencije povezuju s trima važnim čimbenicima obrazovanja – obrazovnim dostignućima, profesionalnim razvojem i društvenim promjenama. Prema autoricama, pedagoška kompetencija pomaže u ostvarivanju profesionalnih dostignuća, unaprjeđujući na taj način profesionalni razvoj odgojitelja, čime je odgojitelj izravno i neizravno uključen u proces društvenih promjena. Autorice definiraju pedagoške kompetencije kao zbir potencijalnih ponašanja koja omogućuju uspješnu manifestaciju aktivnosti ili kao minimum profesionalnih standarda, obično zakonski određenih, koje bi profesionalci trebali dostići.

Jurčić (2012.) pedagoške kompetencije određuje kao stručnost temeljenu na znanju, sposobnostima i vrijednostima, što potvrđuje prvu definiciju autorica u kojoj se oslanjaju na pojedinačno ponašanje. Za razliku od Suci i Măță (2011.) te Jurčića (2012.), Liakopoulou (2011. b) navodi kako je, s obzirom na kompleksnu i promjenjivu ulogu odgojitelja, pedagoške kompetencije odgojitelja nemoguće jednoznačno odrediti. Ista autorica naglašava složenost odgojiteljske profesije te mnogostrukost znanja i vještina kojima odgojitelji trebaju ovladati. Smatra da je pedagoška kompetencija složena kompetencija sastavljena od pedagoškog znanja i didaktičkih djelovanja koja su promjenjiva ovisno o kontekstu (okolnostima, djeci, sposobnostima, iskustvu) u kojem se primjenjuju.

Suci i Măță (2011.) redefiniraju svoju definiciju pedagoške kompetencije raznovrsnim varijablama koje dovode do bolje primjene u obrazovanju. Tako redefiniranim kompetencijama polaze od triju različitih pristupa:

1. kompetencije kao sposobnost postizanja učinkovitosti u pedagogiji
2. kompetencije kao profesionalni standardi
3. kompetencije kao mjerljivi ishodi.

U prvom pristupu pedagošku kompetenciju opisuju kao sposobnost individue da upotrebom koordinirane, sinergijske kombinacije opipljivih i neopipljivih izvora postiže učinkovitost u pedagogiji. Samo određenje pedagoškog temelji se na stručnom znanju, uz introspekciju i samorefleksiju. U ovom se pristupu o pedagoškoj kompetenciji govori samo kao o stručnoj kompetenciji, koja samo djelomice uzima u obzir osobnost odgojitelja, a čini se da uopće ne promišlja njegovu implicitnu pedagogiju.

Drugi pristup autorica polazi od profesionalnih standarda struke – minimuma koji je zakonski reguliran. One opisuju standard integriranim značajkama koje sadržavaju sposobnost rješavanja pedagoških problema i zadataka, temeljenih na stvarnim pedagoškim situacijama. Problemi i zadatci rješavaju se primjenom znanja, profesionalnih i osobnih iskustava, vrijednosti i talenata. Premda se čini da standardizacija u ovom pristupu ne ostavlja prostor za individualne značajke pojedinca, autorice su ih ipak obuhvatile iskustvima i vrijednostima. Ako suvremeni obrazovni kontekst promatramo kao aspekt uvažavanja pojedinaca, tada se može činiti kako nema mjesta standardizaciji koja ima za svrhu ujednačiti kompetencije. Ako pak standardizaciju promatramo kao sustav osiguranja ujednačenosti u kvaliteti, tada je standardizacija primjerena i potrebna kako bi se jamčile jednake mogućnosti svim sudionicima odgojno obrazovnih aktivnosti.

Treći pristup kojim se Suci i Măță (2011.) bave polazi od perspektive uprave i vodstva odgojno-obrazovnih politika, u namjeri da se promatra međuovisnost osobnih karakteristika, vještina i konteksta kao pretpostavke uspješnosti i kvalitete odgojitelja. Ovaj pristup polazi od evaluacije i u uskoj je vezi s profesionalnim standardima.

Moguće je da pristup profesionalnim kompetencijama uz standarde profesije daje svojevrsnu *mjerljivost* ishoda što omogućuje određivanje razine kompetentnosti profesionalaca. Ako se standardi promatraju kao minimum kompetencija potrebnih profesionalcima za ulazak u profesiju, tada se može govoriti o ujednačavanju kompetencija profesionalaca. Krstović, Vujičić i Pejić Papak (2016.) navode kako su standardi skup normativa kojima se određuju znanja i vještine u okviru određenog zanimanja. Van der Schaaf i Stokking (2011.) pokušali su odrediti standarde profesije istraživanjem mišljenja stručnjaka. Postignut je konsenzus oko standarda koje odgojitelji trebaju doseći:

- određivanje godišnjih ciljeva za djecu
- odabir prikladnih zadataka
- priprema djece za rad na ostvarivanju zadataka
- promišljanje i odabir strategija koje podupiru dječje mišljenje

- poučavanje djece istraživačkim vještinama
- stvaranje pozitivnog pedagoškog ozračja
- procjenjivanje
- refleksija
- suradnja sa sustručnjacima.

Kompetencije i minimum profesionalnih standarda ipak ne bi trebalo izjednačavati, već bi kompetencije u toj usporedbi trebale biti samo dio tih standarda, i to kao njihova osnova stečena tijekom inicijalnog obrazovanja te prostor za nadgradnju tijekom profesionalnog djelovanja. Neovisno o promatranim pristupima, pedagoška kompetencija odnosi se na izvedbu u odnosu na različite metodičke algoritme sa svrhom ostvarivanja odabranih zadataka učenja, kombiniranih i stavljenih u djelovanje, ovisno o kontekstu u kojem se realiziraju obrazovne aktivnosti.

Westera (2001.) najbolje opisuje odgojiteljsku kompetenciju kao kompetenciju koja nije unaprijed zadana struktura već individualna sposobnost koja se može razvijati. Premda se ovom određenju može suprotstaviti činjenica kako se kod odgojitelja inicijalnim obrazovanjem osiguravaju unaprijed zadane strukture, temeljna odgojiteljska kompetencija trebala bi biti kompetencija za učenje koja im omogućuje daljnji razvoj.

Kompetencijski okviri koji pokušavaju definirati odgojiteljske kompetencije temelje se na biheviorističkom pristupu učenju i iskustvu (Chown, 1994.). Naglašava se važnost mjerenja i mjerljivosti kako bi se omogućila provedba standarda, što je potrebno kako bi se osigurale ujednačenost i kvaliteta profesije. Nedostatak ovog pristupa može se promatrati nemogućnošću mjerenja nekih odrednica koje ulaze u odgojiteljsku kompetenciju, a odnose se na interpersonalne i intrapersonalne vještine, razumijevanje i odnose. Chown (1994.) analizira ključne kriterije procjenjivanja koji uključuju jednake mogućnosti, partnerstvo, interakcije, komunikaciju te profesionalno znanje i vještine, zaključujući kako je riječ o ishodima refleksivne prakse. S obzirom na razlike u obrazovanju odgojitelja, može se raspravljati dovode li svi kurikulumi obrazovanja odgojitelja do jednakih, očekivanih i mjerljivih ishoda. Ishodi pak omogućuju standardizaciju profesije, što dovodi do ranije spomenutog problema – neuključivanja nemjerljivih, nestandardiziranih kompetencija.

Brock (2006.) naglašava kako odgojitelji trebaju biti posvećeni, entuzijastični, zainteresirani i uživati u svom poslu. Također ističe važnost stavova, vrijednosti, uvjerenja,

etike, autonomije, predanosti i strasti za rad s djecom – zahtjeva koji se ne mjere ni prilikom ulaska u profesiju ni tijekom bavljenja njome.

Osobne karakteristike odgojitelja uključuju i njihove predrasude koje sasvim sigurno utječu na njihove stavove spram djece i njihovih obitelji. Profesionalci u ranom odgoju i obrazovanju trebali bi osvijestiti svoje predrasude i stavove do kojih one dovode. Stavovi, vrijednosti i uvjerenja često su kulturološki uvjetovani pa je moguće da bi se razvojem i osvješćivanjem interkulturalnih kompetencija odgojitelja moglo utjecati na cjelokupnu profesionalnu kompetenciju. Ozračje, kultura odgojno-obrazovne ustanove i stilovi upravljanja također imaju utjecaj na stavove koji doprinose entuzijazmu odgojitelja kao pretpostavci otvorenosti za promjene (Gracey, 2015.). Otvorenost različitim pristupima, perspektivama, potrebama i tuđim znanjima ključna je za odgojiteljsku profesiju.

Za razliku od stručnih kompetencija, osobne kvalitete odgojitelja puno se teže mogu mijenjati i prilagođavati profesionalnom okružju. Kriteriji upisa u programe obrazovanja odgojitelja obuhvaćaju različite provjere, no pitanje je jesu li te provjere diskriminativne u pogledu upisa na fakultet i mogu li se njima spriječiti ulasci u profesiju osoba čija osobnost ne odgovara poželjnim kvalitetama odgojitelja profesionalca. Premda se mjerljivost i standardizacija opravdano problematiziraju, upravo nepostojanje kriterija poželjnih karakteristika dovodi do nemogućnosti njihova definiranja. U dobi kada se osobe odlučuju za obrazovanje koje će im omogućiti ulazak u odgojiteljsku profesiju može se govoriti o osobama razvijenih stavova, uvjerenja, vrijednosti, pa i predrasuda.

3.3.1. Vrijednosti i stavovi kao dimenzija profesionalne kompetencije odgojitelja

Vrijednosti i stavovi kod odgojitelja mogu se determinirati dvama segmentima – osobnim i profesionalnim. Carr (2010.) problematizira distinkciju između ovih segmenata naglašavajući kako, za razliku od drugih profesija, odgojiteljska profesija ne može isključiti osobne vrijednosti koje često utječu na profesionalne. Neki znanstvenici (Arthur, Davison i Lewis, 2005.; Carr, 2010.; Seghedin, 2014.) profesionalne vrijednosti povezuju s etičkim kodeksom profesije. Etički kodeks definira prihvatljiva ponašanja određene profesije, promiče visoke standarde prakse, osigurava mjerila prema kojima je moguće samovrednovanje pripadnika profesije te uspostavlja okvir za profesionalnu odgovornost i ponašanje.

Odgojitelji u svom profesionalnom djelovanju imaju visok stupanj autonomnog donošenja odluka. Ako ne postoje etički kodeks ili standardi profesije, opravdano je promišljanje o osobnim vrijednostima koje mogu utjecati na profesionalno prosuđivanje. Seghedin (2014.) odgojiteljsku profesiju opisuje kao profesiju koja se temelji na odnosima s drugima, što znači da mora biti vođena moralnim normama. Područje moralnosti i etičnosti osobito je osjetljivo jer odgojitelji svojim djelovanjem zadiru u odgoj i razvoj drugih pojedinaca, usmjeravajući ih prema (društveno) poželjnim normama. U situacijama kada ne postoje definirane profesionalne vrijednosti, moguće je da se pojedinci vode svojim osobnim vrijednostima. Carr (2010.) ističe kako je kod profesija koje se temelje na odnosu s drugima nemoguće očekivati da se djelovanje svede isključivo na tehničku provedbu zadataka ili profesionalno ponašanje upravo zato jer je riječ o međudjelovanju znanstvenih i metodičkih znanja i vještina te osobnih i profesionalnih vrijednosti.

Odgojitelji mogu biti upoznati s poželjnim vrijednostima, no samo poznavanje ne znači automatsku primjenu istih. Freire (1998.) kao poželjne vrijednosti odgojno-obrazovnih stručnjaka navodi *poniznost, uvažavanje, hrabrost, toleranciju, odgovornost, spoj strpljivosti i nestrpljivosti te radost življenja*. Arthur, Davison i Lewis (2005., str. 31-32) poželjne vrijednosti povezuju sa standardima profesije te ističu kako se od odgojitelja *očekuje* da:

- poštuje druge
- ima pozivan stav prema učenju
- poštuje kulturnu različitost
- brine se o okolišu
- ostvaruje pozitivne odnose s djecom, osobito u pozitivnoj komunikaciji
- ističe stavove, vrijednosti i ponašanja verbalno, kao i vlastitim primjerom
- motivira i ohrabruje djecu na učenje
- postavlja visoka očekivanja
- primjereno rješava konflikte među djecom
- potiče samopouzdanje
- promiče školske vrijednosti
- profesionalno se ponaša.

Potrebno je naglasiti kulturne razlike u poželjnim vrijednostima. Premda pojedini znanstvenici (Dahlsgaard, Peterson i Seligman, 2005.; Henrich i sur., 2005.) navode neke univerzalne vrijednosti (hrabrost, pravda, humanost, mudrost, trezvenost, povjerenje), moguće ih je propitivati s pozicije društvenih promjena. Referirajući se na suvremeno društvo, Tirri (2010.) kao poželjne vrijednosti ističe etičku osjetljivost, toleranciju, brigu, jednakost svih ljudi i suradnju, smatrajući da je riječ o vrijednostima koje bi trebao imati svaki odgojno-obrazovni djelatnik.

Vrijednosti mogu pridonijeti profesionalnoj kompetenciji koja se odražava na profesionalne i osobne vrijednosti odgojitelja. Profesionalni razvoj odgojitelja, koji započinje inicijalnim obrazovanjem i traje do kraja profesionalne karijere, temeljen je na profesionalnim standardima i vrijednostima i trebao bi osigurati da profesionalnim odlukama ne upravljaju osobne vrijednosti.

3.3.2. Standardi odgojiteljske profesije

Huntly (2008.) problematizira definiciju odgojiteljske kompetencije ističući kako ona nije jednodimenzionalna nego je relacijska. Pojašnjava kako su australske vlasti donošenjem standarda odgojiteljske profesije nastojale pridonijeti mjerljivosti kompetencije. Upravo su poteškoće u ujednačavanju zahtjeva kvalitete i kompetencije razlog zbog kojeg samo mali broj zemalja ima razrađene i propisane standarde odgojiteljske profesije na nacionalnoj razini. Standardi odgojiteljske profesije u Republici Hrvatskoj razvijeni su na temelju projekta *Standardi kvalifikacija i unaprjeđivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja* (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016.). Premda standardi postoje, oni još uvijek nisu u primjeni kao što su standardi profesije u nekim drugim zemljama.

Ovaj rad daje pregled standarda odgojiteljskog zanimanja u Republici Hrvatskoj (*Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*, 2016.), Novom Zelandu¹⁴, Sjedinjenim Američkim Državama¹⁵ te Australiji¹⁶ (Tablica 8.).

¹⁴<http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/SchoolEmployment/TeachersPrincipals/TeKuraPounamuECTeachers/CollectiveAgreement/AppendixTwo.aspx> (preuzeto 15. siječnja 2015.)

¹⁵ [http://www.naeyc.org/files/naeyc/files/2009 %20Professional %20Prep %20stdsRevised %204_12.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/files/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf) (preuzeto 15. siječnja 2015.)

¹⁶<https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/childrensservices/eceachstandards.pdf> (preuzeto 15. siječnja 2015.)

Hrvatski standardi osmišljeni su kao ishodi učenja i postizanje kompetentnosti u šest područja (igra i učenje, okružje za učenje, oblikovanje kurikuluma, refleksija i samorefleksija, suradnja s obitelji i zajednicom te profesionalni razvoj). S obzirom na to da je riječ o standardima kvalifikacije, što je povezano sa standardima profesije, riječ je o kompetencijskom pristupu, prisutnom u inicijalnom obrazovanju. Unatoč tomu, ovo je prvi pokušaj sustavnog reguliranja standarda odgojiteljskih kvalifikacija pa ga je u nedostatku službenih standarda opravdano koristiti.

Australski standard osmišljen je na trima razinama koje je moguće doseći odnosno postići uspješnost. Te se tri razine odnose na početni stupanj (*graduate*), napredniji stupanj (*accomplished*) te najviši stupanj (*exemplary*). Standardi se mogu grupirati u odnosu na teorijska znanja, praktična znanja, okružje, interakciju, procjenu i samoprocjenu te profesiju.

Novozelandski standardi podijeljeni su na pet područja: profesionalno znanje, profesionalna praksa u odnosu na okružje, profesionalna praksa u odnosu na poučavanje, profesionalni odnosi i profesionalno vodstvo.

Američki standardi dijele se na šest područja: poticanje razvoja i učenja djece, povezivanje s obiteljima i zajednicom, promatranje, dokumentiranje i procjenjivanje, upotreba razvojno primjerenog pristupa za povezivanje s djecom i njihovim obiteljima, stvaranje kurikuluma i profesionalizam.

Svi navedeni standardi imaju indikatore koji se odnose na osobne karakteristike u okviru nekog od područja čime doprinose drugom ključnom čimbeniku profesionalne kompetencije – osobnim kvalitetama odgojitelja. Vodeći se standardima, dobiva se jasna slika o kompetencijama koje odgojitelji moraju imati kako bi profesionalno provodili odgojno-obrazovni rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Standardi poseban naglasak stavljaju na profesionalizam koji je jasno određen kao sastavni dio profesionalnih kompetencija. Osim stručnog znanja i njegove primjene, čiji su standardi određeni najvećim brojem indikatora, istaknuti su standardi koji se odnose na interakciju s obiteljima i zajednicom. Suvremen pristup odgoju i obrazovanju uvažava obitelji djece kao jednakopravne partnere. Posljedično, potrebno je dodatno promišljati kompetencije potrebne za ostvarivanje kvalitetnih suradničkih interakcija odgojitelja i roditelja.

Tablica 8. Pregled nekih standarda odgojiteljske profesije

Standardi*	Hrvatska	Australija	Novi Zeland	SAD
Igra, učenje i razvoj djeteta	Znanja i teorije o dječjem razvoju i učenju	Znanje teorije i prakse o dječjem razvoju	Poznavanje i razumijevanje dječjih razvojnih karakteristika	Poznavanje i razumijevanje dječjih razvojnih karakteristika i potreba
	Prepoznavanje djetetovih sposobnosti, mogućnosti i interesa te podupiranje procesa djetetova učenja	Planiranje učinkovitog poučavanja temeljenog na dječjim interesima i jakim snagama	Fleksibilnost i odgovornost	Poznavanje i razumijevanje višestrukih utjecaja na razvoj i učenje
Okruže za učenje	Stvaranje okruža u skladu s razvojnim potrebama i interesima djeteta	Stvaranje sigurnog i podržavajućeg okruža za učenje	Stvaranje zdravog i sigurnog emocionalnog i fizičkog okruža	Stvaranje zdravog, uvažavajućeg, podržavajućeg i izazovnog okruža za učenje
Povezivanje s obiteljima i zajednicom	Prepoznavanje važnosti profesionalne odgovornosti u odnosu s djecom, roditeljima i stručnjacima	Poznavanje i razumijevanje različitosti australskog društva	Stvaranje okruža poštovanja i razumijevanja	Poznavanje i razumijevanje različitosti obitelji i društva
	Znanja o roditeljstvu i obiteljskom kontekstu	Ostvarivanje pozitivnih odnosa s obiteljima, kolegama i članovima zajednice te poštovanje njihove individualnosti	Održavanje povjerljivosti, povjerenja i poštovanja	Podržavanje i uključivanje obitelji i zajednice u zadovoljavajuće, recipročne odnose
	Poznavanje posebnosti sudionika i planiranje suradnje	Pokazivanje vještine uspješne komunikacije	Komuniciranje s obiteljima i zajednicom	Uključivanje obitelji i zajednice u učenje i razvoj djece
Refleksija i samorefleksija	Vrednovanje i samovrednovanje kvalitete rada	Pokazivanje širokog raspona strategija procjenjivanja	Procjenjivanje	Razumijevanje ciljeva, dobrobiti i upotrebe procjenjivanja
	Analiza i vrednovanje elemenata odgojno-obrazovnog procesa	Promatranje, procjenjivanje i bilježenje dječjeg razvoja i učenja	Korištenje rezultata procjene za daljnje planiranje	Znanje o upotrebi promatranja, dokumentiranja i drugih procjenjivačkih alata i pristupa
	Kritička prosudba odabira strategija svog djelovanja	Uspješna primjena procjene i izvještavanja o odnosima između poučavanja, učenja i procjene		Razumijevanje i korištenje odgovorne procjene

Tablica 8. Pregled nekih standarda odgojiteljske profesije (nastavak)

Standardi*	Hrvatska	Australija	Novi Zeland	SAD
Stvaranje kurikulumu	Identifikacija ključnih aspekata odgojno-obrazovnih potreba djeteta	Primjena kurikulumskih pristupa koji unaprjeđuju dječje učenje	Postavljanje primjerenih ciljeva poučavanja	Stvaranje, primjena i evaluacija smislenog i izazovnog kurikulumu za svako dijete
	Planiranje, provođenje i vrednovanje kurikulumu skupine	Poznavanje trenutačnih teorija poučavanja, učenja i procjene	Poznavanje kurikulumskih dokumenata	Poznavanje i upotreba istraživačkih alata i struktura u sadržajnim područjima akademskih disciplina
Profesionalni razvoj	Identifikacija i analiza koncepata cjeloživotnog učenja zalaganjem za osobni profesionalni razvoj	Promatranje, evaluiranje i unaprjeđivanje profesionalnog znanja i prakse cjeloživotnim učenjem	Ohrabrivanje drugih i sudjelovanje u profesionalnom razvoju	Znanje i pridržavanje identiteta profesije, etičkih standarda i drugih profesionalnih smjernica
	Razumijevanje važnosti profesionalizma, profesionalnog identiteta i profesionalnog udruživanja	Aktivno članstvo u profesiji	Pokazivanje fleksibilnosti i prilagodljivosti	Uključenost u stalno suradničko učenje za unaprjeđivanje prakse
	Primjena načela profesionalnog etičkog kodeksa	Promicanje učenja i zastupanje vrijednosti obrazovanja i profesije u široj zajednici	Korištenje refleksivne prakse s ciljem unaprjeđivanja	Zastupanje djece i profesije

* Prema Standardima kvalifikacija koje su izradili stručnjaci Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016.).

3.4. Kompetencija odgojitelja za suradnju s roditeljima

S obzirom na suvremeni kompetencijski pristup u definiranju spremnosti (i izvrsnosti) za profesionalnu djelatnost, opravdano je primjenjivati ga u svim segmentima profesionalnog djelovanja. Caenna (2011., str. 4.) analizira kompetencije odgojitelja te ističe jednu od podjela prema kojoj se kompetencija definira kao „*rad s drugima; rad za koji su potrebna znanja, tehnologija i informacije te rad u okviru društvene zajednice i s tom zajednicom*“. Ovaj rad polazi od profesionalne kompetencije odgojitelja kao spoja znanja, vještina i stavova (Eraut, 2003.), stoga će se takvo određenje koristiti u odnosu na sve sastavnice profesionalne kompetencije. Suvremena istraživanja (Epstein i Sanders, 2006.; Warren i sur., 2011.; De Bruïne i sur., 2014.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.; Hindin i Mueller, 2016.), koja potvrđuju važnost suradnje između obiteljskog doma i odgojno-obrazovnih ustanova, ističu odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima kao pretpostavku ostvarivanja ovog odnosa. Dokumenti obrazovnih politika (Caenna, 2011.; Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari i Peeters, 2012.) također naglašavaju ovaj segment odgojiteljskih profesionalnih kompetencija upravo odnosnim kompetencijama prema *drugima i zajednici*.

Premda velik broj autora (Shartrand i sur., 1997.; Broussard, 2000.; Epstein, 2001.; Epstein i Sanders, 2006.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Hornby, 2011.; Ljubetić, 2014.) analizira suradnju odgojitelja i roditelja, njihova su istraživanja većinom usmjerena na kvalitetu suradničkih odnosa, moguće zapreke u ostvarivanju tih odnosa i definiranje mogućih oblika suradnje. Pregledom dostupne literature može se zaključiti kako odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima nije dovoljno istražena. Autori (Grant i Ray, 2010.; Hornby i Laffaele, 2011.; Blandul, 2012.; Olender, Elias i Mastroleo, 2015.), koji su razmatrali odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima, češće su se usmjeravali na karakteristike koje otežavaju/unaprjeđuju suradnju, a rjeđe na samo definiranje kompetencije za suradnju.

Autorica Westergård (2013.) u svom je istraživanju nastojala pojasniti odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima, polazeći od teze kako kompetencija za suradnju s roditeljima predstavlja spoj osobne i profesionalne kompetencije. Ovakvo određenje može se problematizirati s aspekta profesionalnih kompetencija koje predstavljaju spoj *profesionalnih* znanja, *profesionalnih* vještina i *profesionalnih* stavova. Pretpostavka je da je odgojitelj profesionalac, obrazovan na način da je njegovo djelovanje profesionalno utemeljeno, stoga osobne kompetencije odgojitelja ne bi trebale imati utjecaj na njegovo profesionalno djelovanje. Unatoč tomu, velik broj autora (Ammon, 1999.; Hornby, 2011.; Evans, 2013.;

Hindin i Mueller, 2016.) naglašava osobne stavove i dispozicije odgojitelja kao ključne čimbenike u ostvarivanju suradničkih odnosa s roditeljima.

Polazeći od stavova na kojima pojedinac temelji svoje osobne procjene, može se pretpostaviti da osobne procjene utječu na profesionalne. Evans (2013.) naglašava kako je svijest o vlastitim predrasudama ključna u odgojiteljskoj kompetenciji za suradnju s roditeljima. Predrasude su najčešće povezane s ranijim iskustvima, ali i društveno uvjetovanim stavovima spram određenih društvenih skupina. Pedro, Miller i Bray (2012.) navode kako su u obrazovanju tijekom povijesti stavovi prema roditeljima bili uglavnom negativni. Moguće je da na temelju takvih iskustava pojedini odgojitelji imaju predrasude prema radu s roditeljima, ali i prema samim roditeljima. Predrasude su najčešće povezane s roditeljima koji ne odgovaraju odgojiteljevim očekivanjima, neovisno o tome premašuju li roditelji očekivanja ili ih ne zadovoljavaju. Deslandes, Barma i Morin (2015.) potvrđuju ulogu odgojiteljskih stavova, ističući kako odgojitelji koji rad s roditeljima doživljavaju kao svoju profesionalnu obvezu i sebe procjenjuju uspješnim u tome, to uistinu i jesu.

Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela i Lintunen (2015.) navode kako je odgojiteljeva (osobna) socijalna i emocionalna kompetencija ključan čimbenik za uspješan rad. S obzirom na to da je socijalna kompetencija sposobnost uspostavljanja i zadržavanja zadovoljavajućih odnosa s drugim osobama (Jurčević-Lozančić, 2016.), ova je kompetencija zasigurno važan čimbenik i u uspostavljanju profesionalnih, suradničkih odnosa, odnosno kompetencije za suradnju s roditeljima.

3.4.1. Determiniranje kompetencije za suradnju s roditeljima

Analizom literature koja se bavila suradnjom odgojitelja i roditelja u posljednjih dvadesetak godina (Tablica 9.) nastojalo se utvrditi kojim su sastavnicama kompetencije autori determinirali kompetenciju za suradnju s roditeljima. Premda se analizom nastojalo obuhvatiti što veći broj autora koji se bave ovom tematikom, vjerojatno je da su neki izostali iz analize, stoga zaključke koji slijede ne bi trebalo generalizirati. Ipak, budući da je riječ o 20 autora, moguće je donekle naznačiti smjer u kojem se promatraju navedene kompetencije. Analiza literature polazi od definicije kompetencija kao spoja znanja, vještina i stavova.

Analizom je utvrđeno kako se najviše autora bavilo znanjima i vještinama, dok stavovi nisu bili isticali u jednakoj mjeri. Prilikom analize vodilo se računa o tome jesu li autori, opisujući znanja, vještine i stavove, mislili na jednake sadržaje ili je bila riječ samo o jezičnoj sličnosti. Analiza se odnosila na sadržaj, stoga je moguće da su jednaki sadržaji u nekim radovima imenovani drukčije.

Definirajući znanja koja su potrebna za suradnju s roditeljima autori su naveli:

- znanja o načinima uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni rad (Shartrand i sur., 1997.; Ammon, 1999.; Broussard, 2000.; Epstein i Sanders, 2006.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Hornby, 2011.; Warren i sur., 2011.; Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012.; Pedro, Miller i Bray, 2012.; Evans, 2013.; Hindin i Mueller, 2016.)
- znanja o obiteljima (Shartrand i sur., 1997.; Ammon, 1999.; Broussard, 2000.; Rupiper i Marvin, 2004.; Epstein i Sanders, 2006.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Casper, 2011.; Hornby, 2011.; Evans, 2013.; De Bruïne i sur., 2014.)
- znanja o obiteljskom funkcioniranju (Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Casper, 2011.; Cox-Petersen, 2011.; Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012.; Saltmarsh, Barr i Chapman, 2015.; Gestwicki, 2016.)
- znanja o oblicima podrške roditeljima (Shartrand i sur., 1997.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; De Bruïne i sur., 2014.)
- znanja o obrazovanju roditelja (Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012.; Pedro, Miller i Bray, 2012.)
- znanja o suradnji/partnerstvu (Warren i sur., 2011.; Pedro, Miller i Bray, 2012.)
- kulturna i jezična znanja (Cox-Petersen, 2011.)
- znanja o zaprekama koje mogu narušiti suradničke odnose (Hornby, 2011.)
- znanja o individualnom pristupanju obiteljima (Rupiper i Marvin, 2004.)
- znanja o roditeljstvu (Gestwicki, 2016.)
- znanja o međukulturnim različitostima (Gestwicki, 2016.).

Na temelju navedenoga moguće je zaključiti kako odgojitelji, da bi imali znanja potrebna za suradnju s roditeljima, trebaju polaziti od znanja koja su prije svega usmjerena na znanja o obitelji i obiteljskom funkcioniranju te na znanja o načinima uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni rad. Unatoč istraživanjima (Miretzky, 2004.; Grant i Ray, 2010.; Hornby i Laffaele, 2011.; Blandul, 2012.; Olender, Elias i Mastroleo, 2015.; Granata i sur., 2016.) koja se usmjeravaju na zapreke koje narušavaju suradničke odnose, svega jedan autor (Hornby,

2011.) smatra kako je potrebno da odgojitelji steknu znanja u ovom području. Moguće je da pojedini autori ovu vrstu znanja nisu posebno istaknuli, ali da su ovi sadržaji sastavni dio nekih drugih znanja (znanja o suradnji/partnerstvu) ili da pretpostavljaju kako kompetentan pojedinac zna izbjeći zapreke koje narušavaju suradničke odnose. Navedena znanja moguće je povezati u pet skupina: znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, znanja o različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, znanja o radu s roditeljima, znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju te znanja o sustavu podrški koje društvo pruža obiteljima.

Analizom vještina koje su autori izdvojili kao sastavni dio kompetencije za suradnju, komunikacijske vještine istaknute su u 16 radova (Shartrand i sur., 1997.; Ammon, 1999.; Broussard, 2000.; Rupiper i Marvin, 2004.; Denessen i sur., 2009.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Casper, 2011.; Cox-Petersen, 2011.; Hornby, 2011.; Warren i sur., 2011.; Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012.; Epstein, 2013.; Westergård, 2013.; De Bruïne i sur., 2014.; Saltmarsh, Barr i Chapman, 2015.; Gestwicki, 2016.). Opravdano je zaključiti kako su one iznimno važna sastavnica kompetencije za suradnju s roditeljima. Ostale vještine koje bi trebao imati odgojitelj kompetentan za suradnju s roditeljima su:

- suradničke vještine (Shartrand i sur., 1997.; Rupiper i Marvin, 2004.; Casper, 2011.; Hornby, 2011.; Epstein, 2013.)
- organizacijske vještine (Shartrand i sur., 1997.; Hornby, 2011.; Pedro, Miller i Bray, 2012.)
- vještine stvaranja inkluzivnog okružja (Cox-Petersen, 2011.; Epstein, 2013.)
- vještine aktivnog slušanja (Hornby, 2011.; Warren i sur., 2011.).

Organizacijske vještine pretpostavljaju stvaranje različitih okružja, stoga se vještine stvaranja inkluzivnog okružja mogu uključiti u organizacijske vještine.

Schwartz i Bohnam (2001.) ističu kako je stavove nemoguće objektivno procjenjivati jer ovisi o samoprocjeni pojedinca i uvijek uključuju subjektivan (pozitivan ili negativan) pogled na objektivnu situaciju. S obzirom na to da se u manjem dijelu analiziranih radova (9 radova) stavovi ističu kao sastavni dio kompetencije za suradnju, moguće je da su neki od autora namjerno izostavili stavove iz svojih zaključaka. Definirajući kompetencije, a osobito kompetenciju za suradnju s roditeljima koja se temelji na odnosu, što može pretpostavljati subjektivne procjene, sasvim je opravdano uključiti stavove u ovu analizu.

Autori analiziranih radova, koji su istraživali stavove u okviru kompetencija za suradnju s roditeljima, naveli su stavove prema roditeljima (Dennesen i sur., 2009.; Hornby, 2011.; De Bruïne i sur., 2014.; Gestwicki, 2016.) kao sastavni dio ove kompetencije. Osim stavova prema roditeljima, kao važan segment kompetencije za suradnju s roditeljima izdvojili su pozitivne sklonosti prema radu s roditeljima (Pedro, Miller i Bray, 2012.; Hindin i Mueller, 2016.). Uzimajući u obzir navedene radove, stavove koji su sastavni dio kompetencije za suradnju s roditeljima moguće je podijeliti na: stavove prema roditeljima i stavove prema suradnji s roditeljima. Ranije je navedeno (Schwartz i Bohnam, 2001.) kako se stavovi mogu promatrati kao pozitivan i negativan pogled na neku situaciju. Budući da je u fokusu ovog rada kompetencija za suradnju s roditeljima, opravdano je uključiti pozitivne stavove prema roditeljima kao pretpostavku odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Redefiniranjem stavova prema roditeljima, stavove možemo podijeliti na: stavove prema roditeljima koji otežavaju suradnju i stavove prema roditeljima koji unaprjeđuju suradnju. Moguće je zaključiti kako se stavovi koji su sastavni dio kompetencije za suradnju s roditeljima odnose na stavove prema roditeljima koji unaprjeđuju suradnju te pozitivne stavove prema suradnji s roditeljima.

U četirima se radovima (Ammon, 1999.; Rupiper i Marvin, 2004.; Evans, 2013.; Saltmarsh, Barr i Chapmann, 2015.), u okviru kompetencije za suradnju, spominju još i interkulturalna osjetljivost, svijest odgojitelja o vlastitim predrasudama, svijest odgojitelja o poštovanju različitosti te svijest odgojitelja o vlastitim stavovima, osjećajima i vrijednostima u odnosu na vrijednosti obitelji s kojima rade. Unatoč tomu što je ovdje, jednako kao i kod stavova, riječ o subjektivnom doživljaju vlastite svijesti u odnosu na socijalno okruženje, opravdano je ove sastavnice promatrati i analizirati u kontekstu znanja, a ne stavova. Svijest da postoje različitosti među obiteljima, a osobito o tome kako je moguće da se obitelji razlikuju međusobno, ali i u odnosu na odgojitelje, posljedica je znanja o različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, na temelju čega je ove sastavnice opravdano ubrojiti u znanja. Također, svijest o postojanju predrasuda temelji se na znanjima o predrasudama i njihovu prepoznavanju, razumijevanju i analiziranju. Interkulturalna osjetljivost pretpostavlja da je pojedinac sposoban uočiti razlike među kulturama i primjereno reagirati u odnosu na njih, što također proizlazi iz znanja te ulazi u sferu vještina.

Tablica 9. Pregled sastavnica odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima prisutne u znanstvenoj literaturi od 1997. do 2017.

Autori	Sastavnice odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima
Shartrand i sur. (1997.)	Znanja o obiteljima; znanja o načinima uključivanja roditelja; znanja o oblicima podrške roditeljima; komunikacijske vještine; organizacijske vještine; suradničke vještine.
Ammon (1999.)	Znanja o obiteljima; znanja o načinima uključivanja roditelja; komunikacijske vještine; svijest o vlastitim stavovima, osjećajima i vrijednostima u odnosu na vrijednosti obitelji s kojima rade.
Broussard (2000.)	Znanja o obiteljima; znanja o načinima uključivanja roditelja; komunikacijske vještine.
Rupiper i Marvin (2004.)	Znanja o obiteljima; znanja o individualnom pristupu svakoj obitelji; svijest o poštovanju različitosti; komunikacijske vještine; suradničke vještine.
Epstein i Sanders (2006.)	Znanja o partnerstvu; znanja o obiteljima; znanja o načinima uključivanja roditelja.
Denessen i sur. (2009.)	Stavovi prema roditeljima; komunikacijske vještine.
Maleš, Stričević, Ljubetić (2010.)	Znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju; znanja o načinima uključivanja roditelja; znanja o oblicima podrške roditeljima; komunikacijske vještine.
Casper (2011.)	Znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju; suradničke vještine; komunikacijske vještine.
Cox-Petersen (2011.)	Znanja o obiteljskom funkcioniranju; kulturna i jezična znanja; vještine stvaranja inkluzivnog okružja; komunikacijske vještine.
Hornby (2011.)	Znanja o obiteljima; znanja o strategijama i tehnikama uključivanja roditelja; znanja o zaprekama koje mogu narušiti suradničke odnose; komunikacijske vještine; vještine aktivnog slušanja; suradničke vještine; organizacijske vještine; stavovi prema roditeljima.
Warren i sur. (2011.)	Znanja o suradnji; znanja o strategijama i tehnikama uključivanja roditelja; komunikacijske vještine; vještine aktivnog slušanja.
Ljubetić i Mandarić Vukušić (2012.)	Znanja o obiteljskom funkcioniranju; znanja o načinima uključivanja roditelja; znanja o obrazovanju roditelja; komunikacijske vještine.
Pedro, Miller i Bray (2012.)	Znanja o načinima uključivanja roditelja; pozitivne sklonosti prema radu s roditeljima; organizacijske vještine; znanja o obrazovanju roditelja.
Epstein (2013.)	Vještine stvaranja inkluzivnog okružja; komunikacijske vještine; suradničke vještine.
Evans (2013.)	Znanja o obiteljima; znanja o strategijama i tehnikama uključivanja roditelja; svijest o vlastitim predrasudama.
Westergård (2013.)	Relacijska kompetencija; kontekstualna kompetencija; komunikacijske vještine.
De Bruïne i sur. (2014.)	Znanja o obiteljima; znanja o oblicima podrške roditeljima; komunikacijske vještine; stavovi prema roditeljima.
Saltmarsh, Barr i Chapman (2015.)	Znanja o povijesnom, sociokulturnom i ekološkom kontekstu obiteljskog funkcioniranja; interkulturalna osjetljivost; komunikacijske vještine.
Gestwicki (2016.)	Znanja o obiteljskom funkcioniranju; znanja o roditeljstvu; znanja o međukulturnim različitostima; komunikacijske vještine; stavovi prema roditeljima.
Hindin i Mueller (2016.)	Znanja o načinima uključivanja roditelja; pozitivne sklonosti prema radu s roditeljima.

Sažimajući ranije navedeno, odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima ona je vrsta kompetencije koja omogućuje uspostavljanje i zadržavanje zadovoljavajućih profesionalnih i suradničkih odnosa s roditeljima sve djece uključene u odgojno-obrazovnu ustanovu radi povećanja odgojne i obrazovne dobrobiti djece rane i predškolske dobi. Odgojna i obrazovna dobrobit djeteta uključuju zajedničko djelovanje odgojitelja i roditelja međusobnim informiranjem (odgojitelja i roditelja), podrškom (odgojitelja i roditelja) i uvažavanjem. Ove vrste djelovanja trebaju omogućiti djetetu razvoj svih njegovih potencijala, a temelje se na podjeli odgovornosti između roditelja i odgojitelja.

S obzirom na to da je riječ o profesionalnoj kompetenciji, odgovornost za razvoj ove kompetencije snose profesionalci – odgojitelji. Kako bi odgojitelji razvili ovu kompetenciju, moraju imati profesionalna znanja, vještine i stavove. Analizom dostupne literature (Tablica 9.), moguće je zaključiti da **odgojitelji, kompetentni u području suradnje s roditeljima, trebaju imati sljedeća znanja:**

- **znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja**
- **znanja o različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima**
- **znanja o radu s roditeljima**
- **znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju**
- **znanja o sustavu podrški koje društvo pruža obiteljima.**

Vještine koje su potrebne odgojiteljima kako bi dosegli kompetenciju u području suradnje s roditeljima:

- **komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja**
- **organizacijske vještine**
- **suradničke vještine.**

Stavovi koji su potrebni za razvoj odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima:

- **pozitivni stavovi prema roditeljima**
- **pozitivni stavovi prema suradnji s roditeljima.**

Odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima dio je profesionalne kompetencije odgojitelja te je opravdano pretpostaviti da se razvija u okviru inicijalnog obrazovanja. Recentna istraživanja (Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2012.; Marfuga i sur., 2013.)

pokazuju kako profesionalna kompetencija nije gotov konstrukt, već je podložna razvoju tijekom profesionalnog razvoja profesionalca. Ovakvo promišljanje odgovara Erautovu (2003.) konceptu profesionalnih kompetencija koji pretpostavlja razvoj znanja, vještina i sposobnosti, što pretpostavlja kontinuitet bez intencije da se ciklus razvoja završi.

3.4.1.1. Znanja kao dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

Kurikulumi obrazovanja odgojitelja temelje se na standardima zanimanja (ako oni postoje) ili na kompetencijama kojima bi obrazovanje trebalo rezultirati. Kurikulumi prate promjene u odnosu na zahtjeve društva prema pojedinoj profesiji i sami su podložni promjenama. Ono što je zajedničko svim kurikulumima obrazovanja odgojitelja jest nastojanje da studenti steknu znanja i vještine koja će ih osposobiti za samostalan rad i preuzimanje profesionalne odgovornosti.

Neka istraživanja (Liakapoulou, 2011. a; Marfuga i sur., 2013.) pokazuju kako se obrazovanje odgojitelja najčešće usmjerava prema stjecanju znanja. Polazeći od ovakve pretpostavke, sasvim je opravdano tvrditi kako je i obrazovanje za suradnju s roditeljima usmjereno ponajprije na stjecanje znanja, a u znatno manjoj mjeri na stjecanje vještina (Grant i Ray, 2010.; Miller, Lines, Sullivan i Hermanutz, 2013.). Ako se znanja promatraju kao temelj za stjecanje vještina, tada je inicijalno obrazovanje odgojitelja samo početak stjecanja kompetencija odgojitelja za suradnju s roditeljima.

Znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju i znanja o strategijama koje doprinose uspješnijem uključivanju roditelja u aktivnosti izdvojila su se kao najčešće spominjana znanja u analizi literature (Tablica 9.). Obitelji danas razlikuju se od obitelji prije pedeset godina. Kako bi se razumjelo današnje obitelji, potrebno je upoznati mnogostrukost obiteljskih struktura, njihovo podrijetlo i društveno okružje (Štalekar, 2010.; Maleš i Kušević, 2011.). U tom kontekstu Miller i suradnici (2013.) ističu kako odgojitelji moraju razumjeti obiteljske sustave, prepoznati njihove jake strane i upoznati njihovu kulturu kako bi to primijenili u svakodnevnom radu s djecom i njihovim roditeljima. Goldstein (2003.) navodi kako se različitost obitelji najčešće promatra u disfunkcionalnim obiteljima i stavlja naglasak na znanja vezana uz rad s takvim obiteljima. Ista autorica problematizira definiranje disfunkcionalnih obitelji kao onih koje se razlikuju od *prosječnih, očekivanih, tipičnih* te zaključuje kako neznanje odgojitelja u prepoznavanju pravih disfunkcionalnih obitelji može dovesti do predrasuda prema određenim obiteljima. Nepoznavanje obiteljskih kultura može

rezultirati nerazumijevanjem odgojnih stilova pojedinih obitelji. Hedges i Gibbs (2005.) ističu kako je za obrazovanje studenata, *praktikum u obitelji* najbolji način stjecanja znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju. Boravak u obiteljima daje objektivnu sliku o načinu na koji pojedina obitelj pristupa odgoju djeteta, očekivanjima od roditelja spram djeteta i spram odgojno-obrazovne ustanove te načinima rješavanja problemskih situacija u samoj obitelji. Iskustveno učenje daje znanja koja se mogu primijeniti u sličnim situacijama i dovodi do razumijevanja šireg konteksta roditeljstva. Maleš, Stričević i Ljubetić (2010.), istražujući sadržaje obrazovanja u Republici Hrvatskoj namijenjene stjecanju znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju, naglašavaju kako je riječ o sadržajima koji bi trebali omogućiti stjecanje znanja o obiteljima, roditeljstvu, rizičnim čimbenicima i nasilju u obitelji. Sva ova znanja trebala bi pomoći odgojiteljima u razumijevanju posebnosti obitelji te rezultirati individualnim pristupom svakoj od njih.

Individualni pristup obiteljima trebao bi biti vidljiv i u načinima na koji se obitelji mogu uključiti u odgojno-obrazovni rad. Jackson i Remillard (2005.) uključivanjem obitelji u odgojno-obrazovni rad smatraju uključivanje koje se odvija u okviru odgojno-obrazovne ustanove jednako kao i uključivanje u odgoj i obrazovanje djece kod kuće. Znanje o uključivanju roditelja opravdano je promatrati u kontekstu uključivanja u rad ustanove za koje odgovornost imaju odgojitelji. Hornby (2011.) je definirao različite stupnjeve uključivanja roditelja: od informiranja preko sudjelovanja, podrške do upravljanja. **Znanja o različitim mogućnostima i oblicima uključivanja**, u kombinaciji sa znanjima o obiteljima, pružaju odgojiteljima mogućnost uključivanja roditelja u one aktivnosti koje roditelju najbolje odgovaraju. Takav pristup uključivanju polazi od roditeljskih jakih strana, što je poticajno za ostvarivanje suradnje. Istovremeno, odgojitelju pruža različite mogućnosti, ovisno o potrebama ustanove da prilagodi sudjelovanje roditelja u onim segmentima gdje i kada je ono najpotrebnije.

Hornby (2011.), opisujući znanja koja su potrebna odgojiteljima kako bi što uspješnije surađivali s roditeljima, ističe **razumijevanje mogućih zapreka suradnji**. Premda se najviše poziva na razlike u uvjerenjima i stavovima, ipak naglašava da obiteljsko ili obrazovno okružje može pridonijeti zaprekama ili ih smanjiti. Leithwood (2009.) te Grant i Ray (2010.), koji su se bavili zaprekama suradnji, isticali su formalno obrazovanje kao najučinkovitiji način za izbjegavanje zapreka. Unatoč tomu, razni oblici neformalnog i informalnog obrazovanja mogu jednako pridonijeti strategijama za izbjegavanje zapreka, osobito u kontekstu iskustvenog učenja koje je važan čimbenik upravo u ovom relacijskom segmentu kompetencije za suradnju s roditeljima.

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vrlo su često prve odgojno-obrazovne ustanove s kojima se roditelji susreću. Premda ih roditelji promatraju u kontekstu odgoja i obrazovanja svoje djece, moguće je da su upravo ove ustanove mjesta na kojima roditelji mogu potražiti podršku ili savjete. Ranije je napomenuto kako je osobno iskustvo ključ dobre suradnje između roditelja i odgojitelja. Odgojitelji svojim djelovanjem preuzimaju odgovornost za suradnju roditelja sa svim odgojno-obrazovnim stručnjacima. Iznimno je važno da odgojitelji mogu odgovoriti na roditeljske zahtjeve za podrškom. Odgojitelji bi trebali poznavati sustav podrške koji država osigurava roditeljima, no podrška koju bi trebali pružiti ponajprije bi trebala biti obrazovna, preko različitih programa jačanja roditeljskih kompetencija (Hallgreten, 2010.). Upravo znanja o radu s roditeljima mogu pridonijeti odgojiteljskoj **spremnosti na različite oblike rada**, pa tako i one vezane uz **jačanje roditeljskih kompetencija**.

S obzirom na to da je Eraut (2003.) utvrdio kako je potrebno napraviti distinkciju znanja *znati kako nešto činiti* od znanja *znati nešto činiti*, ova se teorija može primijeniti i na kompetenciju odgojitelja za suradnju s roditeljima. Ako odgojitelji imaju znanje potrebno za suradnju s roditeljima, ne znači da će do suradnje doći, a još manje da će ona biti uspješna. Kako bi se znanja pretočila u provedbu, važne su vještine odnosno *znati nešto činiti*.

3.4.1.2. Vještine kao dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

Vještine potrebne odgojiteljima za uspješno obavljanje profesionalnih zadataka predstavljaju izvedbeni dio njihove profesionalne kompetencije. U analizi stavova autora (Tablica 9.) koji se bave odgojiteljskim kompetencijama za suradnju vidljivo je kako su posebno istaknute komunikacijske vještine. Polazeći od tvrdnje Bakić-Tomić, Dvorski i Kirinic (2015.) kako kvaliteta odnosa ovisi o kvaliteti komunikacije, moguće je da je ona pretpostavka kvalitetnih suradničkih odnosa. Wilson (2016.) potvrđuje kako i roditelji procjenjuju komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja pretpostavkom za uspostavljanje i ostvarivanje uspješne suradnje između roditelja i odgojitelja. Polazeći od roditeljskih očekivanja od komunikacije s odgojiteljima, Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson i Beegle (2004.) ističu kako roditelji očekuju stalnu, iskrenu i otvorenu komunikaciju s odgojiteljima.

Conderman, Johnson-Rodriguez, Hartman i Kemp (2010.) komunikaciju definiraju kao kompleksni proces razmjene informacija uz stalnu provjeru razumijevanja sadržaja, a koji uključuje govornika i slušača. Ova definicija predstavlja komunikaciju kao dvosmjernan proces u kojem je važna potvrda da su svi sudionici jednako razumjeli sadržaj komunikacije.

U kontekstu suradnje roditelja i odgojitelja, sadržaj komunikacije najčešće je usmjeren na međusobnu razmjenu informacija o djeci, a nešto rjeđe na razumijevanje međusobnih očekivanja (Symeou, Roussounidou i Michaelides, 2012.). Unatoč poželjnomu, dvosmjernomu modelu komunikacije, Graham-Clay (2005.) navodi kako je opravdano koristiti jednosmjernu komunikaciju kod pisanog davanja informacija. Premda postoje različiti oblici pisane komunikacije koji se mogu koristiti u suradnji roditelja i odgojitelja (glasila, obavijesti, pozivi), ovakva vrsta komunikacije može se problematizirati s aspekta provjere razumijevanja sadržaja. Ako ne postoji povratna informacija od osobe kojoj je sadržaj namijenjen, nije moguće provjeriti njezino razumijevanje sadržaja, što može dovesti do zapreka i otežavanja međusobne suradnje. Odgojitelji bi, unatoč tomu, trebali koristiti sve oblike komunikacije kako bi se približili obiteljima s kojima surađuju. Lawrence-Lightfoot (2004.) ističe kako odgojitelji nisu dovoljno obrazovani u području komunikacijskih vještina. Za razliku od Lawrence-Lightfoot (2004.), Bartels i Eskow (2010.) tvrde da ne postoji popis potrebnih komunikacijskih vještina kojima bi odgojitelji trebali ovladati.

Pojedini znanstvenici (Wubbels, den Brok, Veldman i Tartwijk, 2006.; Dennesen, Bakker, Kloppenburg i Kerkhof, 2009.; Hornby, 2011.; de Bruïne i sur., 2014.; Gartmeier, Gebhart i Dotger, 2016.) nastojali su odrediti komunikacijske vještine kojima bi trebali ovladati svi odgojno-obrazovni stručnjaci, pa tako i odgojitelji. Gartmeier, Gebhart i Dotger (2016.) navode kako odgojitelj u komunikaciji s roditeljima mora biti proaktivan te mora znati stvoriti okruženje za komunikaciju i poznavati tehnike razgovora. Wubbels i suradnici (2006.) usmjeravaju se na emotivni dio komunikacijskih vještina – empatiju i strpljivost, asertivnost i povjerenje, uz aktivno slušanje i poznavanje strategija suradničkog dijaloga. Graham-Clay (2005.) ističe kako razvoj suradničkog dijaloga pretpostavlja povjerenje, zajedničku brigu i poštovanje tuđih perspektiva. Symeou, Roussounidou i Michaelides (2012.) smatraju kako uspješna komunikacija znači mogućnost rješavanja problema i donošenja odluka te kako ona obuhvaća savjetovanje, aktivno slušanje i neverbalnu komunikaciju. Hornby (2011.) također ističe aktivno slušanje i tehnike razgovora kao važan dio komunikacijskih vještina. Bartels i Eskow (2010.) komunikacijske vještine odgojitelja dijele na osnovne i napredne vještine, pri čemu u osnovne ubrajaju tehnike vođenja razgovora, aktivno slušanje i neverbalnu komunikaciju, a u napredne sustavno rješavanje problema i upravljanje konfliktima.

Slijedom navedenog, **komunikacijske vještine odgojitelja, koje pridonose kompetenciji za suradnju s roditeljima, trebaju uključivati tehnike vođenja razgovora** (određivanje teme, način informiranja, sažimanje, parafraziranje, zaključivanje), **vještine aktivnog slušanja te svijest o značenju neverbalne komunikacije**. Unatoč neospornoj važnosti komunikacijskih vještina, Bartels i Eskow (2010.) zaključuju kako dobre komunikacijske vještine ne rezultiraju uvijek uspješnom suradnjom, no njihov nedostatak gotovo uvijek rezultira zaprekama u suradnji.

Odgojitelj koji je kompetentan u području suradnje s roditeljima ima odgovornost za organizaciju vremena i okruženja u kojima će se sam proces suradnje odvijati. S obzirom na različite potrebe i mogućnosti roditelja, odgojitelji trebaju imati vještine koje im omogućavaju pronaći različite načine uključivanja roditelja u odgoj i obrazovanje njihove djece.

Shartrand i suradnici (1997.) navode kako odgojitelji trebaju imati organizacijske vještine koje im omogućuju organizaciju i provedbu različitih oblika suradnje odgojitelja i roditelja. U dostupnoj su literaturi najčešće spominjani organizacija i vođenje roditeljskih sastanaka (Hornby, 2011.; Pedro, Miller i Bray, 2012.). Graham-Clay (2005.) navodi kako organiziranje roditeljskih sastanaka zahtijeva planiranje vremena, prostora, izbora teme, a nakon samog sastanka evaluaciju održanog, sumiranje i pisanje izvješća sa svrhom dokumentiranja. Navedenim vještinama Hornby (2011.) dodaje **vještine vođenja skupine** koje su prediktor kvalitetne provedbe roditeljskih sastanaka.

Pojedini autori (Grant i Ray, 2010.; Rockwell, Andre i Hawley, 2010.; Olender, Elias i Mastroleo, 2015.; Gestwicki, 2016.) daju smjernice za organiziranje i vođenje najčešće provedenih oblika suradnje (individualni razgovori, roditeljski sastanci, obrazovne radionice, portfolio). Pristup koji polazi od unaprijed određenih aktivnosti koje su jednake za sve roditelje u suprotnosti je sa stavovima o poštovanju posebnosti svake obitelji i njegovanju individualnog pristupa. Rockwell, Andre i Hawley (2010.) navode kako je, unatoč dobroj pripremi i teorijskoj podlozi, za odgojitelja važno da se snalazi u novonastalim situacijama.

Organizacijske vještine odgojitelja važne su kako bi se prilikom planiranja suradnje razmotrile mogućnosti organiziranja suradnje, ali i predvidjele moguće zapreke. Dobro razvijene **organizacijske vještine odgojitelja pretpostavljaju organizacijske vještine koje im omogućuju organizaciju i provedbu različitih oblika suradnje odgojitelja i roditelja te vještine vođenja skupina**.

Pojam suradnje s roditeljima pretpostavlja zajedništvo i stvaranje suradničkih odnosa. Referirajući se na pojam suradničkih odnosa, može se zaključiti kako su suradničke vještine pretpostavka za njihovo stvaranje. Premda je pojam suradničkih vještina prisutan u literaturi,

samo determiniranje vještina nije jasno određeno. Robben i suradnici (2012.) kao pretpostavku razvoja suradničkih vještina navode zalaganje za timske vrijednosti, stremljenje timskom uspjehu i podijeljenost uloge vođa. Smjestimo li ovakvo određenje u kontekst suradnje odgojitelja i roditelja, timske vrijednosti i uspjeh mogu se povezati s dogovorenim odgojnim vrijednostima usmjerenim prema djeci. Timski uspjeh također je vezan uz razvoj djeteta i vjerojatno egzistira u suradničkim odnosima. Vještina koju je potrebno dodatno razvijati suočavanje je s podjelom uloga, osobito onih vođe. S obzirom na to da su i roditelji i odgojitelji stručnjaci u svojim područjima, vjerojatno je da će se vrlo teško suočiti s prepuštanjem pozicije vođe.

Timski rad kao dio suradničkih vještina ističe više autora (Rupiper i Marvin, 2004.; Snell i Janney, 2005.; Epstein, 2013.). Snell i Janney (2005.) naglašavaju kako se suradničke vještine temelje na principima timskog rada, suradničkog učenja, uspješne komunikacije i upravljanja konfliktima. Bayat (2012.) kao ključne principe navodi uspješnu komunikaciju, predanost, poštovanje, jednakost i povjerenje.

Suradničke vještine temelj su ostvarivanja zadovoljavajućih odnosa odgojitelja i roditelja. Budući da je riječ o odnosu, odgovornost za suradnju mora biti podijeljena između odgojitelja i roditelja. No, promatramo li suradničke vještine u kontekstu profesionalne kompetencije odgojitelja, tada odgovornost za suradnju leži na odgojiteljima. **Suradničke vještine potrebne odgojitelju su: uspostavljanje zajedništva s roditeljima temeljenog na zajedničkim vrijednostima, stvaranje povezanosti unutar ove društvene skupine, podjela odgovornosti, suradničko učenje i zajedničko djelovanje prema određenom cilju.** Pretpostavka za stjecanje ovih vještina nije samo obrazovanje nego i osobine pojedinaca. Odgojitelji trebaju steći povjerenje i poštovanje roditelja kako bi dobili priliku za razvoj i usavršavanje svojih suradničkih vještina.

3.4.1.3. Stavovi kao dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

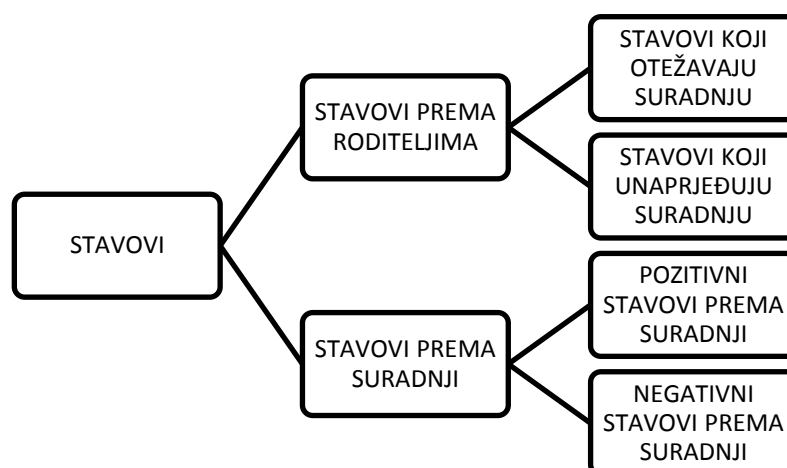
Elaborirati odnosne kompetencije, kao što je odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima, a ne uzimati u obzir stavove koji na nju utječu, bilo bi pogrešno. Vidljivo je kako pojedini autori (Schwartz i Bohnam, 2001.; Dennesen i sur., 2009.; Hornby, 2011.; Pedro, Miller i Bray, 2012.; De Bruïne i sur., 2014.; Gestwicki, 2016.; Hindin i Mueller, 2016.) stavove promatraju s dvaju aspekata – kao stavove prema roditeljima i stavove prema suradnji

s roditeljima. Stavovi prema roditeljima dijele se dalje na stavove koji otežavaju suradnju i stavove koji unaprjeđuju suradnju.

Hornby (2011.) ističe kako se roditelji najčešće doživljavaju kao problem, što je posebno vidljivo u situacijama kada roditelji imaju drukčiji stav o odgoju i obrazovanju djece od odgojitelja. Hindin i Mueller (2016.) kao glavni problem u stavovima spram roditelja navode stereotipe i predrasude, osobito prema roditeljima nižeg socioekonomskog statusa. Baker, Wise, Kelly i Skiba (2016.) stavove također opisuju u kontekstu zapreka spram suradnje, naglašavajući kako je upravo uvažavanje roditelja pretpostavka za njihovo uključivanje i ostvarivanje suradnje. Hornby (2011.) izdvaja najčešće odgojiteljske stavove koji su zapreka u ostvarivanju suradnje:

- roditelji koji traže pomoć su preosjetljivi
- roditelji su manje sposobni od profesionalaca
- roditelji su krivi za dječje teškoće – od razvojnih do onih u ponašanju
- roditelje treba držati na profesionalnoj distanci.

Polazeći od ovih stavova, u kojima se roditelji doživljavaju kao manje vrijedni, razumljivo je da nema prostora za zajednička planiranja, ciljeve i djelovanja. Ako se odgojitelji osjećaju nadmoćnima, malo je vjerojatno da će uopće pokušati uspostaviti međusobne odnose koji bi doveli do suradnje. Također, nije vjerojatno da će doći do podjele odgovornosti i dijeljenja pozicije vođe, što su pretpostavke za ostvarivanje suradničkih odnosa.



Slika 7. Stavovi u suradničkim odnosima

Stavovi koji pridonose međusobnim odnosima u svakodnevnoj interakciji mogu pridonijeti i unaprjeđivanju suradnje odgojitelja i roditelja. Roggman, Peterson, Chazan-Cohen, Ispa,

Decker, Hughes-Belding, Cook i Vallotton (2016.) identificirali su stavove koji unaprjeđuju odnose odgojitelja i roditelja s polazišta usmjerenosti na obitelj, poštovanja obiteljske različitosti te poštovanja individualnosti i jedinstvenosti svake obitelji. Ovakvi stavovi pridonose podršci roditeljima, njihovim očekivanjima i ciljevima. Sklonosti odgojitelja koje pridonose ovim stavovima su: fleksibilnost, spremnost prihvaćanja tuđih ideja, empatija i iskrenost (Garmon, 2004.; Hornby, 2011.; Roggman i sur., 2016.).

Premda bi odgojitelji trebali prihvatiti profesionalno utemeljene stavove (stavove koji unaprjeđuju suradnju i pozitivne stavove prema suradnji), Garmon (2004.) ističe kako postoji povezanost između osobnih i profesionalnih stavova. Ova povezanost osobito je vidljiva na primjeru prihvaćanja kulturne različitosti – odgojitelji koji imaju iskustvo višekulturnog okružja skloniji su razviti pozitivne stavove spram različitosti.

Obrazovanje odgojitelja trebalo bi pomoći razvoju osjetljivosti za stavove koji unaprjeđuju suradnju s roditeljima, no Gartmon (2004.) navodi kako je obrazovanje korisno samo onim pojedincima koji imaju dobre predispozicije za prihvaćanje takvih stavova. Predispozicije se temelje na prethodnom iskustvu i prilici da se ono procesuiru u realnim situacijama.

Poštovanje roditelja kao jednakopravnog partnera temelj je za razvoj pozitivnih stavova prema uključivanju roditelja. Kultura ustanove može utjecati na stavove prema uključivanju roditelja jer su istraživanja pokazala kako se kolektivni stav zajednice prema suradnji odražava na pojedinčev stav (Westergård, 2013.). Stav prema suradnji s roditeljima često polazi od tvrdnje kako *odgojitelj zna najbolje* pa nema potrebe za uključivanjem roditelja u odgoj i obrazovanje djeteta (Goldstein, 2003.). Suvremena znanost potvrdila je važnost suradnje odgojitelja i roditelja za sve uključene, što bi trebao biti dovoljan poticaj odgojiteljima da usvoje pozitivne stavove.

U ovom radu naglasak je na stavovima odgojitelja kao sastavnom dijelu odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima koja doprinosi suradnji / otežava suradnju roditelja i odgojitelja. Stavovi roditelja prema odgojiteljima, ustanovi te stavovi prema suradnji između roditelja i odgojitelja u jednakoj mjeri mogu utjecati na suradničke odnose između roditelja i odgojitelja kao i odgojiteljski stavovi.

3.4.2. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za suradnju u Hrvatskoj

Promjene paradigmi suradnje odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji odrazile su se na koncepte obrazovanja odgojitelja. Pojedina istraživanja (Katz i Bach, 1999.; Epstein i Sanders, 2006.; Warren i sur., 2011.; De Bruïne i sur., 2014.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.; Hindin i Mueller, 2016.) o važnosti odgojiteljskih kompetencija u ostvarivanju suradnje s roditeljima rezultirala su postupnim promjenama u inicijalnom obrazovanju odgojitelja.

Obrazovanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj provodi se u visokoškolskim ustanovama u okviru sljedećih šest sveučilišta:

1. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku¹⁷
2. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli¹⁸
3. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu¹⁹
4. Odsjek za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru²⁰
5. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci²¹
6. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.²²

Reforma inicijalnog obrazovanja odgojitelja, koja je odgojiteljima omogućila nastavak obrazovanja na diplomskoj razini, odrazila se i na promjenu stručne razine obrazovanja odgojitelja na sveučilišnu. Riječ je o procesu promjene koji još uvijek traje. Tako se inicijalno obrazovanje odgojitelja na preddiplomskim sveučilišnim studijima provodi u Osijeku, Splitu, Zadru, Rijeci i Zagrebu, dok se u Puli ono provodi na preddiplomskom stručnom studiju.

S obzirom na ulogu koju suradnja odgojno-obrazovnih stručnjaka i obitelji ima u kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, opravdano je očekivati da su sadržaji s tom tematikom sastavni dio inicijalnog obrazovanja odgojitelja. Kako bi se utvrdilo odgovara li koncept obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj znanstvenim spoznajama, analizirani su studijski programi obrazovanja odgojitelja dostupni na mrežnim stranicama visokoškolskih ustanova na kojima se obrazovanje provodi. Analiza je uključivala sljedeće kriterije:

¹⁷ <http://wt.foozoz.hr/studijski-programi> (preuzeto 14. siječnja 2017.)

¹⁸ <http://www.unipu.hr/index.php?id=115#c537> (preuzeto 14. siječnja 2017.)

¹⁹ <http://www.ffst.unist.hr/odsjeci/predskolski> (preuzeto 14. siječnja 2017.)

²⁰ <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji/Studijkiprogramizau%C4%8Diteljeiodgojitelje/tabid/5191/Default.aspx> (preuzeto 14. siječnja 2017.)

²¹ http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/010915_Rp.pdf (preuzeto 14. siječnja 2017.)

²² http://www.ufzg.unizg.hr/?page_id=794&lang=hr (preuzeto 14. siječnja 2017.)

1. naziv predmeta čiji je cilj upoznavanje studenata s teorijskim polazištima te znanjima i vještinama u području suradnje s roditeljima
2. status predmeta (obvezni ili izborni)
3. sadržaj predmeta
4. očekivani ishodi predmeta
5. način izvođenja predmeta (predavanja, seminari, vježbe)
6. semestar u kojem se predmet izvodi.

Tablica 10. Pregled predmeta koji su namijenjeni stjecanju kompetencija za suradnju s roditeljima na hrvatskim visokoškolskim ustanovama

Visokoškolska ustanova	Naziv predmeta	Semestar	Status predmeta	ECTS	Način izvođenja nastave		
					P ²³	V ²⁴	S ²⁵
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek	<i>Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima</i>	6.	Obvezni	4	DA		DA
Filozofski fakultet, Split	<i>Partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom</i>	6.	Obvezni	2	DA	DA	
Učiteljski fakultet, Zagreb	<i>Partnerstvo vrtića, obitelji i škole</i>	5.	Obvezni	4	DA		DA
Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja	<i>Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove</i>	5.	Izborni	3	DA	DA	

Budući da prema Zakonu o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (2013.) i stručni i sveučilišni prvostupnici mogu raditi kao odgojitelji djece rane i predškolske dobi u programima ranog i predškolskog odgoja, studijski programi analizirani su neovisno je li riječ o stručnim ili sveučilišnim programima. Premda je moguće da odgojitelji koji završavaju sveučilišne studije nastavljaju obrazovanje na diplomskim studijima te tako stječu dodatna znanja iz svih područja, pa tako i suradnje s roditeljima, ovaj kriterij nije bio presudan u analizi.

²³ Predavanja

²⁴ Vježbe

²⁵ Seminari

Uvidom u studijske programe može se zaključiti da tri visokoškolske ustanove imaju obvezan predmet čiji je cilj upoznavanje studenata s teorijskim polazištima te znanjima i vještinama u području suradnje s roditeljima. Riječ je o Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Filozofskom fakultetu u Splitu i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru takav predmet nudi kao izborni, što znači da samo studenti koji odaberu ovaj predmet mogu steći kompetencije za suradnju s roditeljima. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru i Učiteljski fakultet u Rijeci sadržaje iz područja suradnje s roditeljima nude u obveznom predmetu *Obiteljska pedagogija*. Gotovo svi programi bave se ovom problematikom i u okviru drugih predmeta – najčešće pedagoških i psiholoških. Razumljivo je da se, zbog opsega ostalih sadržaja u okviru tih predmeta, sadržaji namijenjeni povećanju kompetencije odgojitelja za suradnju ne mogu smatrati dostatnim za stjecanje ove vrste kompetencije.

Sadržaji predmeta (*Partnerstvo vrtića, obitelji i škole, Partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom te Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima*) koji se bave suradnjom ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obitelji usmjereni su na:

- razumijevanje suradničkog odnosa između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove odnosno roditelja i odgojitelja
- prepoznavanje, razumijevanje i uvažavanje različitih oblika suradničkih odnosa
- oblike suradnje koji postoje u okviru suradnje odgojno-obrazovne ustanove i obitelji
- razvijanje vještina potrebnih u uspostavljanju suradničkih odnosa
- razumijevanje zapreka u odnosima i razvoj strategija uspješnog prevladavanja zapreka
- ulogu odgojitelja u jačanju pedagoških kompetencija roditelja.

Ovi sadržaji trebali bi doprinijeti studentima u razvoju kompetencija za suradnju s roditeljima. Studenti bi tako trebali poznavati i razumjeti temeljne pojmove u području suradnje s roditeljima, teorije i paradigme suradnje s roditeljima, samostalno provoditi različite oblike suradnje s roditeljima te prepoznati i razumjeti moguće zapreke suradnji roditelja i odgojitelja. Zanimljivo je kako Miller i suradnici (2013.) sadržaje obrazovanja odgojitelja za suradnju s roditeljima promatraju u kontekstu sljedećih tema:

- uspostavljanje odnosa s obiteljima
- stvaranje okruŕja u kojem će se sve obitelji osjećati dobrodošlo
- znanje i razumijevanje kulturnih i jezičnih razlika
- istraživanja usmjerena na dobrobit (akademsku, emocionalnu, socijalnu, bihevioralnu) koja za dijete proizlazi iz partnerstva obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.

Uspoređujući koncepte obrazovanja prisutne u Republici Hrvatskoj s konceptom Millera i suradnika (2013.), može se zaključiti kako koncepti prisutni u Republici Hrvatskoj uključuju sve ove sadržaje, no znanja proširuju razvijanjem vještina potrebnih za ostvarivanje suradničkih odnosa. Iz očekivanih ishoda obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj nije vidljivo postoje li sadržaji kojima bi se kod studenata nastojalo razviti pozitivne stavove spram roditelja i suradnje s roditeljima, što je u konceptu Millera i suradnika (2013.) jasno istaknuto (*stvaranje okruŕja u kojem će se sve obitelji osjećati dobrodošlo, razumijevanje kulturnih i jezičnih razlika*). Premda ishodi u ovom području nisu jasno istaknuti, razumijevanje suradničkih odnosa i zapreka koje ih oteŕavaju polaze od razumijevanja razlika između odgojitelja i roditelja, stoga su pretpostavka za razvoj pozitivnih stavova prema suradnji i roditeljima.

Na dvjema visokoškolskim ustanovama (Osijek i Zagreb) nastava u okviru ovih predmeta organizirana je u vidu predavanja i seminara, dok je u Splitu organizirana kao predavanja i vježbe u praktikumu. Grant i Ray (2010.) problematiziraju ovakvo obrazovanje odgojitelja navodeći kako odgojitelji ulaze u odgojno-obrazovni proces s nimalo ili vrlo malo iskustva u radu s roditeljima, a kao razlog navode otpor odgojno-obrazovnih ustanova uključivanju studenata u proces suradnje s roditeljima. Unatoč ishodima učenja, koji bi trebali odgojiteljima omogućiti samostalan rad s roditeljima, upravo nedostatak iskustva u provođenju rada s roditeljima predstavlja zapreku odgojiteljima početnicima. Boravak studenata u odgojno-obrazovnim ustanovama pretpostavlja uključivanje i sudjelovanje u svim segmentima rada odgojitelja. Opravdano je očekivati kako, zbog posebnosti rada s roditeljima, studenti ne mogu biti uključeni u sve oblike suradnje, ponajprije kako bi se zaštitila djeca i roditelji i njihovo pravo na povjerljivost informacija koje razmjenjuju s odgojiteljima. Oni oblici suradnje koji uključuju grupne aktivnosti mogli bi poslužiti i u svrhu vježbi studentima odgojiteljskog studija. Premda i drugi autori (Hedges i Gibbs, 2005.; Murray, Mereoiu i Handyside, 2013.) razmatraju potrebu praktične provedbe nastave u području suradnje s roditeljima, jednako tako ističu opravdane razloge za neodržavanje iste (složeni odnos roditelja i odgojitelja, zadiranje u privatnost, organizacija takvih oblika nastave). Moguće rješenje bilo

bi učenje u stvarnom kontekstu tijekom obavljanja praktične nastave pod mentorstvom odgojitelja. Istražujući ovakvu vrstu obrazovanja odgojitelja za suradnju, Epstein i Dauber (1991.) zaključuju kako sama prilika za isprobavanje tehnika rada s roditeljima nije dovoljna da bi se razvila kompetencija za suradnju s roditeljima, no uočili su kako su studenti uključeni u ovakav oblik obrazovanja razvili svijest o ulozi koju stavovi imaju u uspostavljanju suradničkih odnosa.

Razmatrajući obaveznu i dodatnu literaturu na temelju koje odgojitelji stječu znanja, vidljivo je kako prevladava literatura usmjerena na stjecanje znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju, što je moguće objasniti sadržajima kolegija koji se, uz suradnju s roditeljima, bave i obiteljskom pedagogijom. Ovo je osobito prisutno u izvedbi kolegija *Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima* koji se izvodi na Sveučilištu u Osijeku. Premda je riječ o kolegiju koji je usmjeren i na obiteljski odgoj i na partnerstvo s roditeljima, vidljiv je nerazmjer u sadržajima namijenjenim obiteljskoj pedagogiji naspram partnerstva s roditeljima, barem u popisu literature. Od deset knjiga svega se jedna bavi partnerstvom odgojitelja i roditelja. Ostali kolegiji i literaturom naglašavaju osnovnu temu i sadržaje kolegija vezane uz ostvarivanje suradnje/partnerstva s roditeljima.

Premda je riječ o literaturi koja je navedena u izvedbenim planovima kolegija, moguće je da se koristi i druga literatura odnosno da je navedena u cijelosti izmijenjena. Također, moguće je da se navedeni sadržaji ne realiziraju u cijelosti.

Predmeti koji se bave suradnjom obitelji i vrtića javili su se u Hrvatskoj nakon reforme visokog obrazovanja (bolonjski proces), stoga se izvode od 2005. godine²⁶. Riječ je o novijem sadržaju u obrazovanju odgojitelja, međutim od dvadeset jedinica građe koja se koristi za potrebe ovih kolegija, trinaest je izdano prije više od petnaest godina, a svega četiri u posljednjih deset godina. Unatoč istraživanjima koja ukazuju na važnost obrazovanja odgojitelja za suradnju s roditeljima (Hedges i Gibbs, 2005.; Hiatt-Michael, 2006.; Grant i Ray, 2010.; Patte, 2011.; Gestwicki, 2016.), literatura koja se nudi studentima ne prati suvremene trendove u znanosti o suradnji roditelja i odgojitelja. Moguće je da su programi predmeta vezanih uz suradnju s roditeljima osmišljeni upravo za potrebe novih studijskih programa 2005., stoga se koristi literatura iz tog vremena. Idući razlog za korištenje ove literature može biti nedostatak novijih naslova na hrvatskom jeziku. Raskorak između zahtjeva obrazovanja i dostupnosti materijala mogao bi se smanjiti korištenjem strane literature. Odgojitelji se obrazuju na sveučilišnim studijima i znanje stranog jezika pretpostavka je za ulazak u

²⁶ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2268> (preuzeto 1. ožujka 2017.)

visokoškolske programe²⁷, stoga je opravdano očekivati kako se studenti služe najmanje jednim stranim jezikom potrebnim za praćenje literature na stranom jeziku.

Tablica 11. Pregled obvezne literature u okviru kolegija za obrazovanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj za suradnju (partnerstvo) s roditeljima

Autor	Naslov	Godina izdanja	Sveučilište			
			Osijek	Split	Zagreb	Zadar*
Bašić i sur.	<i>Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima</i>	1993.	DA			
Brott	<i>Kako biti tata</i>	1998.	DA			
Covey	<i>Sedam navika uspješne obitelji</i>	1998.	DA			
Christenson i Reschly (ur.)	<i>Handbook of school-family partnership</i>	2010.		DA		
Glascoe	<i>Suradnja s roditeljima</i>	2002.				DA
Janković	<i>Pristupanje obitelji</i>	1996.	DA			**
Juul	<i>Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi</i>	1995.	DA			**
Ljubetić	<i>Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice</i>	2014.		DA	DA	
Ljubetić	<i>Partnerstvo obitelji, vrtića i škole – vježbe, zadatci, primjeri</i>	2011.		DA	**	
Maleš	<i>Obitelj i uloga spolova</i>	1988.	DA			
Maleš	<i>Suradnja predškolske ustanove i obitelji kao pretpostavka uspješnog odgojnog djelovanja: ...</i>	1988.		DA		
Maleš	<i>Pedagoško obrazovanje roditelja</i>	1995.	DA	**		
Maleš	<i>Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada</i>	2015.			DA	
Milanović (ur.)	<i>Pomozimo im rasti: priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja</i>	1997.	DA		** (2014.)	DA
	<i>Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i>	2014			DA	
Nenadić Bilan	<i>Prilog suradnji roditelja i odgojitelja</i>	1997.				DA
Pantley	<i>Savršeno roditeljstvo - ABC odgoja djeteta</i>	2002.	DA			**
Rosić i Zloković	<i>Prilozi obiteljskoj pedagogiji</i>	2002.	DA			
Rosić i Zloković	<i>Modeli suradnje obitelji i škole</i>	2004.				DA
Spajić Vrkaš i sur.	<i>Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje...</i>	2004.		DA		

* Kolegij se izvodi kao izborni.

** Dodatna literatura

²⁷ http://dokumenti.ncvvo.hr/Drzavna_matura/2013-01-07/pravilnik_polaganja_dm_2013.pdf (preuzeto 1. travnja 2017.)

U proteklih pet godina u Republici Hrvatskoj izdana je jedna knjiga – *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice* (Ljubetić, 2014.), jedno reizdanje knjige – *Pomozimo im rasti: priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja* (Milanović i sur., 2014.) te jedno poglavlje – *Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada* (Maleš, 2015.) koje se bavi ovom tematikom, za razliku od svjetskog znanstvenog izdavaštva u kojem se može pronaći znatno veći broj knjiga. Kako bi se utvrdilo stanje u svjetskom izdavaštvu engleskoga govornog područja, pretraživane su mrežne stranice vodećih izdavača koji se bave objavljivanjem znanstvenih i stručnih knjiga (Routledge, SAGE, Teachers Press College, Paerson) i online knjižare (Amazon) prema ključnim riječima:

- suradnja s roditeljima (*collaboration with parents, cooperation with parents*)
- partnerstvo s roditeljima (*partnership with parents*)
- partnerstvo obitelji i vrtića (*family – school partnership*)
- rad s roditeljima (*working with parents*).

Pronađeno je 18 (osamnaest) knjiga: *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice* (Auerbach, 2012.); *Building culturally responsive family-school relationships* (Amatea, 2013.); *International Perspectives on Student Outcomes and Homework Family-School-Community Partnerships* (Deslandes, 2013.); *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework* (Weiss i sur., 2013.); *Families, Schools and Communities: Together for Young Children* (Couchenour i Chrisman, 2014.); *Engaging with Parents in Early Years Settings* (Jackson i Needham, 2014.); *Families, Schools and Communities: Building Partnerships for Educating Children* (Scully, Barbour i Roberts-King, 2014.); *Family Dialogue Journals: School-Home Partnerships That Support Student Learning (Practitioner Inquiry)* (Allen, Beaty, Dean, Jones i Smith Mathews, 2015.); *Educational Partnerships: Connecting Schools, Families, and the Community* (Cox-Petersen, 2015.); *Family, School, Community Engagement and Partnerships: Theory and Best Practices* (Quezada, Alexandrowicz i Molina, 2015.); *Building School-Community Partnerships: Collaboration for Student Success* (Sanders, 2015.); *In It Together: How Student, Family, and Community Partnerships Advance Engagement and Achievement in Diverse Classrooms* (Zacarian i Silver 2015.); *Home, School i Community Relations* (Gestwicki, 2016.); *Home, School, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Engagement* (Grant i Ray, 2016.); *Child, Family, and Community: Family-Centered Early Care and Education* (Gonzalez-Mena, 2016.); *Partnering with Parents to Ask the Right Questions: A Powerful Strategy for Strengthening School-Family*

Partnerships (Santana, Rothstein i Bain, 2016.); *Strengthening Families, Communities and Schools to Support Children's Development: Neighborhoods of Promise* (Gordon i Obiora, 2017.) i *Engaging Families in Schools: Practical strategies to improve parental involvement* (Morgan, 2017.).

Razumljivo je kako je riječ o puno većem broju autora i zainteresirane profesionalne javnosti, no svakako je znakovito što hrvatska znanstvena javnost u ovom području ne ide ukorak sa svjetskom, što se može odražavati na obrazovanje odgojitelja i na njihovu kompetenciju za suradnju s roditeljima. Može se također problematizirati nezainteresiranost za prevođenje ovih djela. Moguće je da je riječ o premalom interesu stručne javnosti ili da je riječ o znanstvenim djelima koja se ne mogu primijeniti u praksi čime se značajno smanjuje krug interesenata.

Premda se kolegiji iz područja obrazovanja za suradnju/partnerstvo s roditeljima ne izvode na svim sveučilištima, značaj koji u odgoju djece ima obitelj istaknuta je u drugim kolegijima. Predmeti koji se bave obiteljskim odgojem (Tablica 12.) prisutni su na četirima visokoškolskim ustanovama. *Obiteljska pedagogija* kolegij je koji, uz razvoj spoznaje o obiteljima i obiteljskom odgoju, pridonosi izgradnji studentskih kompetencija za suradnju s roditeljima. Unatoč sadržajima koji pridonose znanjima potrebnima kako bi odgojitelji bili kompetentni u području suradnje s roditeljima, opravdano je zaključiti kako sadržaji ovog kolegija nisu dovoljni jer nema prostora za veći broj tema iz područja suradnje odgojitelja i roditelja, odnosno za razvoj vještina potrebnih za uspostavljanje i održavanje kvalitetnih suradničkih odnosa. Prihvatanjem stava da odgojiteljsku kompetenciju čine znanja, vještine i stavovi u obrazovanje odgojitelja za suradnju s roditeljima nužno je uključiti sadržaje koji doprinose razvoju svih komponenti odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

Predmeti čiji sadržaji doprinose unaprjeđivanju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima izvode se na posljednjoj godini preddiplomskog studija. Iznimka je samo kolegij *Obiteljska pedagogija* na Sveučilištu u Zadru koji se održava na prvoj godini studija. Moguće je da su studijski programi organizirani na takav način kako bi studenti stekli osnovna znanja iz pedagoško-psiholoških predmeta, a sadržaji ovih predmeta pružaju nadgradnju u specifičnim kompetencijama.

Tablica 12. Zastupljenost predmeta *Obiteljska pedagogija* u obrazovanju odgojitelja

Visokoškolska ustanova	Naziv predmeta	Semestar	Status predmeta	ECTS	Način izvođenja nastave		
					p ²⁸	V ²⁹	S ³⁰
Filozofski fakultet, Split*	<i>Obiteljska pedagogija</i>	5.	Obvezni	4	DA		DA
Učiteljski fakultet, Rijeka*	<i>Obiteljska pedagogija</i>	6.	Obvezni	4	DA		DA
Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja*	<i>Obiteljska pedagogija</i>	2.	Obvezni	4	DA		DA
Sveučilište Jurja Dobrile, Pula**	<i>Obiteljska pedagogija</i>	5.	Obvezni	3	DA		DA

* Sveučilišni preddiplomski programi

** Stručni preddiplomski programi

Unatoč razlikama u studijskim programima, studijski programi obrazovanja odgojitelja uključuju predmete iz područja suradnje odgojitelja i roditelja čime se nastoje približiti znanstvenim trendovima. S obzirom na razlike u načinima provedbe, satnici i propisanoj literaturi, postoji prostor za unaprjeđenje nastave u ovom području.

3.4.3. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za suradnju u nekim zemljama svijeta

Promjene u društvenoj percepciji uloge odgojno-obrazovnih ustanova u odnosu na obitelj i roditelje prisutne su i u drugim društvenim zajednicama koje su na ove promjene nastojale odgovoriti obrazovanjem odgojitelja za suradnju s roditeljima. S obzirom na razlike u organizaciji i provedbi obrazovanja odgojitelja, za potrebe ovog rada razmatrani su programi obrazovanja odgojitelja na Sveučilištu Hertfordshire³¹ u Velikoj Britaniji, Sveučilištu

²⁸ Predavanja

²⁹ Vježbe

³⁰ Seminari

³¹ <http://www.herts.ac.uk/courses/early-childhood-education>

tehnologije Queenslanda³² (*Queensland University of Technology*) u Australiji te Sveučilištu Maria Grzegorzewska³³ (*The Maria Grzegorzewska University*) u Poljskoj. Riječ je o slučajno odabranim sveučilištima čiji su programi obrazovanja bili dostupni.

Posebnost Sjedinjenih Američkih Država ogleda se u veličini zemlje i razlikama u obrazovnim politikama saveznih država. Istraživanje obrazovanja odgojitelja za suradnju s roditeljima bilo je otežano zbog specifičnosti obrazovanja odgojitelja i nemogućnosti komparacije s ostalim programima.

Judith Wagner (2016.)³⁴ s *Whittier Collegea* (Whittier, Kalifornija) pojašnjava kako se „obrazovanje odgojitelja u Sjedinjenim Američkim Državama razlikuje ovisno o federalnim državama, jednako kao i kvalifikacije koje omogućuju ulazak u profesiju. Obrazovanje na privatnim učilištima traje tri godine i odgovara stručnom prvostupniku. Obrazovanje odgojitelja na javnim sveučilištima traje dvije godine i odgovara sveučilišnoj razini obrazovanja. U okviru obrazovanja odgojitelji na javnoj visokoškolskoj ustanovi *Rio Hondo Community College* imaju kolegij koji nudi sadržaje namijenjene povezivanju ustanova i obitelji. Kolegij *Dijete, obitelj, zajednica* (*Child, Family, Community*) obavezan je kolegij u obrazovanju budućih odgojitelja i u njemu je naglasak na povezivanju različitih djetetovih društvenih i kulturnih okružja. Tijekom obrazovanja imaju tri sata ovog kolegija tjedno – dva sata predavanja i jedan sat opservacije u sveučilišnom vrtiću – praktikumu. Najmanja dopuštena ocjena je *C* (dobar).“

Za razliku od obrazovanja u SAD-u, obrazovanje odgojitelja u ostalim razmatranim zemljama odvija se na preddiplomskim sveučilišnim studijima (*Bachelor's Degree*). Analizom dostupne dokumentacije može se zaključiti kako su sadržaji kolegija vrlo slični hrvatskom obrazovanju odgojitelja za suradnju s roditeljima, a obrazovni ishodi usmjereni su na stjecanje znanja o obiteljima i obiteljskom okružju te razvoj strategija za uspješno stvaranje suradničkog okružja. Način izvođenja nastave također je sličan hrvatskom, uz iznimku Australije koja u obrazovanju koristi fokus grupe. Svi analizirani predmeti izvode se u trajanju od 30 sati tijekom jednog semestra. Samo program britanskog sveučilišta dodatno predviđa iskustveno učenje u stvarnom okružju u trajanju od 12 sati. Zanimljivo je kako su svi analizirani programi usmjereni

³² <https://www.qut.edu.au/study/unit?unitCode=EAB513>

³³ <http://www.aps.edu.pl/>

³⁴ Wagner, J. (3. srpnja 2016.). Osobno proveden razgovor.

najprije na stjecanje znanja, u nešto manjoj mjeri na stjecanje vještina, a vrlo rijetko na stjecanje pozitivnih stavova prema suradnji i obitelji. Patte (2011.) problematizira ovakvo obrazovanje odgojitelja, ističući kako bi obrazovanje koje pridonosi kvaliteti suradničkih odnosa trebalo uključivati i dispozicije – pozitivne stavove prema roditeljima i suradnji s roditeljima, posvećenost uspješnoj komunikaciji i svijest o važnosti profesionalnog razvoja odgojitelja. Hiatt-Michael (2006.), analizirajući programe obrazovanja odgojitelja u Sjedinjenim Američkim Državama, zaključuje kako su najčešće usmjereni na stjecanje praktičnih vještina (komunikacijskih, organizacijskih), dok interpersonalni aspekti rada s roditeljima najčešće ne postoje. Programi analizirani za potrebe ovog rada potvrđuju ovakav pristup u obrazovanju odgojitelja.

Amatea, Mixon i McCarthy (2012.) opisuju jedan od mogućih modela obrazovanja odgojitelja u kojem ističu *uvjerenja i vjerovanja o obiteljima i ulozi obitelji* kao pretpostavku stjecanja znanja i stvaranja okružja za suradnju s roditeljima te na taj način nastoje ugraditi interpersonalni, dispozicijski aspekt obrazovanja.

Jedan od problema koji se može povezati s obrazovanjem odgojitelja za suradnju s roditeljima jest formalno postojanje predmeta koji sadržajno odgovaraju tematici, no u stvarnosti ne pridonose jačanju kompetencija zbog nemogućnosti stjecanja iskustva. D'Haem i Griswold (2016., str. 95.) navode da studenti procjenjuju potrebu za znanjima „kako se nositi s grubim, verbalno nasilnim roditeljima te roditeljima koji zauzimaju obrambeni stav ili poriču probleme, jednako kao i pretjerano uključenim roditeljima“. Obrazovanje koje bi omogućilo stjecanje iskustva u praktikumima, osobito u zahtjevnim i potencijalno konfliktnim situacijama, moglo bi doprinijeti jačanju odgojiteljskih kompetencija.

Tablica 13. Pregled kolegija čiji je sadržaj namijenjen unaprjeđivanju kompetencija za suradnju s roditeljima na nekim sveučilištima u Australiji, Poljskoj i Velikoj Britaniji

Zemlja	Sveučilište	Naziv kolegija	Metode poučavanja	Očekivani ishodi
Australija	Queensland University of Technology	<i>Partnerstvo s obiteljima i zajednicom</i>	Fokus grupe, diskusije o problemskim situacijama, istraživanje literature	Razumijevanje uloge obiteljskog okruženja; znanja i razumijevanja uspješnog i povjerljivog rada s roditeljima; znanja o načinima i strategijama rješavanja problemskih situacija
Poljska	Akademia Pedagogiki Specjalnej	<i>Obiteljsko okruženje i suradnja s roditeljima</i>	Predavanja u obliku radionica, analize snimljenog materijala, analize problemskih situacija, studije slučaja, samostalan rad	Primjena komunikacijskih obrazaca ponašanja u odnosu na obitelji; znanja o obiteljskom okruženju; znanja o načinima i strategijama rješavanja problemskih situacija
Velika Britanija	University of Hertfordshire School of Education	<i>Rad s roditeljima, obiteljima i zajednicom</i>	Predavanja, seminari, videozapisi	Znanja i procjene različitih partnerskih modela, koncepata i pristupa; razvoj uspješnih pristupa uključivanju roditelja, obitelji i zajednice u učenje djece rane dobi; znanja koncepata učenja i podučavanja odraslih sa svrhom planiranja obrazovanja roditelja

Bakken, Carson i Ohm (2017.)³⁵ s norveškog Sveučilišta primijenjenih znanosti (*Western Norway University of Applied Sciences*) navode kolegij *Zahtjevni razgovori s roditeljima* namijenjen studentima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao pretpostavku stjecanja kompetencije za rad s roditeljima u zahtjevnim situacijama. Autorice (2017.) navode kako je cilj omogućiti studentima da u ovom kolegiju osvijeste odgovornost koju u problematičnim i zahtjevnim okolnostima odrasli trebaju preuzeti za dobrobit djeteta, naglašavajući kako “i odgojitelji i roditelji mogu imati nelagodu u zahtjevnoj komunikaciji,

³⁵ Bakken, Y., Carson, N. i Ohm, M (7. veljače 2017.). Osobno proveden razgovor.

stoga je osobito važno kod budućih odgojitelja razviti pedagoški takt”. Učenje se izvodi igrom uloga temeljenom na različitim stvarnim situacijama iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i uz grupnu refleksiju. Sadržaji se provode u okviru interdisciplinarnog predmeta *SRLE* (norveški akronim za društvo, religiju, etiku i pedagogiju) u trajanju od triju cjelodnevnih radionica i radu na obveznoj literaturi. Literatura je tematski vezana uz komunikacijski zahtjevne razgovore s roditeljima.

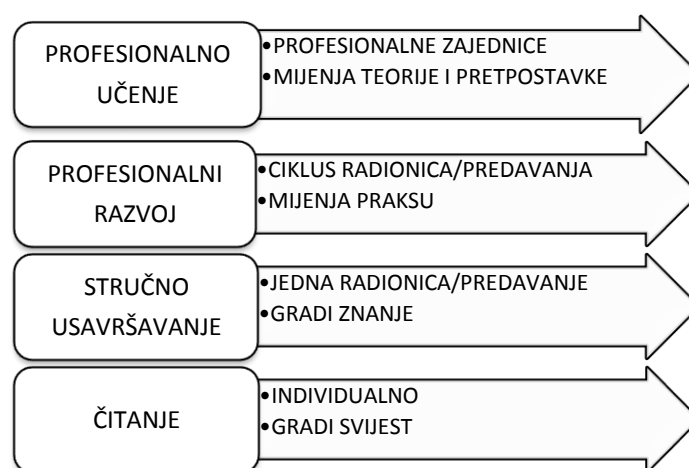
Premda ovi sadržaji mogu pridonijeti svladavanju nedostataka koji postoje u obrazovanju odgojitelja, oni i dalje ne odgovaraju stvarnim situacijama u odnosima odgojitelja i roditelja. Navedeno upućuje na potrebu praktičnog učenja koje nedostaje jednako u hrvatskom i svjetskom obrazovanju odgojitelja za suradnju s roditeljima.

3.4.4. Profesionalni razvoj odgojitelja u području suradnje s roditeljima

Dosadašnjim razmatranjima odgojiteljske kompetencije vidljivo je kako je ona razvojna, a ne statična te da je riječ o kontinuiranom procesu učenja. Polazeći od takvog pogleda na sve segmente odgojiteljske kompetencije, pa tako i kompetencije za suradnju s roditeljima, može se pretpostaviti da inicijalno obrazovanje odgojitelja nije konačno obrazovanje u formiranju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

Neka od istraživanja (Rupiper i Marvin, 2004.; Epstein i Sanders, 2006.; Miller i sur., 2013.) koja se bave razvojem odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima potvrdila su nedostatnost inicijalnog obrazovanja u području suradnje s roditeljima. Pojedini autori (Hindin i Mueller, 2016.; Kim i Taylor, 2016.) ističu cjeloživotno učenje kao moguću opciju kojom bi se stečene kompetencije nadgradile. Budući da su učiteljske profesije, u koje se ubraja i odgojiteljska, obvezne sudjelovati u stručnim usavršavanjima i graditi vlastiti profesionalni razvoj, opravdano je očekivati kako bi sadržaji iz područja suradnje odgojitelja i roditelja trebali biti uključeni u cjeloživotno obrazovanje odgojitelja. Koncept profesionalnog razvoja odgojitelja determiniran je stalnom međuovisnošću stavova, vještina i prakse, što rezultira mijenjanjem same prakse (Trust, Krutka i Carpenter, 2016.). Nova znanja koja se stvaraju u toj interakciji nadomještaju postojeća, stoga je potrebno razmišljati o novim oblicima stručnih usavršavanja koja vode i podupiru profesionalni razvoj.

Borko (2004.) vidi mogućnost unaprjeđivanja kompetencija dvama pristupima profesionalnom razvoju: individualnom, u kojem intenzivni programi stručnog usavršavanja dovode do promjena, i grupnom, u kojem zajednice učenja uvjetuju promjene u učenju i unaprjeđivanju postojećih kompetencija. Campbell-Barr (2017.) problematizira ovaj pristup ističući kako odgojitelji ne trebaju učenje nego potporu u svom profesionalnom razvoju. Ovakvo gledište odgovara Carpenterovu (2016.) pogledu na profesionalni razvoj kojim transmisiju znanja i stalna mijenjanja postojeće prakse svrstava u tradicionalni pristup koji unatoč promjeni prakse ne pridonosi njezinu razvoju. Suvremeni pristup koji pridonosi stvarnim, dugotrajnim promjenama uvijek je usmjeren na sadržaj, povezan s kurikulumom odgojno-obrazovne ustanove i kolektivnom potporom. Premda pojedini suvremeni autori (Brown i Englehardt, 2016.; Carpenter, 2016.; Svansbjörnsdottir, Macdonald i Frimannsson, 2016.) profesionalni razvoj vide kao dugotrajni kontinuirani proces stjecanja znanja koji se gradi u zajedništvu sa sustručnjacima, bilo bi pogrešno pretpostaviti kako u profesionalnom razvoju nema mjesta individualnim interesima ili pojedinačnim stručnim usavršavanjima. Unatoč profesionalnoj odgovornosti odgojitelja prema normama vlastite profesije, moguće je da odgojitelji imaju vlastiti pristup razvoju. Premda povremeno stručno usavršavanje ne dovodi do trajnih promjena u vlastitoj praksi, ono može utjecati na svijest pojedinca o mogućem smjeru profesionalnog razvoja. Stewart (2014.) dodaje novu dimenziju profesionalnog razvoja – profesionalno učenje kao oblik koji dovodi do promjena teorija i pretpostavki i kod pojedinca i kod profesionalnih zajednica. Upravo u području suradnje s roditeljima, ova je promjena iznimno poželjna jer može rezultirati promjenama stavova.



Slika 8. Promjene u profesionalnom razvoju u odnosu na način učenja (Stewart, 2014.)

Neki od znanstvenika (Katz i Bauch, 1999.; Allexaht-Snider i Schwartz, 2001.; Evans, 2013.), čiji je znanstveni fokus bio usmjeren na istraživanje povezanosti obrazovanja i stručnog usavršavanja odgojitelja s odgojiteljskom kompetencijom za suradnju s roditeljima, ukazuju na pozitivne promjene u odgojiteljskoj percepciji roditelja, stava prema roditeljima i oblicima suradnje nakon sudjelovanja u obrazovanju i usavršavanju povezanom s tematikom suradnje s roditeljima. Hedges i Gibbs (2005.) problematiziraju ovakav stav, smatrajući kako je odgojiteljsko iskustvo, a ne inicijalno obrazovanje pretpostavka razvoja kompetencije za suradnju s roditeljima. Odgojitelji su na početku profesionalne karijere usmjereni na djecu kao imperativ profesionalnog djelovanja te se spram roditelja odnose autoritarno i pokroviteljski što ne daje priliku za uspostavljanje suradničkih odnosa.

Premda iskustvo može pridonijeti razvoju profesionalnih kompetencija odgojitelja, pa tako i kompetencije za suradnju s roditeljima, samo kontinuirani procesi obrazovanja u okviru već postojećih profesionalnih zajednica ili zajednica koje su okupljene radi istih interesa mogu dovesti do promjena u praksi i teoriji pojedinaca. Učenje u zadanom kontekstu u okviru vlastite radne zajednice (*in-service*) utječe na kvalitetu odnosa između svih sudionika u interakciji i pridonosi razvoju kompetencija odgojitelja za suradnju i unaprjeđivanju odnosa s roditeljima (Peters i Vandenbroek, 2011.; Unal i Unal, 2014., Visković i Višnjić Jevtić, 2017. b).

Profesionalni razvoj odgojitelja osobna je odgovornost ponajprije odgojitelja, a tek nakon toga ustanove u kojoj radi. U Republici Hrvatskoj, uz ove aktere, organizaciju aktivnosti koje pridonose profesionalnom razvoju odgojitelja preuzima Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) Republike Hrvatske. Prema Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje (2006.), uz ostale djelatnosti, AZOO organizira i provodi stručno usavršavanje za odgojno-obrazovne djelatnike. Sukladno tomu, AZOO je odgovoran i za provođenje stručnog usavršavanja za odgojitelje u području suradnje s roditeljima. S obzirom na suvremene spoznaje o važnosti suradnje odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji, sadržaji iz ovog područja trebali bi biti sastavni dio stručnih usavršavanja koje organizira AZOO. Analizom tema stručnih skupova za područje ranog i predškolskog odgoja dostupnih na mrežnim stranicama³⁶ vidljiva je raznolikost tema ovisno o području regionalnih ureda AZOO. Teme stručnih usavršavanja nisu ujednačene, odnosno stručna usavršavanja na istu temu nisu dostupna svim odgojiteljima u Republici Hrvatskoj.

³⁶ http://www.azoo.hr/index.php?option=com_contentview=categoryiid=366iItemid=68 (preuzeto 14. travnja 2017.)

Budući da je u središtu interesa ovog rada odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima, u analizi stručnih usavršavanja za odgojitelje pretraživana su usavršavanja povezana s unaprjeđivanjem odgojiteljskih kompetencija za suradnju s roditeljima. Pretraživanjem arhive mrežnih stranica AZOO-a po ključnim riječima (suradnja s roditeljima, partnerstvo s roditeljima, suradnički odnos odgojitelja i roditelja, partnerski odnos odgojitelja i roditelja) pronađena su četiri stručna skupa povezana s ovom tematikom koja su provedena od 2010. do 2015. godine:

- *Razvijanje profesionalnih kompetencija odgojitelja u radu s djecom jasličke dobi – partnerstvo s roditeljima*, 2010. (za odgojitelje Zadarske, Šibensko-kninske, Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije)
- *Komunikacijska umijeća odgojitelja / stručnih suradnika u radu s predškolskom djecom i suradnički odnos s roditeljima*, 2011. (za odgojitelje Virovitičko-podravske, Požeško-slavonske, Brodsko-posavske, Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije)
- *Razvijanje partnerskog odnosa odgojitelja i roditelja u dječjem vrtiću*, 2011. (za odgojitelje Primorsko-goranske, Ličko-senjske i Istarske županije)
- *Razvojne mape, temelj partnerskih odnosa roditelja i odgojitelja*, 2015. (za odgojitelje Primorsko-goranske, Ličko-senjske i Istarske županije).

Svi su skupovi održani kao jednodnevni, osim skupa *Razvijanje partnerskog odnosa odgojitelja i roditelja u dječjem vrtiću* koji je organiziran u četirima modulima. Navedeni skupovi planirani su za 550 odgojitelja, dok na području održavanja skupova radi 8201 odgojitelj (Državni statistički zavod, 2016.) te je na stručnim usavršavanjima u šest godina moglo sudjelovati manje od 7 % odgojitelja. Unatoč tomu što je ovaj podatak izveden iz podataka dostupnih na mrežnim stranicama, on je svakako indikativan. Analizom podataka vidljivo je kako odgojitelji iz Grada Zagreba, Zagrebačke, Krapinske, Međimurske, Varaždinske, Karlovačke, Sisačko-moslavačke, Koprivničko-križevačke i Bjelovarsko-bilogorske županije nisu imali organizirane skupove s ovom tematikom, samim time ni mogućnost sudjelovanja u stručnom usavršavanju koje bi unaprijedilo njihove kompetencije za suradnju s roditeljima.

Premda Agencija za odgoj i obrazovanje nije jedina institucija koja organizira stručna usavršavanja za odgojitelje, njezina se uloga ne može zanemariti. AZOO najčešće organizira jednodnevne stručne skupove koji ne odgovaraju suvremenim teorijama profesionalnog

razvoja. Unatoč tomu, izostanak ovakvih skupova znači odsustvo sustavnog profesionalnog usavršavanja u području suradnje s roditelja. Ako se ovoj problematici pristupi s aspekta Stewartove (2014.) teorije profesionalnog razvoja, tada se može zaključiti da i pojedinačne aktivnosti dovode do razvoja svijesti i novih spoznaja. Ove promjene mogu dovesti do stvaranja profesionalnih zajednica unutar ustanova i na taj način osigurati održivost profesionalnog razvoja. Moguće je da unutar pojedinačnih ustanova već postoje profesionalne zajednice učenja u čijem se fokusu nalazi suradnja s roditeljima, no autorici ovog rada ti podatci nisu dostupni.

Profesionalne zajednice pružaju odgojiteljima prilike za razvoj i unaprjeđivanje kompetencija za suradnju s roditeljima i dodaju novu dimenziju razvoju – *podršku*. Hindin i Mueller (2016.) ističu potrebu odgojitelja za podrškom kako bi razumjeli kompleksnost suradnje s roditeljima. Zajednica koja se temelji na povjerenju i otvorenoj komunikaciji pridonosi pronalaženju uspješnih načina uspostavljanja suradničkih odnosa s roditeljima. Profesionalni je razvoj osobna i profesionalna obveza odgojitelja koji razmišljaju o svojoj odgojno-obrazovnoj praksi, ne samo u odnosu na djecu nego i na njihove obitelji.

Odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima predstavlja spoj znanja (o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju te sustavu podrški koje društvo pruža obiteljima), vještina (komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja, organizacijske vještine te suradničke vještine) i pozitivnih stavova (prema roditeljima i prema suradnji s roditeljima). Polazeći od kompetencije za suradnju kao sastavnog dijela profesionalne kompetencije, moguće joj je pristupiti kao razvojnoj kompetenciji. Premda je riječ o kompetenciji koja se stječe inicijalnim obrazovanjem, zbog svoje odnosne komponente i usmjerenosti na reciprocitet s drugim pojedincima, opravdano je pretpostaviti da se ona razvija i unaprjeđuje s iskustvom. Profesionalni razvoj odgojitelja može doprinijeti razvoju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

4. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE ODGOJITELJSKE SAMOPROCJENE KOMPETENCIJE ZA SURADNJU S RODITELJIMA

4.1. Određenje problema istraživanja

Odnos roditelja i odgojitelja zbog svoje je važnosti u fokusu znanstvene javnosti više od dvadeset godina. Dosadašnja istraživanja ukazala su na važnost suradničkih odnosa roditelja i odgojitelja. Unatoč tomu što sami odgojitelji odnos s roditeljima procjenjuju važnim, ističu kako im on istovremeno predstavlja najstresniji dio profesionalnog djelovanja (više u Miretzky, 2004.; Prior i Gerard, 2007. te Crozier, 2012.). Premda je opravdano razmatrati ovakav doživljaj suradnje s više različitih aspekata, moguće je da je jedan od razloga nedovoljna kompetencija odgojitelja za suradnju s roditeljima, stoga je važno istražiti odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima.

Profesionalna odgovornost koju odgojitelji imaju za uspostavljanje i održavanje zadovoljavajućih odnosa s roditeljima djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pretpostavlja razvijene profesionalne kompetencije. Razlike u determiniranju kompetencija mogu se promatrati s aspekta ishoda kojima kompetencije mogu rezultirati. Ishodi mogu biti formalne kompetencije izjednačene s dopuštenjem (smjeti činiti nešto), stečene sposobnosti ili pak sposobnost koja pojedinca u konkurentnoj situaciji čini superiornijim (primjerice Eraut, 2003.). Premda postoje razlike u shvaćanju kompetencija, zajedničko im je da se temelje na znanjima, vještinama, sposobnostima, motivaciji i mogućnosti provedbe neke aktivnosti. Premda stavovi utječu na kompetenciju, tek su ih pojedini autori (Delmare Le Deist i Winterton, 2005.) isticali kao dio kompetencije. Nastojeći obuhvatiti što širi koncept kompetencija, ovaj rad polazi od **kompetencije kao spoja znanja, vještina i stavova**. Posljedično, kompetencija za suradnju s roditeljima može se definirati kao spoj specifičnih znanja, vještina i stavova potrebnih odgojiteljima kako bi uspostavili i zadržali zadovoljavajuće odnose s roditeljima djece uključene u odgojno-obrazovni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Dosadašnja istraživanja pokazala su kako postoje razlike u shvaćanju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Autorica Westergård (2013.) determinira kompetenciju za suradnju s roditeljima kao spoj relacijske (mogućnost ostvarivanja odnosa s roditeljima), komunikacijske (sposobnost ostvarivanja otvorene, jasne, dvosmjerne komunikacije s roditeljima) i kontekstualne (sposobnost za razumijevanje dječjih odnosa) kompetencije.

Većina drugih autora odgojiteljsku je kompetenciju za suradnju istraživala polazeći od znanja, vještina i stavova, no u istraživanjima se zadržavala na samo jednom od navedenih segmenata (znanjima, vještinama **ili** stavovima). Istražujući odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima, autorica ovog rada najčešće se sretala s istraživanjima koja su usmjerena na **znanja o obiteljima i obiteljskom funkcioniranju** (primjerice Shartrand i sur., 1997.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Hornby, 2011.; De Bruïne i sur., 2014.). Za razliku od ovih istraživanja, istraživanja Epstein (2013.), Westergård (2013.), De Bruïne i suradnika (2014.) te Gestwickog (2016.) odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima sagledavaju s aspekta **vještina, najčešće komunikacijskih**. Premda postoje istraživanja u kojima su predmet istraživanja odgojiteljski stavovi, najčešće ih se nije sagledavalo u kontekstu sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Tek su pojedini autori (Hornby, 2011.; Gestwicki, 2016.) razmatrali **odgojiteljske stavove koji unaprjeđuju suradnju s roditeljima** u okviru odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Nisu pronađena istraživanja koja bi odgojiteljskoj kompetenciji za suradnju s roditeljima pristupila kao **spoju** znanja, vještina i stavova.

Ovaj rad integrira dosadašnja istraživanja u određivanju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. **Empirijski dio ovog rada polazi od pojma kompetencije za suradnju s roditeljima kao konstrukta znanja (o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju, sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima), vještina (komunikacijskih, aktivnog slušanja, organizacijskih i suradničkih) te stavova (prema roditeljima i suradnji s roditeljima).**

Istraživanju odgojiteljskih kompetencija pristupilo se samoprocjenom samih odgojitelja. S obzirom na to da se istraživanjem nastojalo dobiti uvid u odgojiteljsko razumijevanje vlastite kompetencije, opravdano je bilo koristiti sudjelujuću paradigmu u istraživanjima (Guba i Lincoln, 2005.; Bognar, 2012.). Pretpostavlja se da odgojitelji imaju cjelovitu sliku odnosa s roditeljima i svoje uloge u tom odnosu, stoga njihova samoprocjena daje najopsežniji uvid u odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima. Podatci koji su dobiveni na ovakav način daju uvid u iskustveno, praktično i propozicijsko znanje ispitanika, što je teže istražiti uz pomoć drugih metoda. Opravdano je pretpostaviti da istraživanje temeljeno na promatranju druge osobe ne bi rezultiralo razumijevanjem odgojiteljskih kompetencija za suradnju s roditeljima, već bi rezultati činili subjektivni konstrukt te osobe. Moguće je da bi prisutnost istraživača utjecala na ponašanje odgojitelja (i roditelja), stoga se

ne može tvrditi kako bi rezultati dobiveni na ovakav način uistinu pridonijeli razumijevanju odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Bem (1967.) ističe važnost samoprocjene kao istraživačke metode zbog toga što objedinjuje pojedinčeva vjerovanja i stavove spram ponašanja koja se procjenjuju. Pozitivni aspekti ovakvog istraživačkog pristupa nadilaze znanstvene okvire. S obzirom na to da je riječ o sudjelujućoj paradigmi, ona doprinosi odgojiteljskom razumijevanju profesionalnog djelovanja na temelju kojeg je spreman napraviti refleksiju u odnosu na to djelovanje i evaluirati ga te posredno djelovati na njegovo unaprjeđivanje.

Iako je svaka procjena subjektivna, mogući je negativni aspekt ovog istraživanja samoprocjena koja se može razlikovati od procjene koju bi dao drugi promatrač. John i Robins (1994.) navode kako je samoprocjena temeljena na stvarnosti koju konstruira društvo, stoga je moguće da je jednaka percepciji drugih pojedinaca. Unatoč tomu, opravdano je raspraviti utjecaj vlastitih koncepata realnosti na samoprocjenu. Taylor i Brown (1988.) ističu nerealističnu sliku ispitanika, iluziju kontrole i nerealističan optimizam kao moguće zapreke samoprocjene u istraživanjima, pri čemu na rezultate istraživanja najviše utječe nerealna slika koju o sebi imaju ispitanici. S obzirom na to da je ovo istraživanje polazilo od samoprocjene odgojiteljskih *profesionalnih* kompetencija, moguće je da su sudionici svoje kompetencije procjenjivali značajnijim polazeći od poželjne slike profesionalca koja može odstupati od realne slike. Unatoč mogućim negativnim aspektima ovakvog istraživanja, znanstvena dobrobit koja proizlazi iz razumijevanja kompetencije za suradnju s roditeljima, polazeći od perspektive samih odgojitelja, opravdala je korištenje ove metode.

Dosadašnja istraživanja nisu bila usmjerena na **integralno determiniranje kompetencije za suradnju s roditeljima** (znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju, sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima; komunikacijskih, organizacijskih i suradničkih vještina te stavova prema roditeljima i suradnji s roditeljima). Ovo istraživanje nastojalo je pojasniti **odgojiteljsku percepciju vlastite kompetencije za suradnju s roditeljima uz pomoć samoprocjene samih ispitanika sagledavajući sve navedene aspekte (znanja, vještine i stavove).**

Polazeći od teorija o važnosti suradnje odgojitelja i roditelja (McAllister Swap, 1993.; Maleš, 1994.; 2015.; Henry, 1996.; Epstein, 2001.), pretpostavke da je riječ o profesionalnom odnosu za koji odgovornost snose odgojitelji (Niikko i Havu-Nuutinen, 2009.) te koji

pretpostavlja određenu kompetenciju (Epstein i Sanders, 2006.; De Bruïne i sur., 2014.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.; Hindin i Mueller, 2016.), određen je **problem istraživanja** koji se odnosi na istraživanje **odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima**.

4.2. Cilj istraživanja

Na temelju navedenog problema postavljen je opći cilj istraživanja iz kojeg proizlaze spoznajni, posebni i aplikativni ciljevi istraživanja. Smatrajući da se kompetencija za suradnju s roditeljima dosad nije dostatno istraživala, osobito s aspekta samoprocjene samih odgojitelja, određen je opći cilj istraživanja. **Opći je cilj istraživanja** ispitivanje odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima te njezine povezanosti s obrazovanjem za suradnju s roditeljima, dobi i radnim iskustvom.

S obzirom na opći cilj istraživanja, očekivani **spoznajni cilj** istraživanja može se odrediti na sljedeći način:

- utvrditi postoji li povezanost između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i obrazovanja za suradnju s roditeljima, dobi i radnog iskustva ispitanika
- ako se pokaže da navedena povezanost postoji, utvrditi smjer kretanja te povezanosti.

Na temelju općeg i spoznajnog cilja istraživanja definiraju se **posebni ciljevi** istraživanja:

- usporediti razlike u odgojiteljskoj samoprocjeni kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje za suradnju s roditeljima
- usporediti razlike u odgojiteljskoj samoprocjeni kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na dob
- usporediti razlike u odgojiteljskoj samoprocjeni kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na radno iskustvo.

Ovako postavljeni ciljevi istraživanja trebali bi doprinijeti **boljem razumijevanju problematike i teorijskoj spoznaji koncepta kompetencije koja je potrebna odgojiteljima djece rane i predškolske dobi za suradnju s roditeljima te načinima koji mogu doprinijeti razvoju ove vrste kompetencije**. Istraživanja koja su ranije provedena nisu u potpunosti razvila mjerne instrumente kojima bi bilo moguće mjeriti kompetencije odgojitelja te njihove

stavove prema suradnji s roditeljima. Razvojem instrumenta u ovome istraživanju omogućit će se daljnja istraživanja kompetencija i stavova odgojno-obrazovnih djelatnika u području suradnje s roditeljima. Primjena instrumenta na različitim uzorcima omogućila bi njegovu validaciju.

Na temelju općeg i spoznajnog cilja istraživanja definiran je **aplikativni cilj** istraživanja:

- informirati stručnu i opću javnost o dobivenim rezultatima istraživanja kako bi se jače senzibilizirala za problematiku suradnje odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji
- koristiti dobivene rezultate kao podlogu za razvoj mogućih oblika obrazovanja za unaprjeđivanje odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima
- koristiti dobivene rezultate kao podlogu za osmišljavanje profesionalnog razvoja odgojitelja neformalnim obrazovanjem s naglaskom na: 1. jačanju teorijskih znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju, sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima; 2. unaprjeđivanju vještina (komunikacijskih, aktivnog slušanja, organizacijskih i suradničkih); 3. razumijevanju stavova (prema roditeljima i suradnji s roditeljima)
- informirati aktere obrazovne politike o dobivenim rezultatima istraživanja kako bi se oni mogli implementirati u zakonske akte te druge dokumente o odgoju i obrazovanju, kao i aktivnosti iz njihova djelokruga aktivnosti (primjerice Katalog stručnog usavršavanja)
- koristiti dobivene rezultate kao podlogu za buduća istraživanja s obzirom na nedostatnost postojećih istraživanja, osobito za pokretanje sudjelujućih emancipacijskih (akcijskih) istraživanja.

4.3. Hipoteze i zadatci istraživanja

S obzirom na opći i spoznajni cilj te posebne ciljeve istraživanja, postavljena je **glavna hipoteza**:

H_g: Ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i obrazovanja za suradnju s roditeljima, dobi i radnog iskustva.

Iz glavne hipoteze proizašle su **pomoćne hipoteze** istraživanja:

H1: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na razinu formalnog obrazovanja odgojitelja.

H2: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima.

H3: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja u području suradnje s roditeljima.

H4: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na napredovanje u zvanju odgojitelja.

H5: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na regiju u kojoj ispitanici rade.

H6: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi odgojitelja.

H7: Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva odgojitelja.

Kako je obrazovanje cjeloživotni proces koji uključuje formalno, neformalno i informalno obrazovanje (Kennedy, 2005.), u istraživanju je ispitivana razlika između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i obrazovanja u odnosu na:

- formalno obrazovanje (najviši stupanj završenog formalnog obrazovanja, predmeti sa sadržajima vezanim za suradnju s roditeljima)
- neformalno obrazovanje (stručno usavršavanje u području suradnje s roditeljima, napredovanje u zvanju)
- informalno obrazovanje (iskustvo).

S obzirom na to da se informalno obrazovanje ne odnosi samo na profesionalno iskustvo pojedinca, koje se za potrebe ovog rada promatra kao radno iskustvo i napredovanje odgojitelja u zvanju, nego je riječ i o osobnom iskustvu pojedinca, opravdano je istraživati ga i u odnosu na dob ispitanika.

Kako bi se provjerile hipoteze, bilo je potrebno istražiti postoji li razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na:

- razinu formalnog obrazovanja odgojitelja
- obrazovanje odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima
- stručno usavršavanje odgojitelja u području suradnje s roditeljima
- napredovanje u zvanju odgojitelja.

Uz to, bilo je potrebno provjeriti postoji li povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i:

- dobi odgojitelja
- radnog iskustva odgojitelja.

4.4. Varijable istraživanja

Sukladno općem i spoznajnom cilju istraživanja definiraju se sljedeće zavisne varijable istraživanja:

- **znanja odgojitelja za suradnju s roditeljima** (znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima,

radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju, sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima) prema samoprocjenama odgojitelja koja će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa

- **vještine odgojitelja za suradnju s roditeljima** (komunikacijskih, organizacijskih i suradničkih) prema samoprocjenama odgojitelja koje će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa
- **stavovi odgojitelja prema roditeljima i suradnji s roditeljima** prema samoprocjenama odgojitelja koji će se također ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa.

Ovako definirane zavisne varijable zajedno čine kompetenciju za suradnju s roditeljima.

S obzirom na pretpostavljenu važnost nekih faktora za temu ovog istraživanja, određene su **nezavisne varijable** istraživanja:

- **razina formalnog obrazovanja odgojitelja**; s obzirom na razlike u dosadašnjem obrazovanju odgojitelja u Republici Hrvatskoj (srednjoškolsko, stručni studij, sveučilišni preddiplomski studij i sveučilišni diplomski studij), opravdano je razmotriti kompetenciju odgojitelja u odnosu na ovu varijablu, pretpostavlja se da odgojitelji koji imaju višu razinu formalnog obrazovanja imaju bolje kompetencije za suradnju s roditeljima
- **obrazovanje odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima**; analizom programa obrazovanja odgojitelja³⁷ uočene su razlike u programima obrazovanja odgojitelja u odnosu na sadržaje vezane uz suradnju s roditeljima; razlike je moguće sagledati s aspekta predmeta čiji su sadržaji primarno vezani uz suradnju s roditeljima (*Partnerstvo vrtića, obitelji i škole, Partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom* te *Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima*) te predmeta koji su usmjereni na znanja o obiteljima (*Obiteljska pedagogija*) odnosno odsustvo istih sadržaja; ove sadržaje moguće je naći i u okviru drugih predmeta – najčešće pedagoških i psiholoških, ali zbog opsega ostalih sadržaja u okviru tih predmeta, nisu uzeti u obzir za ovo istraživanje; pretpostavka je da odgojitelji koji su tijekom obrazovanja imali sadržaje iz ovih kolegija imaju bolje kompetencije za suradnju od onih koji te sadržaje nisu imali

³⁷ Više u poglavlju 3.4.2. Inicijalno obrazovanje za suradnju u Hrvatskoj.

- **stručno usavršavanje odgojitelja u području suradnje s roditeljima;** ova je varijabla važna jer se pretpostavlja da je kompetenciju odgojitelja moguće povećati uključivanjem u različite oblike stručnog usavršavanja; primjerice Borko (2004.) vidi mogućnost unaprjeđivanja kompetencija u intenzivnim programima stručnog usavršavanja te uključivanjem u profesionalne zajednice učenja
- **napredovanje u zvanju odgojitelja;** prema Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (1997.) odgojitelji u Republici Hrvatskoj mogu napredovati u položajna zvanja odgojitelja mentora i odgojitelja savjetnika; pretpostavka za napredovanje izvrsnost je odgojitelja; u skladu s time, može se pretpostaviti da su izvrsni odgojitelji uspješniji u svim segmentima profesionalnog djelovanja, pa tako i u suradnji s roditeljima
- **dob odgojitelja;** dosadašnja istraživanja usmjeravala su se na iskustvo kao prediktor zapreka u stvaranju suradničkih odnosa (primjerice Grant i Ray, 2010.; Gestwicki, 2016.); premda navedena istraživanja nisu polazila od dobi ispitanika, moguće je da je dob povezana s količinom iskustva koje su ispitanici doživjeli; pretpostavka je da stariji ispitanici imaju više iskustva u različitim odnosima što se može reflektirati na njihovu kompetenciju za suradnju s roditeljima
- **radno iskustvo;** rezultati istraživanja koja su se bavila kompetencijama odgojitelja (primjerice Dreyfus i Dreyfus, 1986.) pokazuju kako je za razvoj kompetencije potrebno iskustvo, stoga je opravdano uvrstiti ovu varijablu s pretpostavkom da se odgojitelji s više radnog iskustva procjenjuju kompetentnijima
- **regija;** određenje regija odgovara regionalnoj podjeli Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (Zagreb, Split, Rijeka, Osijek). Tako regija Zagreb uključuje sudionike iz Zagrebačke, Krapinsko-zagorske, Sisačko-moslavačke, Karlovačke, Varaždinske, Koprivničko-križevačke, Bjelovarsko-bilogorske, Međimurske županije te Grada Zagreba. Regija Split obuhvaća sudionike iz Splitsko-dalmatinske, Šibensko-kninske, Dubrovačko-neretvanske i Zadarske županije. Regija Rijeka obuhvaća sudionike iz Primorsko-goranske, Ličko-senjske i Istarske županije. Regija Osijek obuhvaća Požeško-slavonsku, Brodsko-posavsku, Virovitičko-podravsku, Osječko-baranjsku i Vukovarsko-srijemsku županiju.

4.5. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja

4.5.1. Instrument *Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima / UOSKSR*

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument *Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima* (Prilog 1.) na osnovi definiranih ključnih činitelja odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima (stavovi prema suradnji s roditeljima i stavovi prema roditeljima; organizacijske, suradničke i komunikacijske vještine te vještine aktivnog slušanja; znanja o radu s roditeljima; znanja o zaprekama u radu s roditeljima; znanja o obiteljima; znanja o načinima uključivanja roditelja te znanja o podršci roditeljima). Skale koje su korištene u ovom upitniku kreirane su na temelju konzultirane literature o suradnji roditelja i odgojitelja.

Tablica 14. Konstrukcija upitnika korištenog u predistraživanju

Varijable	Broj čestica i njihove oznake	Redni broj tvrdnje u upitniku
Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima	11 (StSur1-StSur11)	11. – 21.
Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose	11 (StNeg1-StNeg11)	22. – 32.
Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose	11 (StPoz1 - StPoz11)	33. – 43.
Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja	13 (K1 - KA13)	44. – 56.
Organizacijske vještine	7 (O1 - O7)	57. – 63.
Suradničke vještine	6 (S1 - S6)	64. – 69.
Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju, a odnose se na djecu, obitelj, odgojitelja, društvo	4 (ZZ1-ZZ4)	70. – 73.
Znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja	4 (ZU1 - ZU4)	74. – 77.
Znanja o postojanju različitih dinamika obitelji i doživljaju djece unutar istih	3 (ZO1 - ZO3)	78. – 80.
Znanja o radu s roditeljima	4 (ZR1 - ZR4)	81. – 84.
Znanja o sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima	3 (ZP1 - ZP3)	85. – 87.
Zadovoljstvo poslom	5 (ZAD1 - ZAD5)	88. – 92.
Stres	3 (Strs1 - Strs3)	13., 22., 93.

Konstruirani Upitnik sastoji se od triju dijelova. U uvodnom dijelu ispitanicima je jasno naznačena svrha istraživanja i pojašnjen postupak. Naglašeno je da nema netočnih odgovora. Prvi dio Upitnika čine varijable vezane uz demografske karakteristike. Ispitanici su odgovarali na varijable o *spolu, dobi, godinama radnog iskustva, regiji, napredovanju u zvanju, najvišem postignutom stupnju obrazovanja, trenutačnoj uključenosti u obrazovanje, slušanju predmeta sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja, uključenosti u stručno usavršavanje s temama iz područja suradnje s roditeljima te o organizatoru usavršavanja, s temama iz područja suradnje s roditeljima.*

Drugi dio Upitnika sastoji se od 13 skala samoprocjene, odnosno 83 tvrdnje koje se odnose na različite aspekte (znanja, vještine i stavove) kompetencije za suradnju s roditeljima. Skala *Zadovoljstvo poslom* i podskala *Stres* nisu jedan od aspekata kompetencije za suradnju s roditeljima, no moguće je da imaju utjecaj na svijest pojedinca o sebi kao profesionalcu te posredno i na odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima.

Ispitanici procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama uz pomoć petostupanjske skale Likertova tipa, u rasponu od 1 (uopće se ne slažem s tvrdnjom) do 5 (u potpunosti se slažem s tvrdnjom), s nultom točkom.

Treći dio instrumenta sastoji se od triju pitanja otvorenog tipa (*Molim Vas navedite probleme s kojima se susrećete u suradnji s roditeljima.; Molim Vas navedite zapreke koje sprječavaju suradnju s roditeljima.; Molim Vas navedite u kojem se obliku suradnje s roditeljima osjećate najuspješnijima.*) čija je svrha razumijevanje procjena sudionika i koja čine osnovu pitanja za intervju s dijelom ispitanika.

4.5.2. Predistraživanje i postupak provedbe predistraživanja

Kako bi se utvrdile metrijske karakteristike instrumenta *Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima (UOSKSR)*, konstruiranog za potrebe istraživanja samoprocjene odgojitelja o kompetencijama za suradnju s roditeljima, provedeno je predistraživanje.

Predistraživanje je provedeno tijekom veljače 2017. godine. U predistraživanju su sudjelovali odgojitelji iz Međimurske županije. Podatci su prikupljeni na odgojiteljskom vijeću Dječjeg vrtića „Cipelica“, stručnom aktivu u Dječjem vrtiću „Cvrčak“ te na stručnom skupu u

organizaciji Udruge odgojitelja „Krijesnice“. Ispitanici predistraživanja bili su upoznati s ciljem istraživanja i načinom provođenja istraživanja te činjenicom da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i anonimno. Kako bi se ispitanicima zajamčila anonimnost, ispunjene upitnike odlagali su na za to predviđeno mjesto.

Dobiveni rezultati obradili su se kako bi se utvrdili mogući nedostaci instrumenta. S obzirom na dobivene metrijske karakteristike instrumenta, koje su odgovarale cilju i zadaćama istraživanja, bilo je moguće provesti glavno istraživanje.

Uzorkom predistraživanja obuhvaćena su 134 ispitanika s područja Međimurske županije. Uzorak predistraživanja obuhvaća 22 % pretpostavljenog uzorka što je statistički relevantno. Uzorkom je obuhvaćen samo jedan muškarac što je 0,7 % uzorka i nije reprezentativno za populaciju odgojitelja u Republici Hrvatskoj.

Odgojitelji obuhvaćeni uzorkom imaju prosječno 38,8 godina života (SD = 10,435) u rasponu od 22 do 60 godina. Dužina radnog staža ispitanika prosječno je 15,28 godina (SD = 11,383) u rasponu od jedne do 40 godina.

Većina ispitanika obuhvaćena predistraživanjem, njih 68,7 % (N = 92), obrazovana je na dvogodišnjem preddiplomskom stručnom studiju. Trogodišnji preddiplomski studij završilo je 25,4 % (N = 34) ispitanika. Četverogodišnji diplomski studij ima 3 % (N = 4) ispitanika, a petogodišnji 0,7 % (N = 1) ispitanika. Srednjoškolsko obrazovanje ima 2,2 % (N = 3) ispitanika. Uzorkom nije obuhvaćen nijedan odgojitelj sa specijalističkim i/ili postdiplomskim obrazovanjem.

Status odgojitelja mentora ima 6,7 % (N = 9) ispitanika, dok status savjetnika ima samo jedan ispitanik (0,7 %). Većina sudionika, njih 91,8 % (N = 124), nije napredovala u položajno zvanje.

4.5.2.1. Pouzdanost instrumenta

Kako bi se utvrdila pouzdanost instrumenta, koristio se Cronbachov alpha koeficijent. Pouzdanost cijelog instrumenta je visoka ($\lambda = ,857$). U Tablici 37. vidljiva je pouzdanost instrumenta prema skalama. S obzirom na to da skale *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima / StSur* i *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose / StPoz* nemaju odgovarajuću pouzdanost ($\lambda \leq ,335$), istraženo je kako bi se isključivanje pojedinih čestica odrazilo na pouzdanost skale. Isključivanjem čestice *Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti*. skala *Stavovi odgojitelja prema suradnji s*

roditeljima / StSur imala bi minimalnu zadovoljavajuću pouzdanost ($\lambda = ,610$). Isključivanjem čestice *Roditelji se ne moraju u svemu slagati sa mnom.* skala *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose / StPOz* imala bi zadovoljavajuću pouzdanost ($\lambda = ,740$). Unatoč tomu, obje su čestice zadržane uz pretpostavku kako veći uzorak može osigurati veću pouzdanost instrumenta, s mogućnošću izdvajanja čestica iz konačnog instrumenta.

4.5.2.2. Faktorska analiza korištenih skala

Primjenom Kaiser-Meyer-Olkin mjera uzorkovanja adekvatnosti (KMO) i Bartlett's testom utvrđena je visoka homogenost svih skala što je preduvjet za faktorsku analizu (Tablica 15.).

Tablica 15. Homogenost primijenjenih skala

Skala samoprocjene	KMO	χ_2	df
Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima / StSur	,646	237,146	45
Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose / StNeg	,734	319,460	55
Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose / StPoz	,723	303,438	55
Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja / K	,766	569,030	78
Organizacijske vještine	,831	473,821	28
Suradničke vještine / S	,729	291,456	15
Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju / ZZ	,715	127,946	5
Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja / ZU	,867	447,009	6
Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika / ZO	,728	305,677	3
Znanja o radu s roditeljima / ZR	,664	211,046	6
Znanja o sustavu podrške / ZP	,661	115,160	3
Zadovoljstvo poslom / ZAD	,788	202,189	10

* $p \leq ,000$

Metodom analize glavnih komponenti, primjenom Scree testa izdvojeni su ključni faktori pojedine skale.

Tablica 16. Faktorska analiza skale *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima*

Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima	Ekstrakcija	Matrica komponenti			
		1	2	3	4
Uspješno surađujem s roditeljima.	,727	,654	-,426	,344	,001
Imam izvrsne odnose s roditeljima.	,722	,618	-,515	,263	-,078
Mislim da odgojitelji trebaju surađivati s roditeljima.	,421	,403	,045	,396	-,315
Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa.	,682	,531	-,231	-,466	,361
Nemam teškoća u ostvarivanju suradnje s roditeljima.	,670	,526	-,396	-,161	,459
Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela razvoju dječjih sposobnosti.	,455	,577	,209	,185	-,211
Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela pozitivnoj slici ustanove u kojoj radim.	,628	,557	,434	-,358	-,034
Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela njihovu roditeljstvu.	,728	,450	,708	-,097	,121
Surađujem s roditeljima kako bih sebi olakšala rad s djecom.	,605	,439	,616	,178	-,026
Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti.	,327	,296	-,033	-,369	-,320
Mogu prihvatiti da postoje roditelji koji se ne žele uključiti u aktivnosti za roditelje.	,778	-,101	,331	,474	,658

Iz prikazanih faktorskih zasićenja (Tablica 16.) vidljivo je da čestica *Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti.* ima tendencija izdvajanja iz skale stavova. Za skalu *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* izdvojena su četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 61,289 % varijance (od čega prvi faktor objašnjava četvrtinu varijance). Na

temelju faktorskih zasićenja i analize matrice komponenti moguće je izdvojiti faktore *tolerancija, suradnički odnosi, pozitivan stav prema suradnji i profesionalizam*.

Tablica 17. Faktorska analiza skale *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose*

Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose	Ekstrakcija	Matrica komponenti		
		1	2	3
Roditelje vidim kao izvor problema u svom radu.	,517	,530	,348	,339
Rad s roditeljima mi je stresan.	,668	,465	,536	,406
Mislim da roditelji često negiraju informacije koje se odnose na teškoće u radu s djetetom.	,371	,347	,488	-,112
Moji postupci spram djeteta profesionalno su utemeljeni, stoga su bolji od roditeljskih.	,509	,634	,078	-,318
Roditelje trebam zaštititi od neugodnih informacija vezanih uz njihovo dijete.	,432	,503	,000	,423
Izbjegavam suradnju s roditeljima kako se oni ne bi loše osjećali s obzirom na moju profesionalnu nadmoć.	,497	,540	-,302	,338
Znanja koja imam o razvoju djece vrednija su od roditeljskih.	,482	,648	-,245	,053
Roditelji moraju prihvatiti moju pomoć jer je profesionalno utemeljena.	,602	,614	-,465	-,097
Čini mi se da bi roditelji lošije obnašali svoju roditeljsku dužnost bez moje podrške.	,625	,716	-,334	-,016
Mislim da su roditelji krivi za većinu dječjih problema.	,540	,664	,042	-,311
Mislim da roditelji previše zaštićuju svoju djecu.	,668	,510	,324	-,550

Iz prikazanih faktorskih zasićenja (Tablica 17.) vidljivo je da čestica *Mislim da roditelji često negiraju informacije koje se odnose na teškoće u radu s djetetom*. ima tendenciju izdvajanja iz skale stavova. Za skalu *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* izdvojena su četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 61,289 % varijance (od čega prvi faktor objašnjava trećinu varijance). Na temelju faktorskih zasićenja i analize matrice komponenti moguće je izdvojiti faktore *profesionalna nadmoć, stres, nužnost podrške i roditeljstvo*.

Tablica 18. Faktorska analiza skale *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose*

Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose	Ekstrakcija	Matrica komponenti			
		1	2	3	4
Smatram da su roditelji primarni odgojitelji djeteta.	,576	,418	,133	-,454	-,420
Shvaćam da je svaki roditelj jedinstven.	,690	,787	-,056	-,218	,140
Razlike između mene i roditelja unaprjeđuju naše odnose.	,535	,571	,094	,061	,443
Poštujem roditelje djece s kojom radim.	,394	,541	-,040	-,311	,053
Razumijem da roditelji imaju drukčiju sliku o djetetu od moje.	,511	,422	,171	,550	-,035
Mogu sagledati problemske situacije iz pozicije roditelja.	,638	,500	,161	,580	,160
Uvijek sam dobrohotna u komunikaciji s roditeljima.	,562	,661	,185	,135	-,268
Roditelji mi mogu otvoreno reći svoja očekivanja.	,723	,526	,267	,051	-,610
Roditelji se ne moraju u svemu slagati sa mnom.	,848	,092	,834	-,202	,320
Roditelji mi mogu jasno iskazati svoje nezadovoljstvo u odnosu na moje postupke prema njihovoj djeci.	,821	,578	-,681	,149	-,032
Mogu razumjeti obitelji koje dolaze iz nepovoljnih socioekonomskih uvjeta.	,668	,635	-,222	-,333	,323

Za skalu *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (Tablica 18.) izdvojena su četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 63,324 % varijance (od čega prvi faktor objašnjava 30 % varijance). Na temelju faktorskih zasićenja i analize matrice komponenti moguće je izdvojiti faktore *ravnopravna komunikacija, razumijevanje, dobronamjernost i poštovanje*.

Tablica 19. Faktorska analiza skale *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja*

Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja	Ekstrakcija	Matrice komponenti			
		1	2	3	4
Imam komunikacijske vještine koje su potrebne u dvosmjernoj komunikaciji između odgojitelja i roditelja.	,634	,646	-,134	-,286	-,342
S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada razgovaramo o problemima.	,723	,750	-,322	-,212	-,110
S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada oni kritiziraju moje postupke.	,798	,682	-,556	,115	,101
S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada se njihovo mišljenje razlikuje od mogega.	,839	,746	-,484	,202	,088
Ne moram imati zadnju riječ u komunikaciji s roditeljima.	,635	,412	,162	,662	-,014
Premda se ne slažem s roditeljima, neću ih prekidati tijekom razgovora.	,611	,530	,249	,441	,271
Izbjegavam neverbalne znakove kako bih pokazala neslaganje s roditeljima.	,421	,400	,257	-,219	-,383
Uspostavljam kontakt očima tijekom razgovora.	,599	,601	,388	,275	-,110
Ohrabrujem komunikaciju potičući roditelje verbalnim znakovima potvrđivanja.	,701	,590	,293	,107	-,505
Kada primijetim da je roditelj uznemiren, pružam mu potporu.	,622	,474	,569	-,263	,062
Vodim računa da tijekom razgovora ne ulazim u osobni prostor roditelja (bliže od 50 cm).	,727	,360	,564	-,264	,458
Mogu izraziti neslaganje s nečijim mišljenjem bez sukobljavanja.	,614	,646	-,085	-,136	,414
Prilikom razgovora s roditeljima jasno izražavam svoje mišljenje.	,506	,545	-,106	-,414	,160

Za skalu *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (Tablica 19.) izdvojena su četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 64,831 % varijance (od čega prvi faktor objašnjava 33,770 % varijance). Na temelju faktorskih zasićenja i analize matrice komponenti moguće je izdvojiti faktore *komunikacija u problemskim situacijama, uvažavanje, neverbalna komunikacija i jasno izražavanje*.

Tablica 20. Faktorska analiza skale *Organizacijske vještine*

Organizacijske vještine	Ekstrakcija	Matrice komponenti	
		1	2
Pomažem roditeljima u poticanju razvoja djece izvan institucijskoga konteksta.	,845	,390	,833
Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u skupini.	,579	,727	-,226
Pomažem roditeljima u unaprjeđivanju njihovih roditeljskih vještina.	,652	,807	,026
Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u ustanovi RPOO-a.	,694	,746	-,370
Ohrabrujem roditelje da se uključe u planiranje budućih aktivnosti.	,711	,840	-,072
Pomažem roditeljima u unaprjeđivanju njihovih roditeljskih vještina.	,707	,768	,342
Ohrabrujem roditelje da se uključe u vrednovanje aktivnosti koje se provode u našoj ustanovi.	,680	,824	-,037
Nastojim motivirati roditelje da se uključe u vođenje ustanove.	,401	,620	-,125

Za skalu *Organizacijske vještine* (Tablica 20.) izdvojena su dva faktora koji zajedno objašnjavaju 65,849 % varijance, od čega prvi faktor *potpora roditeljstvu* objašnjava 53 % varijance. Kao drugi faktor izdvaja se *potpora razvoju djece*.

Tablica 21. Faktorska analiza skale *Suradničke vještine*

Suradničke vještine	Ekstrakcija	Matrice komponenti	
		1	2
S roditeljima se ophodim na način koji pokazuje da poštujem njihovu kulturu.	,696	,685	,476
Podržavam roditelje u stavu da oni imaju glavnu ulogu u donošenju odluka vezanih uz njihovu djecu.	,718	,501	,683
Pri organiziranju aktivnosti za roditelje, nudim izbor aktivnosti kako bih roditeljima omogućila sudjelovanje ovisno o njihovim sklonostima.	,671	,740	-,351
Organiziram aktivnosti za roditelje uvažavajući individualne razlike među roditeljima.	,817	,771	-,473
Suradujem s roditeljima čak i onda kada se njihove odluke vezane uz dijete razlikuju od mojih.	,642	,797	-,082
U suradnji s roditeljima nudim konstruktivno rješavanje problema.	,606	,778	,027

Za skalu *Suradničke vještine* (Tablica 21.) izdvojena su dva faktora (*uvažavanje obiteljskih različitosti* te *potpora razvoju djece*) koji zajedno objašnjavaju 69,160 % varijance, od čega prvi faktor pojašnjava 51,7 % varijance.

Tablica 22. Faktorska analiza skale *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju*

Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju	Ekstrakcija	Matrica komponenti
		1
Razumijem da postoje prepreke u suradnji roditelja i odgojitelja.	,554	,745
Razumijem da je suradnja roditelja i odgojitelja kulturološki uvjetovana.	,736	,858
Razumijem da različita očekivanja od djeteta mogu biti zapreka suradnji roditelja i odgojitelja.	,655	,809
Razumijem da postoji povezanost između načina na koji pozivam roditelje na suradnju i njihova uključivanja.	,344	,586

Za skalu *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (Tablica 22.) izdvojen je samo jedan faktor (*razumijevanje zapreka*) koji objašnjava 57,216 % varijance.

Tablica 23. Faktorska analiza skale *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*

Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja	Ekstrakcija	Matrica komponenti
		1
Znam sastaviti smjernice za vođenje roditeljskih sastanaka.	,815	,903
Znam sastaviti smjernice za vođenje radionica za roditelje.	,857	,926
Znam sastaviti smjernice za individualni rad s roditeljima.	,869	,932
Znam sastaviti smjernice za grupni rad s roditeljima.	,858	,927

Za skalu *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (Tablica 23.) izdvojen je samo jedan faktor (*izrada smjernica za rad s roditeljima*) koji objašnjava 84,969 % varijance.

Tablica 24. Faktorska analiza skale *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika*

Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika	Ekstrakcija	Matrica komponenti
		1
Razumijem da različite obitelji imaju različitu obiteljsku dinamiku.	,847	,920
Razumijem da se obitelji razlikuju načinima obiteljskoga funkcioniranja.	,918	,958
Razumijem da se pozicija djeteta razlikuje unutar različitih obitelji.	,846	,920

Za skalu *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (Tablica 24.) izdvojen je samo jedan faktor (*znanje o obiteljskom funkcioniranju*) koji objašnjava 87,014 % varijance.

Tablica 25. Faktorska analiza skale *Znanja o radu s roditeljima*

Znanja o radu s roditeljima	Ekstrakcija	Matrica komponenti
		1
Znam kako pomoći roditeljima u odgoju djeteta s teškoćama.	,828	,910
Znam kako pomoći roditeljima u odgoju darovitoga djeteta.	,828	,910
Poznate su mi strategije rada s disfunkcionalnim obiteljima.	,602	,776
Znam da se roditeljstvo može učiti.	,107	,328

Za skalu *Znanja o radu s roditeljima* (Tablica 25.) izdvojen je samo jedan faktor (*podrška roditeljima*) koji objašnjava 59,154 % varijance. Iz Tablice 25. vidljivo je kako čestica *Znam da se roditeljstvo može učiti.* ima tendenciju izdvajanja iz skale.

Tablica 26. Faktorska analiza skale *Znanja o sustavu podrške*

Znanja o sustavu podrške	Ekstrakcija	Matrica komponenti
		1
Upoznata sam s oblicima društvene podrške obiteljima.	,651	,807
Razumijem značaj organizirane skrbi o djeci kao obliku društvene podrške obiteljima.	,795	,892
Razumijem da društvena podrška obiteljima može prevenirati rizične faktore.	,658	,811

Za skalu *Znanja o sustavu podrške* (Tablica 26.) izdvojen je samo jedan faktor (*sustav podrške*) koji objašnjava 70,126 % varijance.

Tablica 27. Faktorska analiza skale *Zadovoljstvo poslom*

Zadovoljstvo poslom	Ekstrakcija	Matrica komponenti
		1
Posao me ispunjava.	,688	,829
Zadovoljna/zadovoljan sam svojim poslom.	,760	,872
Radujem se odlasku na posao.	,678	,824
Uspješan/uspješna sam u svom poslu.	,382	,618
Kad bih trebala ponovno birati posao, opet bih odabrala biti odgojiteljica.	,205	,453

Iz prikazanih faktorskih zasićenja (Tablica 27.) vidljivo je da čestica *Kad bih trebala ponovno birati posao, opet bih odabrala biti odgojiteljica.* ima tendenciju izdvajanja iz skale zadovoljstva poslom. Za skalu *Zadovoljstvo poslom* izdvojen je jedan faktor *samostvarenost* koji objašnjava 54,285 % varijance.

Instrument čije su mjerne karakteristike utvrđene tijekom predistraživanja koristio se i tijekom istraživanja.

4.5.3. Istraživanje odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i postupak istraživanja

Prije provedbe glavnog istraživanja tražene su i dobivene suglasnosti nadležnih osoba za provođenje istraživanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za istraživanja koja su provedena unutar ustanova. U pojedinim slučajevima istraživanje je provedeno na organiziranim događanjima strukovnih udruga (Udruga odgojitelja „Krijesnice“ i Udruga odgojitelja „Terina“).

Istraživanje je provedeno od ožujka do travnja 2017. uz pomoć tiskanih upitnika. Unatoč tomu što je pretpostavljena opravdanost *online* upitnika kako bi istraživanje doprlo do

većeg broja sudionika, odabrana je tiskana verzija kako bi se omogućilo da u njemu odgojitelji sudjeluju neovisno o svojoj informatičkoj pismenosti.

Polazeći od empirijskih istraživanja o odgovaranju sudionika različitih istraživanja na ankete (Schuldt i Totten, 1994.; Baruch, 1999.; Massey i Tourangeou, 2013.; Hohwü, Lyshol, Gissler, Hrafn Jonsson, Petzold, i Obel, 2015.), prema kojima je opravdano očekivati 60 – 70 % povrata anketnih upitnika, kako bi se osigurala reprezentativnost uzorka prema veličini, ukupno je podijeljeno 887 upitnika. Sagledavši ukupan broj sudionika u uzorku ($N = 600$), vidljivo je da i u ovom istraživanju povrat upitnika iznosi 67 %, što odgovara podacima ranije navedenih istraživanja.

Sudjelovanje u istraživanju bilo je anonimno i dobrovoljno. Ispitanici su ispunjavali upitnik na radnome mjestu. Iznimka su bili ispitanici koji su upitnik ispunjavali na stručnom skupu. Prije samog ispunjavanja upitnika ispitanici su bili upoznati sa svrhom istraživanja i mogućnošću da u istraživanju ne sudjeluju, odnosno da u bilo kojem trenutku odustanu od sudjelovanja u istraživanju. Nakon ispunjavanja ispitanici su odložili upitnik na za to predviđeno mjesto kako bi im se osigurala anonimnost.

Pouzdanost instrumenta *Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima* (UOSKSR) utvrđena je primjenom Cronbachova alpha koeficijenta. Pouzdanost cijelog instrumenta je visoka ($\lambda = ,907$), viša nego u predistraživanju ($\lambda = ,857$). Pouzdanost za pojedine skale, kao i broj čestica pojedine skale, prikazani su u Tablici 28.

Znatno viša pouzdanost za pojedine skale može se tumačiti veličinom i reprezentativnošću uzorka. Neznatno nižu pouzdanost pojedinih skala (znanja o sustavu podrške i zadovoljstvo poslom) moguće je tumačiti tendencijom davanja dijelom poželjnih odgovora.

Tablica 28. Pouzdanost primijenjenih skala

	Skala	Broj čestica skale	PI*	I*
			λ	λ
1.	Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima / StSur	11	,333	,725
2.	Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose / StNeg	11	,785	,786
3.	Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose / StPoz	11	,353	,744
4.	Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja / K	13	,814	,817
5.	Organizacijske vještine / O	7	,851	,803
6.	Suradničke vještine / S	6	,802	,815
7.	Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju / ZZ	4	,745	,731
8.	Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja / ZU	4	,941	,929
9.	Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika / ZO	3	,923	,894
10.	Znanja o radu s roditeljima / ZR	4	,748	,748
11.	Znanja o sustavu podrške / ZP	3	,783	,765
12.	Zadovoljstvo poslom / ZAD	5	,735	,702

* Predistraživanje

** Istraživanje

4.5.4. Uzorak

Prema nacrtu istraživanja ispitanici bi mogli biti svi odgojitelji djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na stratificiranom uzorku odgojitelja iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Ispitanici su izabrani slučajnim odabirom u ustanovama koje su iskazale spremnost sudjelovati u istraživanju. Uzorak je stratificiran po regijama i reprezentativan je (DSZ, 2016.). Prema podacima Državnog statističkog zavoda za 2016. godinu, u Republici Hrvatskoj bilo je zaposleno ukupno 11.538 odgojitelja djece rane i predškolske dobi, stoga je uzorak (N = 600) reprezentativan u odnosu na veličinu populacije (Cohen, Manion i Morrison, 2007.) i strukturu (po regijama srazmjerno populaciji). Težilo se osigurati reprezentativnost po razini obrazovanja.

Istraživanjem je obuhvaćeno 600 odgojitelja u dobi od 22 do 64 godine života ($M = 42,18$; $SD = 10,67$). Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju imaju od 1 do 42 godine radnog iskustva ($M = 17,25$; $SD = 11,58$).

Tablica 29. Ispitanici prema dobi i radnom iskustvu

	N	Min	Max	M	SD	v
Godine	600	22	64	42,18	10,671	113,880
Radno iskustvo	600	1	42	17,25	11,557	133,562

U istraživanju je sudjelovalo svega 0,2 % ($f = 1$) odgojitelja muškog spola, stoga uzorak nije reprezentativan prema spolu jer odgojitelji muškog spola u Republici Hrvatskoj čine 0,8 % odgojitelja djece rane i predškolske dobi (DZS, 2016.).

Tablica 30. Ispitanici prema obrazovanju

	Frekvencija	Postotak	Podatci DZS-a (%)
SSS	20	3,3	5
Preddiplomski dvogodišnji	385	64,2	92,3
Preddiplomski trogodišnji	139	23,2	
Diplomski četverogodišnji	26	4,3	2,7
Diplomski petogodišnji	30	5,0	
Ukupno	600	100,0	100,0

Većina ispitanika (87,4 %) ima preddiplomsku razinu obrazovanja (Tablica 30.) što je približno podacima o obrazovanju odgojitelja rane i predškolske dobi Državnog zavoda za statistiku (2016.) prema kojima 92,3 % odgojitelja ima preddiplomsku razinu obrazovanja. Iako uzorak nije reprezentativan u odnosu na obrazovanje ispitanika, zanimljivo je kako je postotak sudionika s diplomskom razinom obrazovanja tri puta veći od onoga na državnoj razini. S obzirom na to da su ispitanici istraživanju pristupali dobrovoljno, moguće je da su osobe višeg obrazovanja sklonije sudjelovati u istraživanjima. Istovremeno je uzorak ispitanika

sa srednjom stručnom spremom niži, moguće zbog niže motivacije za sudjelovanje u istraživanju.

U pojedinim županijama zaposleno je manje od 3 % odgojitelja djece rane i predškolske dobi u odnosu na ukupnu populaciju, stoga bi u odnosu na veličinu uzorka bilo teško zajamčiti anonimnost ispitanicima. To je razlog što je za potrebe ovog istraživanja uzorak ispitanika stratificiran prema regijama (Tablica 31.). Termin *regija* odgovara podjeli Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (Zagreb, Split, Rijeka, Osijek). Tako regija Zagreb uključuje sudionike iz Zagrebačke, Krapinsko-zagorske, Sisačko-moslavačke, Karlovačke, Varaždinske, Koprivničko-križevačke, Bjelovarsko-bilogorske, Međimurske županije te Grada Zagreba. Regija Split obuhvaća sudionike iz Splitsko-dalmatinske, Šibensko-kninske, Dubrovačko-neretvanske i Zadarske županije. Regija Rijeka obuhvaća sudionike iz Primorsko-goranske, Ličko-senjske i Istarske županije. Regija Osijek obuhvaća Požeško-slavonsku, Brodsko-posavsku, Virovitičko-podravsku, Osječko-baranjsku i Vukovarsko-srijemsku županiju.

Tablica 31. Ispitanici prema regijama

Regija	Frekvencija	Postotak	<i>Podatci DZS-a (%)</i>
Zagreb	338	56,3	56
Split	118	19,7	19
Rijeka	88	14,7	15,5
Osijek	56	9,3	9,5
Ukupno	600	100,0	100,0

Od ukupnog broja ispitanika svega 10,3 % (N = 61) ih je u višim položajnim zvanjima, i to 7,5 % (N = 45) u zvanju odgojitelja mentora i 2,7 % (N = 16) u zvanju odgojitelja savjetnika. Nije moguće utvrditi je li uzorak reprezentativan s obzirom na to da podatci o broju napredovanja odgojitelja u položajna zvanja nisu dostupni.

Tablica 32. Uključenost sudionika u nastavak obrazovanja prema najvišem završenom stupnju obrazovanja

		Nastavak obrazovanja			Ukupno
		Ne	Da, diplomski studij RPOO-a	Drugo	
Stupanj završenog obrazovanja	SSS	18 3 %	0	1 0,02 %	19 3,2 %
	Preddiplomski dvogodišnji	362 60,3 %	10 1,7 %	0	372 62 %
	Preddiplomski trogodišnji	114 19 %	18 3 %	0	132 22 %
	Diplomski četverogodišnji	23 3,8 %	1 0,02 %	0	24 4 %
	Diplomski petogodišnji	25 4,2 %	1 0,02 %	0	26 4,3 %
Bez odgovora					27 4,5 %
Ukupno		542 90,3 %	30 5 %	1 0,02 %	600 100 %

Većina (90,2 %, N = 542) ispitanika trenutačno nije uključena u formalno obrazovanje, dok ih 5 % (N = 30) studira na diplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Tablica 32.). Među ispitanicima koji nisu uključeni u obrazovanje nalazi se i 5 % (N = 30) sudionika koji su već završili diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je trenutačno najviši stupanj obrazovanja za odgojitelje djece rane i predškolske dobi. Zanimljiv je podatak kako 4,5 % (N = 27) ispitanika nije dalo odgovor na ovo pitanje. Analizom podataka vidljivo je da je većinom riječ o ispitanicima sa završenim preddiplomskim stručnim studijem. Uzevši u obzir da je većina studija na kojima se obrazuju odgojitelji u Republici Hrvatskoj organizirana kao sveučilišni preddiplomski studij, ovim je ispitanicima potreban dodatni angažman u nastavku obrazovanja kako bi mogli nastaviti obrazovanje na diplomskim studijima. Moguće je, stoga, da je riječ o ispitanicima koji nisu odustali od obrazovanja nego traže mogućnosti nastavka obrazovanja te se nisu mogli odlučiti na jedan od ponuđenih odgovora.

Uzevši u obzir zadaće istraživanja, uzorkom se nastojalo obuhvati sudionike koji su tijekom formalnog obrazovanja imali sadržaje vezane uz suradnju s roditeljima i sudionike koji

te sadržaje nisu imali (Tablica 33.). Najveći postotak sudionika uključenih u ovo istraživanje (61 %, N = 366) tijekom formalnog obrazovanja nije imao sadržaje vezane uz suradnju s roditeljima. Ispitanici koji su tijekom svog obrazovanja imali sadržaje s ovom tematikom imali su ih u okviru kolegija *Suradnja s roditeljima / partnerstvo s roditeljima* (15,2 %, N = 91) te kolegija *Obiteljska pedagogija* (13 %, N = 79). Svega 5,2 % (N = 31) sudionika imalo je ove sadržaje u okviru više različitih predmeta (*Opća pedagogija, Predškolska pedagogija, Uvod u pedagogiju, Razvojna psihologija, Savjetovanje, Sociologija, Komunikologija, Filozofija, Dijete u krizi* te izborni kolegij). Od svih navedenih kolegija jedino je kolegij *Opća pedagogija* imalo više ispitanika (1,3 %, N = 7), dok su ostali kolegiji zastupljeni s 0,2 % (N = 1).

Tablica 33. Predmeti sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja

	Frekvencije	Postotak
Obiteljska pedagogija	78	13,0
Suradnja/partnerstvo s roditeljima	91	15,1
Više predmeta	31	5,1
Nisu imali ove sadržaje.	366	61,2
Obiteljska pedagogija, Suradnja/partnerstvo s roditeljima	30	5,0
Obiteljska pedagogija i drugi kolegiji	2	0,3
Bez odgovora	2	0,3
Ukupno	600	100,0

Usporedbom razine formalnog obrazovanja ispitanika i sadržaja njihova obrazovanja za suradnju s roditeljima (Tablica 34.), vidljivo je kako upravo oni ispitanici koji su obrazovani na srednjoškolskoj, odnosno stručnoj preddiplomskoj razini, nisu imali sadržaje iz područja suradnje s roditeljima. Mogući uzrok ovakvoj raspodjeli je to što su ovi sadržaji postali sastavni dio studija za obrazovanje odgojitelja tek nakon bolonjskog procesa. Uzrok može biti nejednaka zastupljenost ovih sadržaja na sveučilištima što je vidljivo iz analize obrazovnih programa. Nadalje, može se pretpostaviti da su odgojitelji obrazovani na ovim razinama starije dobi te da nisu sasvim sigurni u sadržaje svog obrazovanja.

Tablica 34. Zastupljenost predmeta sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja u odnosu na stupanj obrazovanja

	SSS	Prediplomski dvogodišnji	Prediplomski trogodišnji	Diplomski četverogodišnji	Diplomski petogodišnji	Ukupno*
Nisu imali predmete	18 3 %	301 50,1 %	37 6,2 %	10 1,7 %	0	366 61 %
Obiteljska pedagogija, Suradnja/partnerstvo s roditeljima	2 0,3 %	64 10,7 %	95 15,8 %	14 2,3 %	25 4,2 %	200 33,3 %
Ukupno	20 3,3 %	365 60,8 %	132 22 %	24 4 %	25 4,2 %	566* 94,3 %

* Iz ukupnog su uzorka izuzeti ispitanici koji nisu dali odgovor ili su imali navedene sadržaje u okviru drugih predmeta (f = 34, 5,7 %).

Sagledavši teorijski okvir istraživanja u kojem se navodi profesionalni razvoj kao prediktor kompetencije, ovu tezu bilo je potrebno obuhvatiti u instrumentu kao stručno usavršavanje ispitanika za suradnju s roditeljima (Tablica 35.). U istraživanju je sudjelovao gotovo jednak broj sudionika koji su u posljednje tri godine jednom (31,8 %, N = 191) ili nisu uopće (31,5 %, N = 189) sudjelovali u stručnom usavršavanju koje je uključivalo teme iz područja suradnje s roditeljima. U posljednje tri godine 16,5 % (N = 99) ispitanika sudjelovalo je dva puta u takvim stručnim usavršavanjima, dok ih je 20,2 % (N = 121) sudjelovalo tri i više puta.

Tablica 35. Učestalost stručnog usavršavanja s temama iz područja suradnje s roditeljima

	Frekvencije	Postotak
Nisam sudjelovao/la u stručnom usavršavanju	189	31,5
Jedno usavršavanje	191	31,8
Dva usavršavanja	99	16,5
Tri i više usavršavanja	121	20,2
Ukupno	600	100,0

Ispitanici su najčešće sudjelovali u usavršavanjima (Tablica 36.) u organizaciji ustanove u kojoj rade (34 %, N = 204) i Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (7,7 %, N = 46). Zanimljiv je podatak kako 6,7 % (N = 40) ispitanika koji navode da nisu sudjelovali ni u jednom stručnom usavršavanju ipak navode ustanovu u kojoj rade kao organizatora usavršavanja. Ostaje nejasno je li ustanova u kojoj rade organizirala stručno usavršavanje, a da oni nisu u tome sudjelovali ili je riječ o njihovoj procjeni kako stručna usavršavanja organizirana u okviru ustanove u kojoj su zaposleni ne odgovaraju pojmu stručnog usavršavanja.

Tablica 36. Učestalost stručnog usavršavanja s temama iz područja suradnje s roditeljima u odnosu na organizatora usavršavanja

		Učestalost stručnog usavršavanja				Ukupno
		Nijedno	Jedno	Dva	Tri i više	
Organizator	Ustanova u kojoj radim	40 6,6%	100 16,7%	33 5,5%	31 5,2%	204 34%
	AZOO	4 0,7%	24 4%	13 2,2%	5 0,8%	46 7,7%
	Druge stručne ustanove	0	8 1,3%	0	1 0,2%	9 1,5%
	Udruge	1 0,2%	8 1,3%	1 0,2%	1 0,2%	11 1,8%
	Netko drugi	2 0,3%	8 1,3%	2 0,3%	4 0,7%	16 2,7%
	Više organizatora	6 1%	41 6,7%	50 8,3%	72 12%	175 29,1%
	Nisam sudjelovao/sudjelovala	136 22,7%	2 0,3%	0	1 0,2%	139 23,2%
Ukupno		189 31,5%	191 31,8%	99 16,5%	121 20,2%	600 100%

Zanimljivo je kako gotovo polovica svih sudionika (41 %, f = 46, N = 92) koji su sudjelovali u stručnim usavršavanjima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje dolazi iz Zagrebačke regije (Tablica 37.) u kojoj, prema dostupnim podacima³⁸, nije bilo organizirano nijedno usavršavanje na temu suradnje s roditeljima u proteklih pet godina. Moguće je da su ispitanici sudjelovali u usavršavanjima u drugim regijama ili pak da su sadržaji s tematikom suradnje s roditeljima bili sastavni dio usavršavanja u okviru neke druge teme.

Tablica 37. Učestalost stručnog usavršavanja u području suradnje s roditeljima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) u odnosu na regiju u kojoj ispitanici rade

		Zagreb	Rijeka	Split	Osijek	Ukupno
Stručno usavršavanje u organizaciji AZOO-a (poduzorak* N = 46)	Frekvencije	19	4	17	6	46
	Postotak %	41	9	37	13	100

* Poduzorak čine ispitanici koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju u organizaciji AZOO-a.

Na temelju predstavljenih podataka moguće je zaključiti kako je uzorak reprezentativan prema veličini i regionalnoj zastupljenosti. Kako ne postoje statistički podatci o obrazovanju odgojitelja djece rane i predškolske dobi u području suradnje s roditeljima, ne može se govoriti o reprezentativnosti uzorka u odnosu na obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi za suradnju s roditeljima. Unatoč tomu, uzorkom su obuhvaćeni odgojitelji koji su tijekom formalnog i neformalnog obrazovanja imali sadržaje u području suradnje s roditeljima i oni koji to nisu te se na taj način nastojala osigurati prikladnost uzorka.

Kako bi se dobio cjelovit uvid u predmet istraživanja, osim provedenog empirijskog istraživanja putem upitnika, primijenjena je i metoda intervjua. Uzorak istraživanja, osim 600 odgojitelja, obuhvaća i poduzorak od 8 odgojitelja koji su intervjuirani polustrukturiranim instrumentom. Prilikom odabira uzorka ispitanika pomoću intervjua vodilo se računa o regionalnoj zastupljenosti i završenom stupnju obrazovanja sudionika. Uzorak obuhvaća osnovne demografske karakteristike prema stratumima uzorka kvantitativnog istraživanja. Premda se uzorak nastojao ujednačiti po nekim karakteristikama (demografske karakteristike,

³⁸ Više u 4.4.5. Profesionalni razvoj odgojitelja u području suradnje s roditeljima.

obrazovanje za suradnju s roditeljima), u ostalim karakteristikama (iskustvo, stavovi prema suradnji s roditeljima) zadržan je heterogeni pristup kako bi se dobio širi uvid u problematiku. S obzirom na to da nije bila riječ o nomotetičkom već o idiografskom cilju istraživanja, uzorak od 8 ispitanika veličinom je odgovarao uzorcima primjerenim za ovu vrstu istraživanja (Robinson, 2014.).

Intervjuirani ispitanici odgojitelji su djece rane i predškolske dobi starosti od 29 do 47 godina ($M = 39,13$; $SD = 5,64$), od 5 do 25 godina radnog iskustva ($M = 14,75$; $SD = 7,07$). Ovisno o ispitanicima, postoje razlike u najvišem završenom stupnju obrazovanja (Tablica 38.). Ispitanici dolaze iz različitih krajeva Republike Hrvatske.

Tablica 38. Podatci o ispitanicima pomoću intervjua

Ispitanik	Dob	Godine radnog iskustva	Obrazovanje	Regija
Ispitanik 1	40	10	Diplomski petogodišnji studij RPOO-a	Osijek
Ispitanik 2	44	24	Preddiplomski sveučilišni studij RPOO-a	Rijeka
Ispitanik 3	35	9	Preddiplomski stručni dvogodišnji studij RPOO-a	Zagreb
Ispitanik 4	47	25	Preddiplomski stručni dvogodišnji studij RPOO-a	Zagreb
Ispitanik 5	41	17	Diplomski petogodišnji studij RPOO-a	Zagreb
Ispitanik 6	41	15	Diplomski četverogodišnji studij RPOO-a	Split
Ispitanik 7	36	13	Diplomski četverogodišnji studij RPOO-a	Split
Ispitanik 8	29	5	Diplomski petogodišnji studij RPOO-a	Zagreb

Ispitanici kvalitativnog dijela istraživanja imaju različita iskustva u obrazovanju za suradnju s roditeljima. Ispitanici koji su završili diplomski sveučilišni studij imali su tijekom formalnog obrazovanja predmete sa sadržajima vezanim uz područje suradnje s roditeljima. Ostali ispitanici nisu imali ili se ne sjećaju jesu li imali ove sadržaje tijekom formalnog obrazovanja. Dva sudionika nisu sudjelovala u stručnom usavršavanju koje je imalo sadržaje iz područja suradnje s roditeljima. Među ispitanicima dva su odgojitelja mentora.

4.5.5. Postupci obrade sakupljenih podataka

Rad analizira podatke sakupljene kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem mišljenja odgojitelja o profesionalnim kompetencijama za suradnju s roditeljima u pravcu izgrađivanja partnerskih odnosa. U okviru kvalitativne istraživačke paradigme proveden je polustrukturirani intervju uz mogućnost generiranja novih iskaza. Sakupljeni iskazi analizirani su, klasificirani, kategorizirani, sažeti i komparirani.

Mišljenje odgojitelja o potrebnim kompetencijama za suradnju u okviru kvantitativne paradigme istraženo je upitnikom *Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima / UOSKSR*. Sakupljeni podatci obrađeni su u statističkome programu *Statistical Package for the Social Sciences / SPSS 2.0*.

Za potrebe opće deskripcije utvrđene su mjere centralne tendencije (aritmetička sredina/M) i mjere raspršenja (standardna devijacija/SD i varijanca/v). Pouzdanost instrumenta i pojedinih skala utvrđena je na temelju koeficijenta Cronbach alfa. Normalnost distribucije utvrđena je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Primjenom Kaiser-Meyer-Olkin mjere uzorkovanja adekvatnosti (KMO) i Bartlett's testom istražena je homogenost primijenjenih skala kao preduvjet faktorske analize. Metodom analize glavnih komponenti, primjenom Scree testa i analizom matrice komponenti izdvojeni su ključni faktori pojedine skale.

Korelacijskom analizom (Spearmanov koeficijent korelacije) istražena je moguća povezanost dobi i duljine radnog staža s rezultatima pojedinih skala. Jednosmjernom analizom varijance istraženo je postojanje statistički značajne razlike samoprocjene na pojedinim skalama u odnosu na razinu obrazovanja ispitanika, kolegije koje su slušali tijekom formalnog obrazovanja, učestalost stručnog usavršavanja te regije u kojoj ispitanici profesionalno rade. Efekt utjecaja između pojedinih skupina (ili kategorija) utvrđen je *post hoc* analizom uz primjenu Bonferroni testa. Triangulacija nalaza istraživanja provedena je komparacijom s dostupnim recentnim istraživanjima u Hrvatskoj i svijetu.

4.6. Postupak provedbe kvalitativnog dijela istraživanja

Radi boljeg razumijevanja rezultata dobivenih kvantitativnim istraživanjem konstruiran je predložak za vođenje intervjua (Prilog 2.). Pitanja od kojih je sastavljen intervju temeljena su na rezultatima predistraživanja. Cilj intervjuiranja bio je uvid u odgojiteljsko shvaćanje

kompetencije za suradnju s roditeljima. Kod konstrukcije pitanja vodilo se računa da ne odražavaju stavove istraživača te da ne navode ispitanika na davanje poželjnih odgovora.

Intervju se inicijalno sastojao od 15 pitanja, premda je konačan broj pitanja varirao ovisno o spremnosti ispitanika na davanje odgovora. Polazeći od pretpostavke da je dobar intervju onaj u kojem istraživač omogućava ispitaniku da se slobodno izražava, a da se istovremeno drži teme razgovora (Dörnyei, 2007.), pitanja nisu bila strogo određena.

Demografski podatci obuhvatili su samo dob, godine radnog iskustva te najviši završeni stupanj obrazovanja. Unatoč tomu što je u fokusu istraživanja samoprocjena odgojiteljske kompetencije u odnosu na obrazovanje, što uključuje i obrazovanje za suradnju, ovaj podatak nije tražen od sudionika intervjuja kako bi se izbjeglo davanje dijelom poželjnih odgovora na pitanje *Što Vas je najviše pripremlilo za suradnju s roditeljima?*

Istraživanje postupkom intervjuiranja provedeno je tijekom svibnja. Intervju je proveden telefonski ili u osobnom kontaktu autorice ovog rada s ispitanicima. Način provedbe odabran je prema preferencijama ispitanika (osobni kontakt ili telefonski razgovor), polazeći od pretpostavke kako su odabrali onaj način u kojem se osjećaju ugodnije što bi posljedično moglo rezultirati cjelovitijim odgovorima na postavljena pitanja. Ispitanici su pristali na snimanje intervjuja. Premda je riječ o istraživanju u kojem je nemoguće zajamčiti anonimnost ispitanika, ispitanicima je zajamčeno kako će njihov identitet ostati poznat samo istraživačici. Svakom je sudioniku dodijeljen njegov kod kako bi se osigurala anonimnost sudionika tijekom predstavljanja rezultata. Intervjui su se provodili u vremenu koje su odredili ispitanici i trajali su od 20 do 30 minuta. Ispitanici su odgovarali na postavljena pitanja uz mogućnost davanja vlastitih introspekcija i isticanja promišljanja o temi istraživanja. Po završetku intervjuiranja razgovori su transkribirani i kodirani.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.1. Deskriptivni pokazatelji varijabli istraživanja

5.1.1. Deskriptivni pokazatelji skale *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima*

Ispitanici su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama u odnosu na varijablu *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* na petostupanjskoj skali Likertova tipa s nulatom točkom (3 = niti se slažem niti se ne slažem) što ispitanicima omogućava zauzimanje neutralne pozicije. Neutralan odgovor može upućivati na nesigurnost samoprocjene kompetencije. Analizom deskriptivnih pokazatelja (Tablica 39.) vidljivo je kako samoprocjene naginju višim vrijednostima, što upućuje na veći stupanj slaganja u odnosu na tvrdnje unutar navedene varijable, što se može tumačiti pozitivnijim stavovima prema suradnji s roditeljima. Najveći stupanj slaganja ispitanici su izrazili u odnosu na tvrdnju *Mislim da odgojitelji trebaju surađivati s roditeljima*. ($M = 4,86$; $SD = 0,37$) pri čemu se najveći postotak ispitanika (86,8 %, $f = 521$) u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Ispitanici su najniže procijenili stupanj slaganja s tvrdnjom *Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti*. ($M = 3,50$; $SD = 1,14$).

Kod tvrdnji koje su niže rangirane prema samoprocjeni sudionika istraživanja nije riječ o neslaganju s tvrdnjama već o nemogućnosti odabira stupnja slaganja (3 = niti se slažem niti se ne slažem). Najveći stupanj neodlučnosti ispitanici su pokazali za tvrdnje *Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti*. (26,2 %, $f = 157$), *Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa*. (16,7 %, $f = 100$) te *Mogu prihvatiti da postoje roditelji koji se ne žele uključiti u aktivnosti za roditelje*. (16,5 %, $f = 99$). Ovo su ujedno i tvrdnje za koje su ispitanici pokazali i najveći stupanj neslaganja, dok je kod svih ostalih tvrdnji stupanj neslaganja s navedenim tvrdnjama izrazilo manje od 5 % sudionika istraživanja. Ispitanici nisu izrazili neslaganje s tvrdnjom *Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela razvoju dječjih sposobnosti*.

Tablica 39. Deskriptivni pokazatelji skale *Stavovi prema suradnji s roditeljima*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Mislim da odgojitelji trebaju surađivati s roditeljima.	4,86	0,37	0,14		1	2	76	521
					0,2	0,3	12,7	86,8
Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela razvoju dječjih sposobnosti.	4,78	0,42	0,18			2	129	469
						,3	21,5	78,2
Uspješno surađujem s roditeljima.	4,56	0,57	0,32		4	10	233	353
					,7	1,7	38,8	58,8
Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela njihovu roditeljstvu.	4,48	0,72	0,52	2	10	39	195	354
				0,3	1,7	6,5	32,5	58
Surađujem s roditeljima kako bih sebi olakšala rad s djecom.	4,47	0,78	0,60	7	8	40	189	356
				1,2	1,3	6,7	31,5	59,3
Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela pozitivnoj slici ustanove u kojoj radim.	4,45	0,81	0,66	9	10	39	187	355
				1,5	1,7	6,5	31,2	59,2
Imam izvrsne odnose s roditeljima.	4,37	0,63	0,40	1	3	34	297	265
				0,2	0,5	5,7	49,5	44,2
Nemam teškoća u ostvarivanju suradnje s roditeljima.	4,27	0,73	0,54	1	13	56	280	250
				0,2	2,2	9,3	46,7	41,7
Mogu prihvatiti da postoje roditelji koji se ne žele uključiti u aktivnosti za roditelje.	4,10	0,98	0,95	13	27	99	207	254
				2,2	4,5	16,5	34,5	42,3
Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa.	3,93	0,97	0,94	13	42	100	265	180
				2,2	7	16,7	44,2	30
Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti.	3,50	1,14	1,30	47	58	157	222	116
				7,8	9,7	26,2	37	19,3

Unatoč visokoj procjeni stupnja slaganja s tvrdnjama *Imam izvrsne odnose s roditeljima*. (M = 4,37; SD = 0,63) i *Nemam teškoća u ostvarivanju suradnje s roditeljima*. (M = 4,27; SD = 0,73) analizom rezultata vidljivo je da su ispitanici skloniji afirmativnim tvrdnjama.

5.1.2. Deskriptivni pokazatelji skale *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose*

Analizom deskriptivnih pokazatelja (Tablica 40.) u odnosu na varijablu *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* vidljivo je kako samoprocjene naginju nižim vrijednostima, što ujedno pokazuje niži stupanj slaganja u odnosu na tvrdnje. Ovakva samoprocjena pokazatelj je odsustva stavova koji otežavaju odnose odgojitelja i roditelja.

Unatoč samoprocjeni koja može ukazivati na to da ispitanici imaju razvijenu svijest o stavovima koji otežavaju odnose s roditeljima, vidljivo je kako je stupanj slaganja s pojedinim tvrdnjama visok. Više od 60 % (f = 377) sudionika djelomično se ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Mislim da roditelji previše zaštićuju svoju djecu.*, dok se s tvrdnjom *Mislim da roditelji često negiraju informacije koje se odnose na teškoće u radu s djetetom.* djelomično ili u potpunosti slaže njih 66 % (f = 396).

Stupanj slaganja s tvrdnjama *Mislim da su roditelji krivi za većinu dječjih problema.* (M = 2,96; SD = 1,15) i *Moji postupci spram djeteta profesionalno su utemeljeni, stoga su bolji od roditeljskih.* (M = 2,91; SD = 1,11) pokazuje najveća odstupanja u samoprocjenama s obzirom na to da se trećina ispitanika (31,2 %, f = 187) djelomično ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom *Mislim da su roditelji krivi za većinu dječjih problema.*, nešto više od trećine ispitanika (36,8 %, f = 221) djelomice se ili u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom dok ih se trećina (32 %, f = 192) niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Vrlo su slični rezultati i za tvrdnju *Moji postupci spram djeteta profesionalno su utemeljeni, stoga su bolji od roditeljskih.* - gotovo trećina (28,8 %, f = 173) ispitanika djelomično se ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom, trećina (32,3 %, f = 194) ih se djelomice ili u potpunosti slaže, a 38,8 % (f = 233) ih se niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom.

Tablica 40. Deskriptivni pokazatelji skale *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Mislim da roditelji previše zaštićuju svoju djecu.	3,71	1,00	1,00	21	42	160	246	131
				3,5	7	26,7	41	21,8
Mislim da roditelji često negiraju informacije koje se odnose na teškoće u radu s djetetom.	3,69	0,89	0,80	13	45	146	306	90
				2,2	7,5	24,3	51	15
Mislim da su roditelji krivi za većinu dječjih problema.	2,96	1,15	1,32	93	94	192	186	35
				15,5	15,7	32	31	5,8
Moji postupci spram djeteta profesionalno su utemeljeni, stoga su bolji od roditeljskih.	2,91	1,11	1,23	99	74	233	168	26
				16,5	12,3	38,8	28	4,3
Rad s roditeljima mi je stresan.	2,68	1,16	1,34	137	93	216	132	22
				22,8	15,5	36	22	3,7
Roditelji moraju prihvatiti moju pomoć jer je profesionalno utemeljena.	2,50	1,18	1,40	175	92	212	97	24
				29,2	15,3	35,3	16,2	4
Čini mi se da bi roditelji lošije obnašali svoju roditeljsku dužnost bez moje podrške.	2,13	1,10	1,21	247	104	183	58	8
				41,2	17,3	30,5	9,7	1,3
Znanja koja imam o razvoju djece vrednija su od roditeljskih.	2,04	1,16	1,33	282	105	133	67	13
				47	17,5	22,2	11,2	2,2
Roditelje vidim kao izvor problema u svom radu.	1,95	1,16	1,34	313	97	105	76	9
				52,2	16,2	17,5	12,7	1,5
Roditelje trebam zaštititi od neugodnih informacija vezanih uz njihovo dijete.	1,94	1,13	1,27	299	124	101	64	12
				49,8	20,7	16,8	10,7	2
Izbjegavam suradnju s roditeljima kako se oni ne bi loše osjećali s obzirom na moju profesionalnu nadmoć.	1,40	0,85	0,72	464	66	42	22	6
				77,3	11	7	3,7	1

Ispitanici istraživanja pri procjeni tvrdnji u okviru ove varijable skloniji su zauzeti neutralnu poziciju što se može tumačiti kao nesigurnost u procjeni vlastitog stava spram tvrdnji odnosno kao nespremnost za iznošenje vlastitog stava.

Premda je tvrdnja *Izbjegavam suradnju s roditeljima kako se oni ne bi loše osjećali s obzirom na moju profesionalnu nadmoć.* najniže rangirana ($M = 1,40$; $SD = 0,85$), ovakva samoprocjena označava odsustvo stavova koji otežavaju odnose odgojitelja i roditelja odnosno svijest o tome da profesionalna nadmoć može biti negativna osobina ako se neprimjereno ističe.

Vidljiv je visok udio neslaganja (70,5 %, $f = 423$) sudionika istraživanja s tvrdnjom *Roditelje trebam zaštititi od neugodnih informacija vezanih uz njihovo dijete.* ($M = 1,94$; $SD = 1,13$) što odgovara stavovima koji se navode kao poželjni u ostvarivanju suradničkih odnosa odgojitelja i roditelja.

5.1.3. Deskriptivni pokazatelji skale *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose*

Analizom deskriptivnih pokazatelja (Tablica 41.) u odnosu na varijablu *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* vidljivo je kako ispitanici izražavaju visok stupanj slaganja s tvrdnjama koje opisuju ovu varijablu. Ovakvi rezultati samoprocjene ukazuju na pozitivnu procjenu varijable što upućuje na stavove koji unaprjeđuju odnose odgojitelja i roditelja.

Gotovo se svi ispitanici (98,6 %, $f = 592$) djelomično ili u potpunosti slažu s tvrdnjom *Poštujem roditelje djece s kojom radim.* ($M = 4,85$; $SD = 0,42$). Visoko procjenjuju ($M = 4,79$; $SD = 0,53$) stupanj slaganja s tvrdnjom *Shvaćam da je svaki roditelj jedinstven.* s kojom se djelomično ili u potpunosti slaže 97,5 % ispitanika ($f = 585$).

Ispitanici su pokazali visok stupanj slaganja s gotovo svim tvrdnjama koje objašnjavaju navedenu varijablu. Ispitanici koji se ne slažu s tvrdnjama (djelomično ili u potpunosti) čine manji dio uzorka (0,3 – 3,5 %).

Tablica 41. Deskriptivni pokazatelji skale *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Poštujem roditelje djece s kojom radim.	4,85	0,42	0,17		3	5	71	521
					0,5	0,8	11,8	86,8
Shvaćam da je svaki roditelj jedinstven.	4,79	0,53	0,28	3	2	10	89	496
				0,5	0,3	1,7	14,8	82,7
Roditelji mi mogu otvoreno reći svoja očekivanja.	4,74	0,51	0,26		1	17	119	463
					0,2	2,8	19,8	77,2
Mogu razumjeti obitelji koje dolaze iz nepovoljnih socioekonomskih uvjeta.	4,70	0,60	0,36	1	5	24	112	458
				0,2	0,8	4,0	18,7	76,3
Razumijem da roditelji imaju drukčiju sliku o djetetu od moje.	4,67	0,56	0,31		2	22	146	430
					0,3	3,7	24,3	71,7
Smatram da su roditelji primarni odgojitelji djeteta.	4,66	0,53	0,28	4	9	26	111	450
				0,7	1,5	4,3	18,5	75
Roditelji se ne moraju u svemu slagati sa mnom.	4,62	0,80	0,64	13	6	25	111	445
				2,2	1,0	4,2	18,5	74,2
Roditelji mi mogu jasno iskazati svoje nezadovoljstvo u odnosu na moje postupke prema njihovoj djeci.	4,61	0,66	0,44	3	3	33	147	414
				0,5	0,5	5,5	24,5	69
Uvijek sam dobrohotna u komunikaciji s roditeljima.	4,59	0,61	0,37	1		31	182	386
				0,2		5,2	30,3	64,3
Mogu sagledati problemske situacije iz pozicije roditelja.	4,22	0,80	0,64	5	10	78	260	246
				0,8	1,7	13	43,4	41,1
Razlike između mene i roditelja unaprjeđuju naše odnose.	4,17	0,90	0,82	11	10	105	211	263
				1,8	1,7	17,5	35,2	43,8

Odstupanje u visokom stupnju slaganja vidljivo je kod tvrdnji *Mogu sagledati problemske situacije iz pozicije roditelja*. ($M = 4,22$; $SD = 0,80$) i *Razlike između mene i roditelja unaprjeđuju naše odnose*. ($M = 4,17$; $SD = 0,90$). Premda je i ovdje riječ o velikom udjelu ispitanika koji pozitivno procjenjuju stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama, gotovo svaki osmi ispitanik ne može ili ne želi procijeniti stupanj slaganja s tvrdnjom *Mogu sagledati*

problemske situacije iz pozicije roditelja. (13 %, $f = 78$), a gotovo svaki šesti s tvrdnjom *Razlike između mene i roditelja unaprjeđuju naše odnose.* (17,5 %, $f = 105$).

5.1.4. Deskriptivni pokazatelji skale *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja*

Analizom varijable *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (Tablica 42.) može se zaključiti kako ispitanici ispitivanja izražavaju visok stupanj slaganja s tvrdnjama koje opisuju ovu varijablu. Raspon aritmetičkih sredina kreće se od $M = 4,01$ do $M = 4,83$, što upućuje da ispitanici pozitivno procjenjuju svoje komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja.

Gotovo se svi ispitanici (98,4 %, $f = 590$) slažu s tvrdnjom *Uspostavljam kontakt očima tijekom razgovora.*, od toga ih se 86,7 % ($f = 520$) u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom koja je najviše rangirana ($M = 4,83$) prema deskriptivnim pokazateljima. Tvrdnje koje se odnose na vještine verbalne i neverbalne komunikacije procijenjene su visokim stupnjem slaganja - više od 90 % ispitanika procjenjuje kako ima vještine potrebne za uspješnu komunikaciju.

Ispitanici ni u okviru ove varijable ne izražavaju neslaganje s navedenim tvrdnjama. U tvrdnjama koje su vezane uz komunikaciju u problemskim i mogućim konfliktnim situacijama ispitanici su izrazili neodlučnost kod tvrdnji *S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada razgovaramo o problemima.* (11,7 %, $f = 70$), *S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada se njihovo mišljenje razlikuje od mojega.* (14,2 %, $f = 85$), *Izbjegavam neverbalne znakove kako bih pokazala neslaganje s roditeljima.* (17 %, $f = 102$), *S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada oni kritiziraju moje postupke.* (20,5 %, $f = 123$) odnosno za navedene tvrdnje procijenili su kako se niti slažu niti ne slažu s njima.

Tablica 42. Deskriptivni pokazatelji skale *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Uspostavljam kontakt očima tijekom razgovora.	4,83	0,51	0,26	5	1	4	70	520
				0,8	0,2	0,7	11,7	86,7
Kada primijetim da je roditelj uznemiren, pružam mu potporu.	4,72	0,53	0,28	2		10	141	447
				0,3		1,7	23,5	74,5
Premda se ne slažem s roditeljima, neću ih prekidati tijekom razgovora.	4,69	0,60	0,35		4	30	113	453
					0,7	5,0	18,8	75,5
Ohrabrujem komunikaciju potičući roditelje verbalnim znakovima potvrđivanja.	4,68	0,59	0,35	3	1	18	139	439
				0,5	0,2	3,0	23,2	73,2
Vodim računa da tijekom razgovora ne ulazim u osobni prostor roditelja (bliže od 50 cm).	4,65	0,72	0,52	5	6	39	92	457
				0,8	1,0	6,5	15,4	76,3
Mogu izraziti neslaganje s nečijim mišljenjem bez sukobljavanja.	4,60	0,64	0,41	1	5	30	163	401
				0,2	0,8	5,0	27,2	66,8
Ne moram imati zadnju riječ u komunikaciji s roditeljima.	4,55	0,73	0,54	4	5	47	147	397
				0,7	0,8	7,8	24,5	66,2
Imam komunikacijske vještine koje su potrebne u dvosmjernoj komunikaciji između odgojitelja i roditelja.	4,38	0,65	0,42	2	1	40	278	279
				0,3	0,2	6,7	46,3	46,5
Prilikom razgovora s roditeljima jasno izražavam svoje mišljenje.	4,36	0,68	0,46	2	5	40	278	275
				0,3	0,8	6,7	46,3	45,8
S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada razgovaramo o problemima.	4,25	0,69	0,48	1	4	70	294	231
				0,2	0,7	11,7	49,0	38,5
S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada se njihovo mišljenje razlikuje od mogega.	4,18	0,74	0,54	2	7	85	294	212
				0,3	1,2	14,2	49	35,3
Izbjegavam neverbalne znakove kako bih pokazala neslaganje s roditeljima.	4,16	1,0	1,0	18	16	102	181	283
				3,0	2,7	17	30,2	47,2
S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada oni kritiziraju moje postupke.	4,01	0,76	0,57	3	9	123	307	158
				0,5	1,5	20,5	51,2	26,3

5.1.5. Deskriptivni pokazatelji skale *Organizacijske vještine*

U Tablici 43. prikazane su aritmetičke sredine svih odgovora po tvrdnjama u odnosu na varijablu *Organizacijske vještine*. Vidljivo je kako su ispitanici izrazili najviši stupanj slaganja s tvrdnjama koje se odnose na organizaciju boravka roditelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – *Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u skupini*. ($M = 4,53$; $SD = 0,66$) i *Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u ustanovi RPOO-a*. ($M = 4,49$; $SD = 0,69$). Od svih ponuđenih tvrdnji moguće je da ove odgovaraju realnoj situaciji u organiziranju aktivnosti za roditelje.

Tablica 43. Deskriptivni pokazatelji skale *Organizacijske vještine*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u skupini.	4,53	0,66	0,43	2	1	40	192	365
				0,3	0,2	6,7	32,0	60,8
Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u ustanovi RPOO-a.	4,49	0,69	0,48	1	6	44	196	353
				0,2	1,0	7,3	32,7	58,8
Ohrabrujem roditelje da se uključe u planiranje budućih aktivnosti.	4,34	0,78	0,61	3	8	75	213	301
				0,5	1,3	12,5	35,5	50,2
Pomažem roditeljima u unaprjeđivanju njihovih roditeljskih vještina.	4,26	0,79	0,62	6	2	85	242	265
				1,0	0,3	14,2	40,3	44,2
Pomažem roditeljima u poticanju razvoja djece izvan institucijskoga konteksta.	4,08	0,89	0,79	10	16	106	252	216
				1,7	2,7	17,7	42,0	36,0
Ohrabrujem roditelje da se uključe u vrednovanje aktivnosti koje se provode u našoj ustanovi.	4,06	0,95	0,90	12	17	130	204	237
				2,0	2,8	21,7	34,0	39,5
Nastojim motivirati roditelje da se uključe u vođenje ustanove.	3,17	1,27	1,60	96	54	198	154	97
				16,0	9,0	33,1	25,7	16,2

Ispitanici izražavaju visok stupanj slaganja i s ostalim tvrdnjama što je pokazatelj razvijenih organizacijskih vještina prema njihovoj samoprocjeni. Iznimka je procjena stupnja slaganja s tvrdnjom *Nastojim motivirati roditelje da se uključe u vođenje ustanove*. ($M = 3,17$; $SD = 1,27$) s kojom se čak četvrtina ispitanika u potpunosti ili djelomično ne slaže, dok ih je 33,1 % ($f = 198$) zauzelo neutralan stav. Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zakonski (*Zakon o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2013.) imaju obvezu uključivanja roditelja u upravna vijeća koja upravljaju ustanovama. Moguće je kako ispitanici ovaj segment ne prepoznaju kao dio svojih obveza, stoga je i njihov angažman u ovom području niži.

5.1.6. Deskriptivni pokazatelji skale *Suradničke vještine*

Analizom rezultata deskriptivnih pokazatelja (Tablica 44.) za varijablu *Suradničke vještine* može se primijetiti kako rezultati aritmetičkih sredina imaju tendenciju grupiranja iznad srednje vrijednosti četiri. Ovakvi rezultati ukazuju na to da ispitanici visoko procjenjuju svoje suradničke vještine.

Najveći stupanj slaganja ispitanici su izrazili s tvrdnjom *S roditeljima se ophodim na način koji pokazuje da poštujem njihovu kulturu*. ($M = 4,72$; $SD = 0,54$). Ispitanici se u potpunosti ili djelomično ne slaže s tvrdnjom *U suradnji s roditeljima nudim konstruktivno rješavanje problema*. Ispitanici su najniže procijenili stupanj svoga slaganja s tvrdnjom *Organiziram aktivnosti za roditelje uvažavajući individualne razlike među roditeljima*. ($M = 4,22$; $SD = 0,89$), premda je i ovdje riječ o 78,8 % ($f = 473$) sudionika koji se djelomično ili u potpunosti slažu s ovom tvrdnjom. Ni kod jedne od tvrdnji kojima se opisuje ova varijabla stupanj neslaganja nije veći od 3,2 % ($f = 19$).

Tablica 44. Deskriptivni pokazatelji skale *Suradničke vještine*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
S roditeljima se ophodim na način koji pokazuje da poštujem njihovu kulturu.	4,73	0,54	0,30	2		17	120	459
				0,3		2,8	20,1	76,8
Suradujem s roditeljima čak i onda kada se njihove odluke vezane uz dijete razlikuju od mojih.	4,61	0,59	0,35		1	31	171	397
					0,2	5,2	28,5	66,2
Podržavam roditelje u stavu da oni imaju glavnu ulogu u donošenju odluka vezanih uz njihovu djecu.	4,59	0,67	0,45	2	6	31	158	403
				0,3	1,0	5,2	26,3	67,2
U suradnji s roditeljima nudim konstruktivno rješavanje problema.	4,59	0,58	0,34			28	190	382
						4,7	31,7	63,7
Pri organiziranju aktivnosti za roditelje, nudim izbor aktivnosti kako bih roditeljima omogućila sudjelovanje ovisno o njihovim sklonostima.	4,40	0,76	0,58	3	9	57	209	321
				0,5	1,5	9,5	34,9	53,6
Organiziram aktivnosti za roditelje uvažavajući individualne razlike među roditeljima.	4,22	0,89	0,78	6	13	108	189	284
				1,0	2,2	18,0	31,5	47,3

5.1.7. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju*

Rezultati deskriptivnih pokazatelja (Tablica 45.) za varijablu *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* pokazuju kako rezultati samoprocjene naginju višim vrijednostima što upućuje da ispitanici pozitivno procjenjuju svoje znanje o zaprekama koje otežavaju suradnju između odgojitelja i roditelja. Rangiranjem tvrdnji prema aritmetičkoj sredini može se zaključiti da su ispitanici izrazili najveći stupanj slaganja s tvrdnjom *Razumijem da postoje prepreke u suradnji roditelja i odgojitelja*. ($M = 4,49$; $SD = 0,81$). Najniže je rangirana tvrdnja *Razumijem da je suradnja roditelja i odgojitelja kulturološki uvjetovana*. ($M = 4,07$; $SD = 1,08$), premda su gotovo tri četvrtine sudionika (74,8 %, $f = 448$) procijenile kako se djelomično ili u potpunosti slažu s ovom tvrdnjom.

Tablica 45. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Razumijem da postoje prepreke u suradnji roditelja i odgojitelja.	4,49	0,81	0,65	10	8	36	168	378
				1,7	1,3	6,0	28,0	63,0
Razumijem da postoji povezanost između načina na koji pozivam roditelje na suradnju i njihova uključivanja.	4,33	0,75	0,57	3	5	70	236	286
				0,5	0,8	11,7	39,3	47,7
Razumijem da različita očekivanja od djeteta mogu biti zapreka suradnji roditelja i odgojitelja.	4,18	0,90	0,81	14	16	66	256	248
				2,3	2,7	11,0	42,7	41,3
Razumijem da je suradnja roditelja i odgojitelja kulturološki uvjetovana.	4,07	1,08	1,16	28	18	105	181	267
				4,7	3,0	17,5	30,2	44,6

5.1.8. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja*

Ispitanici visoko procjenjuju (Tablica 46.) svoja znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja u aktivnosti u okviru zadanih oblika unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Riječ je o znanjima koja su potrebna kako bi se organizirale i realizirale najčešće provedene aktivnosti.

Više od 90 % sudionika procijenilo je kako se djelomično ili u potpunosti slaže sa svim tvrdnjama koje opisuju ovu varijablu. Ispitanici su izrazili najviši stupanj slaganja s tvrdnjom *Znam sastaviti smjernice za vođenje roditeljskih sastanaka*. ($M = 4,56$; $SD = 0,65$), dok su najniže vrednovali tvrdnju *Znam sastaviti smjernice za vođenje radionica za roditelje*. ($M = 4,49$; $SD = 0,71$).

Tablica 46. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Znam sastaviti smjernice za vođenje roditeljskih sastanaka.	4,56	0,65	0,42		9	26	186	379
					1,5	4,3	31,0	63,2
Znam sastaviti smjernice za individualni rad s roditeljima.	4,56	0,64	0,41		6	32	180	380
					1,0	5,4	30,1	63,5
Znam sastaviti smjernice za grupni rad s roditeljima.	4,50	0,70	0,49		12	35	195	358
					2,0	5,8	32,5	59,7
Znam sastaviti smjernice za vođenje radionica za roditelje.	4,49	0,71	0,50	1	9	42	194	354
				0,2	1,5	7,0	32,3	59,0

Prema rasponu rezultata moguće je zaključiti kako ispitanici pokazuju tendenciju visokih samoprocjena vlastitih znanja u odnosu na navedenu varijablu.

5.1.9. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika*

Ispitanici vrlo visoko procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama koje opisuju varijablu *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (Tablica 47.). Ispitanici ($\geq 98,7\%$) se djelomično ili u potpunosti slažu sa svim navedenim tvrdnjama. Ovakva samoprocjena ukazuje na visoku razinu svijesti ispitanika o postojanju različitih obiteljskih dinamika što ukazuje na pozitivne rezultate u odnosu na ovu varijablu.

Tablica 47. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Razumijem da različite obitelji imaju različitu obiteljsku dinamiku.	4,81	0,42	0,18		1	4	105	490
					0,2	0,7	17,5	81,7
Razumijem da se obitelji razlikuju načinima obiteljskoga funkcioniranja.	4,80	0,44	0,20	1		5	104	490
				0,2		0,8	17,3	81,7
Razumijem da se pozicija djeteta razlikuje unutar različitih obitelji.	4,77	0,48	0,23	1	1	6	120	472
				0,2	0,2	1,0	20,0	78,7

5.1.10. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o radu s roditeljima*

Za razliku od dosad analiziranih rezultata u kojima su se ispitanici procjenjivali izuzetno uspješnim, samoprocjena sudionika istraživanja u odnosu na varijablu *Znanja o radu s roditeljima* pokazuje drukčiju raspodjelu. Analizom aritmetičkih sredina (Tablica 48.) vidljivo je da je veći broj sudionika neodlučan u svojim procjenama, odnosno da se ne slažu s navedenim tvrdnjama. Premda je i dalje riječ o velikom broju ispitanika koji se slažu s tvrdnjama, povećan je broj onih koji se s njima ne slažu.

Ispitanici najpozitivnijim procjenjuju svoja znanja u odnosu na tvrdnju *Znam da se roditeljstvo može učiti*. ($M = 4,48$; $SD = 0,70$). Niže su procijenjene tvrdnje koje se odnose na znanja o izravnoj pomoći roditeljima darovite djece ($M = 3,64$; $SD = 0,88$), odnosno djece s teškoćama u razvoju ($M = 3,54$; $SD = 0,93$).

Ispitanici najniže procjenjuju svoja znanja u odnosu na tvrdnju *Poznate su mi strategije rada s disfunkcionalnim obiteljima*. ($M = 3,18$; $SD = 1,06$). S obzirom na to da se 35,2 % ($f = 214$) ispitanika niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom, postavlja se pitanje jesu li svi ispitanici razumjeli navedenu tvrdnju, odnosno jesu li disfunkcionalne obitelji dio njihova profesionalnog iskustva.

Tablica 48. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o radu s roditeljima*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Znam da se roditeljstvo može učiti.	4,48	0,70	0,49	3	1	50	195	351
				0,5	0,2	8,3	32,5	58,5
Znam kako pomoći roditeljima u odgoju darovitoga djeteta.	3,64	0,88	0,77	10	52	160	300	78
				1,7	8,7	26,7	50,0	13,0
Znam kako pomoći roditeljima u odgoju djeteta s teškoćama.	3,54	0,93	0,87	18	61	173	277	71
				3,0	10,2	28,8	46,2	11,8
Poznate su mi strategije rada s disfunkcionalnim obiteljima.	3,18	1,06	1,12	51	86	214	199	50
				8,5	14,3	35,7	33,2	8,3

Visok udio ispitanika zauzima neutralan stav pri procjeni tvrdnji o pomoći roditeljima djece s posebnim potrebama, bilo da je riječ o darovitoj djeci (26,7 %, $f = 160$) ili o djeci s teškoćama u razvoju (28,8 %, $f = 163$). Kako je ovdje ipak riječ o procjenama stručnjaka, ostaje nejasno je li njihovo izbjegavanje zauzimanja stava u odnosu na problematiku ishod vlastite nesigurnosti ili je riječ o nedostatnom iskustvu u ovom području.

5.1.11. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o sustavu podrške*

Analizom rezultata deskriptivnih pokazatelja u odnosu na varijablu *Znanja o sustavu podrške* (Tablica 49.) vidljivo je da ispitanici visoko procjenjuju svoja znanja u odnosu na varijablu. Najznačajnije su procijenili tvrdnju *Razumijem da društvena podrška obiteljima može prevenirati rizične faktore.* ($M = 4,24$; $SD = 2,22$) s kojom se 82,8 % ($f = 495$) djelomično ili u potpunosti slaže. S obzirom na to da je riječ o znanjima koja nisu determinirana formalnim obrazovanjem, može se zaključiti kako ispitanici imaju razvijenu svijest o važnosti društvene podrške obiteljima. Istovremeno najmanje značajnom procjenjuju tvrdnju *Upoznata sam s oblicima društvene podrške obiteljima.* ($M = 3,79$; $SD = 0,97$) što ukazuje na to da, unatoč tomu što ispitanici imaju razvijenu svijest o važnosti društvene podrške, ne znaju o kojim je oblicima riječ. Ovakvi rezultati mogu ukazivati na nedovoljnu informiranost i inicijativu ispitanika.

Tablica 49. Deskriptivni pokazatelji skale *Znanja o sustavu podrške*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Razumijem da društvena podrška obiteljima može prevenirati rizične faktore.	4,24	2,22	4,91	2	13	88	280	215
				0,3	2,2	14,7	46,8	36,0
Razumijem značaj organizirane skrbi o djeci kao obliku društvene podrške obiteljima.	4,03	0,88	0,78	9	17	121	255	198
				1,5	2,8	20,2	42,5	33,0
Upoznata sam s oblicima društvene podrške obiteljima.	3,79	0,97	0,94	20	31	144	263	142
				3,3	5,2	24,0	43,8	23,7

5.1.12. Deskriptivni pokazatelji skale *Zadovoljstvo poslom*

Analiza rezultata samoprocjene ispitanika u odnosu na varijablu *Zadovoljstvo poslom* pokazuje kako je velika većina ispitanika zadovoljna svojim poslom (Tablica 50.). Najveći postotak sudionika (91,7 %, f = 550) istraživanja djelomično se ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Posao me ispunjava*. (M = 4,52; SD = 0,68).

Unatoč visokim procjenama stupnja slaganja s navedenim tvrdnjama, dio ispitanika nije siguran u svoje procjene slaganja s tvrdnjama *Radujem se odlasku na posao*. (8 %, f = 48) i *Kad bih trebala ponovno birati posao, opet bih odabrala biti odgojiteljica*. (10,7 %, f = 64). Za razliku od drugih varijabli, ova varijabla nije izravno povezana sa suradnjom odgojitelja i roditelja. Riječ je o subjektivnoj procjeni vlastitog zadovoljstva, stoga je neobično što se ispitanici nisu mogli odlučiti za jedan od polariteta (slaganje/neslaganje) s tvrdnjom.

Tablica 50. Deskriptivni pokazatelji skale *Zadovoljstvo poslom*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Posao me ispunjava.	4,52	0,68	0,46	1	4	45	180	370
				0,2	0,7	7,5	30,0	61,7
Zadovoljna/zadovoljan sam svojim poslom.	4,51	0,70	0,49	2	8	36	188	366
				0,3	1,3	6,0	31,3	61,0
Radujem se odlasku na posao.	4,49	0,71	0,50	2	5	48	187	358
				0,3	0,8	8,0	31,2	59,7
Uspješan/uspješna sam u svom poslu.	4,44	0,63	0,40		3	37	251	309
					0,5	6,2	41,8	51,5
Kad bih trebala ponovno birati posao, opet bih odabrala biti odgojiteljica.	4,37	0,99	0,98	19	14	64	131	379
				3,2	2,3	10,7	21,9	61,9

5.1.13. Deskriptivni pokazatelji podskale *Stres*

Varijabla *Stres* odnosi se na stres u odnosu na suradnju s roditeljima. Analiza podataka (Tablica 51.) pokazuje kako se gotovo tri četvrtine (74,2 %, $f = 445$) sudionika istraživanja djelomično ili u potpunosti slažu s tvrdnjom *Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa*. Analizom srednjih vrijednosti procjenjivanih tvrdnji može se zaključiti kako ispitanici najčešće ne povezuju stres sa suradnjom s roditeljima.

Zanimljivo je kako postoje razlike u samoprocjeni tvrdnji *Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa*. ($M = 3,93$; $SD = 0,94$) i *Rad s roditeljima mi je stresan*. ($M = 2,68$; $SD = 1,16$) koje se mogu promatrati kao jedna tvrdnja u dva smjera - pozitivnom i negativnom. Posljedično je očekivano da se ispitanici koji se djelomično ili u potpunosti slažu s prvom tvrdnjom ne slažu s drugom i obrnuto. Premda se 9,7 % ($f = 55$) ispitanika djelomično ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da im suradnja s roditeljima nije izvor stresa, 25,7 % ($f = 155$) ispitanika djelomično se ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Rad s roditeljima mi je stresan*. Nerazmjernost je vidljiv i u broju onih koji se niti slažu niti ne slažu s ovim tvrdnjama. Dok se 16,7 % ($f = 100$) ispitanika niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom *Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa*., 36 % ($f = 216$) ih jednako procjenjuje tvrdnju *Rad s roditeljima mi je stresan*. Moguće je kako odgojitelji ne doživljavaju jednako rad s roditeljima i suradnju s roditeljima što je dovelo do razlika u procjeni ovih tvrdnji. Jednako tako, moguće je da su kod tvrdnje o radu s roditeljima samoprocjene temeljili na konkretnim situacijama u kojima odgojitelji rade s roditeljima. Gotovo polovica ispitanika (47,1 %, $f = 282$) ne smatra posao izvorom stresa, dok trećina (31,8 %, $f = 190$) posao procjenjuje kao izvor stresa.

Tablica 51. Deskriptivni pokazatelji podskale *Stres*

	M	SD	v	Frekvencije				
				Postotak (%)				
				1	2	3	4	5
Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa.	3,93	0,97	0,94	13	42	100	265	180
				2,2	7,0	16,7	44,2	30,0
Rad s roditeljima mi je stresan.	2,68	1,16	1,34	137	93	216	132	22
				22,8	15,5	36,0	22,0	3,7
Posao je za mene izvor stresa.	2,60	1,33	1,76	185	97	126	150	40
				30,9	16,2	21,1	25,1	6,7

5.1.14. Analiza otvorenih pitanja

Otvorena pitanja omogućavaju ispitanicima iznošenje vlastitih stavova, procjena i mišljenja (Johnson i Christensen, 2014.; Kumar, 2014.). Premda omogućuju dublje razumijevanje i slobodu izražavanja sudionika istraživanja, najčešće je navedeni nedostatak otvorenih pitanja analiza sakupljenih podataka (Kumar, 2014.). Za potrebe ovog rada odgovori na otvorena pitanja analizirani su i kodirani te potom obrađeni pomoću mjera deskriptivne statistike.

Na pitanja otvorenog tipa nije odgovorila trećina ispitanika (31,3 %, $f = 188$) što se može pripisati nedovoljnom interesu za produblјivanje teme istraživanja, odnosno mogućem umoru jer se otvorena pitanja nalaze na kraju Upitnika.

Na pitanje *Molim Vas navedite probleme s kojima se susrećete u suradnji s roditeljima.* ispitanici su ukazali na širok raspon problema. Unatoč nastojanju da se odgovori kategoriziraju prema tome tko ili što je uzrok problema, to nije bilo moguće jer se gotovo sve procjene usmjeravaju na roditelja kao izvor problema. Kao probleme odgojitelji vide osobine roditelja (nezainteresiranost, nerazumijevanje, nepovjerenje, nepoštovanje, agresivnost, neiskrenost), obiteljske probleme (problemi u obitelji, nedostatak komunikacije između roditelja, financijski problemi), roditeljsku sliku o djetetu (negiranje problema kod djeteta, nerealna slika o djetetu), roditeljske postupke spram djeteta (kazne, stilovi roditeljstva, neprimjereni roditeljski postupci, prevelika zaštita djeteta), probleme u odnosu odgojitelja i roditelja (odbijanje komunikacije, očekivanja roditelja, jezične razlike), nedostatak vremena kod roditelja te nedostatak pedagoškog obrazovanja roditelja. Kao problem koji je uvjetovan odgojiteljskim stavom spram roditelja navode nerazumijevanje odgojitelja prema roditeljima. Ostali su uzroci problema, prema procjeni odgojitelja, istovremeno korištenje porodiljnog dopusta i usluga vrtića, broj djece u skupini te izostanak podrške sustruĉnjaka.

Najčešći je problem, prema procjeni ispitanika, nezainteresiranost roditelja ($f = 74$), slijedi nerealna slika roditelja o djetetu ($f = 49$), negiranje problema od strane roditelja ($f = 40$), nedostatak vremena kod roditelja ($f = 39$), odbijanje komunikacije ($f = 35$), nepoštovanje odgojitelja ($f = 33$) te nerazumijevanje roditelja ($f = 31$).

Na pitanje *Molim Vas navedite zapreke koje sprječavaju suradnju s roditeljima.* kao najčešću zapreku ispitanici ističu nedostatak vremena ($f = 88$). Procijenjene zapreke mogu se grupirati u zapreke uvjetovane roditeljskim ponašanjem (negiranje problema kod djeteta, odbijanje komunikacije, nezainteresiranost, nerazumijevanje, agresivnost, nerealna slika o djetetu, needuciranost, odbijanje suradnje, nedoslјednost, nepovjerenje, roditeljski postupci

spram djeteta), zapreke uvjetovane ponašanjem odgojitelja (nedostatne komunikacijske vještine) te zapreke uvjetovane drugim čimbenicima (prostor, broj djece u skupini, izostanak podrške ravnatelja, različito mišljenje o suradnji odgojitelja u skupini). Nedostatak vremena i različita očekivanja zapreke su koje se jednako odražavaju i na roditelje i na odgojitelje. Dvije ispitanice kao zapreku suradnji vide u dobi roditelja (mladi roditelji) što bi se moglo svrstati u zapreke uvjetovane ponašanjem odgojitelja – predrasude odgojitelja. Vidljivo je kako se procjene ispitanika u velikoj mjeri preklapaju što upućuje na to da poistovjećuju problem i zapreke u suradnji s roditeljima.

Na pitanje *Molim Vas navedite u kojem se obliku suradnje s roditeljima osjećate najuspješnijima*, najveći broj ispitanika ($f = 195$) navodi individualne razgovore. Polazeći od podjele oblika suradnje prema ulozi koju u njoj imaju roditelji, vidljivo je kako se odgojitelji osjećaju najuspješnijima u onim oblicima suradnje u kojima roditelji imaju pasivnu ulogu (individualni razgovori, roditeljski sastanci te radionice s roditeljima), dok se najmanje uspješnima procjenjuju u onim oblicima u kojima roditelji imaju aktivnu ulogu (boravak roditelja u skupini, posjeti radnomu mjestu roditelja) (Tablica 52.).

Tablica 52. Oblici suradnje s roditeljima u kojima se odgojitelji osjećaju najuspješnijima

Oblik	f	Postotak (%) N = 412 (poduzorak*)	Postotak (%) N=600
Individualni razgovori	195	47,3	32,5
Radionice	183	44,4	30,5
Roditeljski sastanak	120	29,1	20
Svakodnevna komunikacija	93	22,6	15,5
Druženja	42	10,2	7
Izleti	21	5,1	3,5
Priredbe	14	3,4	2,3
Boravak roditelja u skupini	12	2,9	2
Posjet radnomu mjestu roditelja	6	1,5	1
Podrška roditeljima djece s teškoćama	2	0,5	0,3

* Poduzorak čine ispitanici koji su odgovorili na pitanja otvorenog tipa.

5.2. Povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i godina života, radnog iskustva te obrazovanja ispitanika

5.2.1. Povezanost samoprocjene pojedinih varijabli i godina života te radnog iskustva

Povezanost samoprocjene varijabli *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* (StSur), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (StPoz), *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (K), *Organizacijske vještine* (O), *Suradničke vještine* (S), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (ZZ), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (ZU), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (ZO), *Znanja o radu s roditeljima* (ZR), *Znanja o sustavu podrške* (ZP), *Zadovoljstvo poslom* (ZAD) i *Stres* (STRS) u odnosu na radno iskustvo i dob sudionika istraživanja ispitivana je Spearmanovim koeficijentom korelacije (Tablica 53.).

Tablica 53. Povezanost samoprocjene pojedinih varijabli i godina života te radnog iskustva

	Godine života		Radno iskustvo	
	r	p	r	p
StSur	,136**	,001	,128**	,002
StNeg	,095*	,020	,129**	,002
StPoz	,102*	,013	,054	,189
K	,162**	,000	,125**	,002
O	,133**	,001	,106**	,009
S	,112**	,006	,104*	,011
ZZ	-,005	,907	-,034	,401
ZU	,212**	,000	,228**	,000
ZO	,066	,107	,048	,237
ZR	,143**	,000	,111**	,007
ZP	,134**	,001	,050	,225
ZAD	,151**	,000	,128**	,002
STRS	,157**	,000	,123**	,003

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

Na razini značajnosti $p \leq ,01$ uočena je blaga pozitivna povezanost dobi ispitanika i varijable *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*. Za varijable

Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju i Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika nije utvrđena nikakva povezanost u odnosu na dob ispitanika.

Utvrđena je blaga pozitivna povezanost ($p \leq ,01$) između radnog iskustva ispitanika i varijable *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*. Nije utvrđena povezanost između radnog iskustva sudionika i varijabli *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose, Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju, Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika i Znanja o sustavu podrške*.

Utvrđena je blaga pozitivna povezanost ($p \leq ,01$) između dobi i radnog iskustva ispitanika i varijable *Stres*.

5.2.2. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na razinu obrazovanja sudionika istraživanja

Jednosmjernom analizom varijance istraženo je postoji li statistički značajna razlika samoprocjene između zavisnih varijabli (*Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima (StSur)*, *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose (StNeg)*, *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose (StPoz)*, *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja (K)*, *Organizacijske vještine (O)*, *Suradničke vještine (S)*, *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju (ZZ)*, *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja (ZU)*, *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika (ZO)*, *Znanja o radu s roditeljima (ZR)*, *Znanja o sustavu podrške (ZP)*, *Zadovoljstvo poslom (ZAD)* i *Stres (STRS)*) u odnosu na razinu obrazovanja sudionika istraživanja (Tablica 54.).

Utvrđena je statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijablu *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* ($p \leq ,05$) i varijablu *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($p \leq ,01$), stoga je rađena *post hoc* analiza primjenom Bonferroni testa (tablice 55. i 56.).

Tablica 54. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na razinu obrazovanja sudionika istraživanja

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
StSur	Između skupina	189,596	5	37,919	1,989	,078
	Unutar skupina	11323,577	594	19,063		
	Ukupno	11513,173	599			
StNeg	Između skupina	559,620	5	111,924	2,741*	,018
	Unutar skupina	24256,540	594	40,836		
	Ukupno	24816,160	599			
StPoz	Između skupina	67,812	5	13,562	,920	,467
	Unutar skupina	8737,874	593	14,735		
	Ukupno	8805,686	598			
K	Između skupina	138,275	5	27,655	1,104	,357
	Unutar skupina	14857,562	593	25,055		
	Ukupno	14995,836	598			
O	Između skupina	123,459	5	24,692	1,422	,214
	Unutar skupina	10295,255	593	17,361		
	Ukupno	10418,715	598			
S	Između skupina	67,177	5	13,435	1,750	,121
	Unutar skupina	4537,379	591	7,677		
	Ukupno	4604,556	596			
ZZ	Između skupina	15,532	5	3,106	,439	,822
	Unutar skupina	4198,662	593	7,080		
	Ukupno	4214,194	598			
ZU	Između skupina	160,608	5	32,122	5,526**	,000
	Unutar skupina	3440,964	592	5,812		
	Ukupno	3601,572	597			
ZO	Između skupina	9,321	5	1,864	1,334	,248
	Unutar skupina	829,798	594	1,397		
	Ukupno	839,118	599			
ZR	Između skupina	32,534	5	6,507	,881	,493
	Unutar skupina	4386,051	594	7,384		
	Ukupno	4418,585	599			
ZP	Između skupina	34,195	5	6,839	,709	,617
	Unutar skupina	5717,395	593	9,641		
	Ukupno	5751,589	598			
ZAD	Između skupina	54,183	5	10,837	1,381	,229
	Unutar skupina	4636,309	591	7,845		
	Ukupno	4690,492	596			

Tablica 54. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na razinu obrazovanja sudionika istraživanja (nastavak)

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
STRS	Između skupina	25,762	4	6,441	1,728	,142
	Unutar skupina	2209,723	593	3,726		
	Ukupno	2235,485	597			

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

Tablica 55. Rezultati *post hoc* usporedbi za varijablu *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg) u odnosu na varijablu *Stupanj završenog obrazovanja*

Stupanj završenog obrazovanja (I)	Stupanj završenog obrazovanja (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I – J)	p
SSS	Preddiplomski dvogodišnji	3,43052	,195
	Preddiplomski trogodišnji	3,96151	,097
	Diplomski četverogodišnji	1,00385	1,000
	Diplomski petogodišnji	5,35000*	,039
Preddiplomski dvogodišnji	Preddiplomski trogodišnji	,53099	1,000
	Diplomski četverogodišnji	-2,42667	,613
	Diplomski petogodišnji	1,91948	1,000
Preddiplomski trogodišnji	Diplomski četverogodišnji	-2,95766	,306
	Diplomski petogodišnji	1,38849	1,000
Diplomski četverogodišnji	Diplomski petogodišnji	4,34615	,114

* $p \leq ,05$

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni postupka, utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) samoprocjene stavova odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose između ispitanika sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem i onih sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem u trajanju od pet godina u odnosu na ispitanike sa završenim preddiplomskim stručnim studijem u trajanju od dvije godine, preddiplomskim studijem u trajanju od tri godine i diplomskim studijem u trajanju od četiri godine.

Tablica 56. Rezultati *post hoc* usporedbi u odnosu na varijablu *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja (ZU)* u odnosu na nezavisnu varijablu *Stupanj završenog obrazovanja*

Stupanj završenog obrazovanja (I)	Stupanj završenog obrazovanja (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I – J)	p
SSS	Preddiplomski dvogodišnji	,05156	1,000
	Preddiplomski trogodišnji	1,22698	,338
	Diplomski četverogodišnji	-,12692	1,000
	Diplomski petogodišnji	,69138	1,000
Preddiplomski dvogodišnji	Preddiplomski trogodišnji	1,17542*	,000
	Diplomski četverogodišnji	-,17849	1,000
	Diplomski petogodišnji	,63982	1,000
Preddiplomski trogodišnji	Diplomski četverogodišnji	-1,35390	,088
	Diplomski petogodišnji	-,53560	1,000
Diplomski četverogodišnji	Diplomski petogodišnji	,81830	1,000

* $p \leq ,01$

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni postupka, utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,01$) samoprocjene *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* između ispitanika sa završenim preddiplomskim stručnim studijem u trajanju od dvije godine i preddiplomskim studijem u trajanju od tri godine u odnosu na sudionike istraživanja sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem i diplomskim sveučilišnim studijem u trajanju od četiri ili pet godina. Rezultati pokazuju kako ispitanici sa završenim preddiplomskim studijem u trajanju od tri godine pozitivnije procjenjuju svoja znanja o strategijama i tehnikama za uključivanje roditelja od ispitanika sa završenim preddiplomskim stručnim studijem u trajanju od dvije godine.

5.2.3. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na regiju u kojoj se nalazi radno mjesto sudionika istraživanja

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika samoprocjene između zavisnih varijabli (*Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* (StSur), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (StPoz), *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (K), *Organizacijske vještine* (O), *Suradničke vještine* (S), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (ZZ), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (ZU), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (ZO), *Znanja o radu s roditeljima* (ZR), *Znanja o sustavu podrške* (ZP), *Zadovoljstvo poslom* (ZAD) i *Stres* (STRS)) i regije u kojima ispitanici rade napravljena je jednosmjerna analiza varijance (Tablica 57.).

Utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) između skupina u odnosu na varijablu *Organizacijske vještine*, stoga je rađena *post hoc* analiza primjenom Bonferroni postupka (Tablica 58.).

Tablica 57. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na regiju

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
StSur	Između skupina	121,929	3	40,643	2,126	,096
	Unutar skupina	11391,244	596	19,113		
	Ukupno	11513,173	599			
StNeg	Između skupina	93,027	3	31,009	,748	,524
	Unutar skupina	24723,133	596	41,482		
	Ukupno	24816,160	599			
StPoz	Između skupina	1,183	3	,394	,027	,994
	Unutar skupina	8804,503	595	14,797		
	Ukupno	8805,686	598			
K	Između skupina	75,450	3	25,150	1,003	,391
	Unutar skupina	14920,386	595	25,076		
	Ukupno	14995,836	598			
O	Između skupina	136,691	3	45,564	2,637*	,049
	Unutar skupina	10282,024	595	17,281		
	Ukupno	10418,715	598			

Tablica 57. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na regiju
(nastavak)

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
S	Između skupina	6,769	3	2,256	,291	,832
	Unutar skupina	4597,787	593	7,753		
	Ukupno	4604,556	596			
ZZ	Između skupina	15,039	3	5,013	,710	,546
	Unutar skupina	4199,154	595	7,057		
	Ukupno	4214,194	598			
ZU	Između skupina	9,235	3	3,078	,509	,676
	Unutar skupina	3592,337	594	6,048		
	Ukupno	3601,572	597			
ZO	Između skupina	,903	3	,301	,214	,887
	Unutar skupina	838,216	596	1,406		
	Ukupno	839,118	599			
ZR	Između skupina	4,821	3	1,607	,217	,885
	Unutar skupina	4413,764	596	7,406		
	Ukupno	4418,585	599			
ZP	Između skupina	6,196	3	2,065	,214	,887
	Unutar skupina	5745,394	595	9,656		
	Ukupno	5751,589	598			
ZAD	Između skupina	53,062	3	17,687	2,262	,080
	Unutar skupina	4637,431	593	7,820		
	Ukupno	4690,493				
STRS	Između skupina	2,523	3	,841	,224	,880
	Unutar skupina	2232,962	594	3,759		
	Ukupno	2235,485	597			

* $p \leq ,05$

Tablica 58. Rezultati *post hoc* usporedbi za varijablu *Organizacijske vještine* u odnosu na nezavisnu varijablu *Regija*

Regija (I)	Regija (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I – J)	p
Zagreb	Rijeka	1,24442	,076
	Osijek	,12851	1,000
	Split	-,29892	1,000
Rijeka	Osijek	-1,11591	,713
	Split	-1,54334	,052*
Osijek	Split	-,42743	1,000

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni postupka, utvrđena je granična statistički značajna razlika ($p \leq ,052$) samoprocjene organizacijskih vještina između ispitanika koji rade u riječkoj i splitskoj regiji u odnosu na ispitanike koji rade u zagrebačkoj ili osječkoj regiji. Ispitanici koji dolaze iz splitske regije bolje procjenjuju svoje organizacijske vještine u odnosu na ispitanike koji dolaze iz riječke regije.

5.2.4. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja

Jednosmjernom analizom varijance istraženo je postoji li statistički značajna razlika samoprocjene između zavisnih varijabli (*Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* (StSur), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (StPoz), *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (K), *Organizacijske vještine* (O), *Suradničke vještine* (S), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (ZZ), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (ZU), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (ZO), *Znanja o radu s roditeljima* (ZR), *Znanja o sustavu podrške* (ZP), *Zadovoljstvo poslom* (ZAD) i *Stres* (STRS)) u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja (Tablica 59.).

Tablica 59. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
StSur	Između skupina	99,076	3	33,025	1,724	,161
	Unutar skupina	11414,097	596	19,151		
	Ukupno	11513,173	599			
StNeg	Između skupina	114,680	3	38,227	,922	,430
	Unutar skupina	24701,480	596	41,445		
	Ukupno	24816,160	599			
StPoz	Između skupina	65,620	3	21,873	1,489	,216
	Unutar skupina	8740,066	595	14,689		
	Ukupno	8805,686	598			
K	Između skupina	192,070	3	64,023	2,573*	,053
	Unutar skupina	14803,766	595	24,880		
	Ukupno	14995,836	598			
O	Između skupina	294,086	3	98,029	5,761**	,001
	Unutar skupina	10124,628	595	17,016		
	Ukupno	10418,715	598			
S	Između skupina	18,947	3	6,316	,817	,485
	Unutar skupina	4585,609	593	7,733		
	Ukupno	4604,556	596			
ZZ	Između skupina	62,302	3	20,767	2,976*	,031
	Unutar skupina	4151,891	595	6,978		
	Ukupno	4214,194	598			
ZU	Između skupina	61,471	3	20,490	3,438*	,017
	Unutar skupina	3540,101	594	5,960		
	Ukupno	3601,572	597			
ZO	Između skupina	14,289	3	4,763	3,442*	,017
	Unutar skupina	824,830	596	1,384		
	Ukupno	839,118	599			
ZR	Između skupina	176,439	3	58,813	8,263**	,000
	Unutar skupina	4242,146	596	7,118		
	Ukupno	4418,585	599			
ZP	Između skupina	31,251	3	10,417	1,084	,355
	Unutar skupina	5720,339	595	9,614		
	Ukupno	5751,589	598			
ZAD	Između skupina	20,904	3	6,968	,885	,449
	Unutar skupina	4669,589	593	7,875		
	Ukupno	4690,492	596			

Tablica 59. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja (nastavak)

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
STRS	Između skupina	32,384	3	10,795	2,910*	,034
	Unutar skupina	2203,101	594	3,709		
	Ukupno	2235,485	597			

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

Na razini značajnosti $p \leq ,05$ utvrđena je statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijable *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja, Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju, Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja, Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika i Stres*. Na razini značajnosti $p \leq ,01$ utvrđena je statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijable *Organizacijske vještine i Znanja o radu s roditeljima*. S obzirom na to da je utvrđena statistički značajna razlika između skupina u odnosu na navedene varijable, rađena je *post hoc* analiza primjenom Bonferroni postupka (Tablica 60.).

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni postupka, utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) samoprocjene stresa između sudionika koji su sudjelovali u dva stručna usavršavanja i sudionika koji su sudjelovali u tri i više stručnih usavršavanja u odnosu na sudionike koji nisu sudjelovali ili su jednom sudjelovali u stručnom usavršavanju.

Na razini značajnosti $p \leq ,01$ utvrđena je statistički značajna razlika samoprocjene organizacijskih vještina između sudionika koji nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima i sudionika koji su sudjelovali u tri i više stručnih usavršavanja u odnosu na sudionike koji su sudjelovali jednom ili dva puta u stručnim usavršavanjima.

Tablica 60. Rezultati *post hoc* usporedbi za varijable *Stres, Organizacijske vještine, Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja, Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* te *Znanja o radu s roditeljima* u odnosu na nezavisnu varijablu *Učestalost stručnog usavršavanja*

Zavisna varijabla	Učestalost stručnog usavršavanja (I)	Učestalost stručnog usavršavanja (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I – J)	p
STRS	Nijedno	Jedno usavršavanje	,07923	1,000
		Dva usavršavanja	-,16027	1,000
		Tri i više usavršavanja	,54312	,095
	Jedno usavršavanje	Dva usavršavanja	-,23950	1,000
		Tri i više usavršavanja	,46390	,233
		Dva usavršavanja	,70340*	,043
O	Nijedno	Jedno usavršavanje	-,75276	,455
		Dva usavršavanja	-1,19192	,121
		Tri i više usavršavanja	-1,94722**	,000
	Jedno usavršavanje	Dva usavršavanja	-,43916	1,000
		Tri i više usavršavanja	-1,19446	,079
		Dva usavršavanja	-,75530	1,000
ZU	Nijedno	Jedno usavršavanje	-,63911	,066
		Dva usavršavanja	-,56850	,367
		Tri i više usavršavanja	-,80638*	,029
	Jedno usavršavanje	Dva usavršavanja	,07060	1,000
		Tri i više usavršavanja	-,16728	1,000
		Dva usavršavanja	-,23788	1,000
ZO	Nijedno	Jedno usavršavanje	,02382	1,000
		Dva usavršavanja	-,25012	,523
		Tri i više usavršavanja	-,34470	,073
	Jedno usavršavanje	Dva usavršavanja	-,27394	,363
		Tri i više usavršavanja	-,36853*	,043
		Dva usavršavanja	-,09458	1,000
ZR	Nijedno	Jedno usavršavanje	-,24749	1,000
		Dva usavršavanja	-,62482	,357
		Tri i više usavršavanja	-1,47790**	,000
	Jedno usavršavanje	Dva usavršavanja	-,37733	1,000
		Tri i više usavršavanja	-1,23041**	,000
		Dva usavršavanja	-,85308	,112

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

Statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) utvrđena je u samoprocjeni znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja između sudionika koji nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima i sudionika koji su sudjelovali u tri i više stručnih usavršavanja u odnosu na sudionike koji su jednom ili dva puta sudjelovali u stručnim usavršavanjima.

Statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) utvrđena je u samoprocjeni znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika između sudionika koji nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima i sudionika koji su sudjelovali u tri i više stručnih usavršavanja u odnosu na sudionike koji su jednom ili dva puta sudjelovali u stručnim usavršavanjima.

Na razini značajnosti $p \leq ,01$ utvrđena je statistički značajna razlika samoprocjene znanja o radu s roditeljima između sudionika koji nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima ili su sudjelovali u jednom stručnom usavršavanju i sudionika koji su sudjelovali u tri i više stručnih usavršavanja u odnosu na sudionike koji su dva puta sudjelovali u stručnim usavršavanjima.

Analizom rezultata vidljivo je kako ispitanici koji su sudjelovali u tri i više stručnih usavršavanja značajnije procjenjuju svoje organizacijske vještine i znanja (o strategijama i tehnikama za uključivanje roditelja, postojanju različitih obiteljskih dinamika te radu s roditeljima) u odnosu na ispitanike koji nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima odnosno značajnije procjenjuju svoja znanja o radu s roditeljima od ispitanika koji su samo jednom sudjelovali u stručnom usavršavanju.

5.2.5. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja

Jednosmjernom analizom varijance istraženo je postoji li statistički značajna razlika samoprocjene između zavisnih varijabli (*Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* (StSur), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (StPoz), *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (K), *Organizacijske vještine* (O), *Suradničke vještine* (S), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (ZZ), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (ZU), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (ZO), *Znanja o radu s roditeljima* (ZR), *Znanja o sustavu podrške* (ZP), *Zadovoljstvo poslom* (ZAD))

i *Stres* (STRS)) u odnosu na slušanje predmeta sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja (Tablica 61.)

Tablica 61. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
StSur	Između skupina	,913	2	,457	,023	,977
	Unutar skupina	10388,637	533	19,491		
	Ukupno	10389,550	535			
StNeg	Između skupina	58,008	2	29,004	,719	,488
	Unutar skupina	21490,313	533	40,320		
	Ukupno	21548,321	535			
StPoz	Između skupina	134,449	2	67,225	4,600*	,010
	Unutar skupina	7774,362	532	14,613		
	Ukupno	7908,811	534			
K	Između skupina	112,016	2	56,008	2,206	,111
	Unutar skupina	13507,696	532	25,390		
	Ukupno	13619,712	534			
O	Između skupina	6,616	2	3,308	,187	,829
	Unutar skupina	9399,563	532	17,668		
	Ukupno	9406,179	534			
S	Između skupina	21,313	2	10,657	1,361	,257
	Unutar skupina	4150,803	530	7,832		
	Ukupno	4172,116	532			
ZZ	Između skupina	3,406	2	1,703	,235	,791
	Unutar skupina	3859,578	532	7,255		
	Ukupno	3862,983	534			
ZU	Između skupina	97,827	2	48,913	8,487*	,000
	Unutar skupina	3066,211	532	5,764		
	Ukupno	3164,037	534			
ZO	Između skupina	2,984	2	1,492	1,065	,345
	Unutar skupina	746,641	533	1,401		
	Ukupno	749,625	535			
ZR	Između skupina	,984	2	,492	,068	,935
	Unutar skupina	3876,984	533	7,274		
	Ukupno	3877,968	535			
ZP	Između skupina	14,073	2	7,036	,699	,497
	Unutar skupina	5352,630	532	10,061		
	Ukupno	5366,703	534			
ZAD	Između skupina	27,885	2	13,943	1,751	,175
	Unutar skupina	4229,113	531	7,964		
	Ukupno	4256,998	533			

Tablica 61. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja
(nastavak)

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
STRS	Između skupina	1,152	2	,576	,156	,855
	Unutar skupina	1956,983	531	3,685		
	Ukupno	1958,135	533			

* $p \leq ,01$

Na razini značajnosti $p \leq ,01$ utvrđena je statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijable *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* i *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*.

S obzirom na to da je utvrđena statistički značajna razlika između skupina u odnosu na navedene varijable, rađena je *post hoc* analiza primjenom Bonferroni postupka (Tablica 62.).

Tablica 62. Rezultati *post hoc* usporedbi za varijable *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose te Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* u odnosu na nezavisnu varijablu *Slušanje predmeta sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja*

Zavisna varijabla	Predmeti (I)	Predmeti (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I – J)	p
StPoz	Obiteljska pedagogija	Partnerstvo/suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove	-,31983	1,000
		Ništa	-1,23131*	,029
	Partnerstvo/suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove	Ništa	-,91148	,130
ZU	Obiteljska pedagogija	Partnerstvo/suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove	,89170*	,049
		Ništa	-,27132	1,000
	Partnerstvo/suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove	Ništa	-1,16302**	,000

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni postupka, utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) samoprocjene stavova odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose između ispitanika koji tijekom formalnog obrazovanja nisu slušali predmete sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima i ispitanika koji su slušali predmet *Obiteljska pedagogija* u odnosu na ispitanike koji su slušali predmet *Partnerstvo/suradnja s roditeljima*.

Na razini značajnosti $p \leq ,05$ utvrđena je statistički značajna razlika samoprocjene znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja između ispitanika koji su tijekom formalnog obrazovanja slušali predmet *Partnerstvo/suradnja s roditeljima* i predmet *Obiteljska pedagogija* u odnosu na ispitanike koji tijekom formalnog obrazovanja nisu slušali predmete sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima.

Također je utvrđena statistički značajna razlika ($p \leq ,01$) samoprocjene znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja između ispitanika koji su tijekom formalnog obrazovanja slušali predmet *Partnerstvo/suradnja s roditeljima* i ispitanika koji

tijekom formalnog obrazovanja nisu slušali predmete sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima.

Ispitanici koji tijekom formalnog obrazovanja nisu slušali predmete sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima značajnije procjenjuju svoje stavove o roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose u odnosu na sudionike koji su slušali predmet *Obiteljska pedagogija*. Ova skupina ispitanika značajnije procjenjuje i svoja znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja u odnosu na sudionike koji su slušali predmet *Partnerstvo/suradnja s roditeljima*.

Ispitanici koji su tijekom formalnog obrazovanja slušali predmet *Partnerstvo/suradnja s roditeljima* značajnije procjenjuju svoja znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja u odnosu na sudionike koji su slušali predmet *Obiteljska pedagogija*.

5.2.6. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja

Jednosmjernom analizom varijance istraženo je postoji li statistički značajna razlika samoprocjene između zavisnih varijabli (*Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* (StSur), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (StPoz), *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (K), *Organizacijske vještine* (O), *Suradničke vještine* (S), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (ZZ), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (ZU), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (ZO), *Znanja o radu s roditeljima* (ZR), *Znanja o sustavu podrške* (ZP), *Zadovoljstvo poslom* (ZAD) i *Stres* (STRS)) u odnosu na napredovanje odgojitelja u zvanju (Tablica 63.).

Tablica 63. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
StSur	Između skupina	75,754	2	37,877	1,977	,139
	Unutar skupina	11437,419	597	19,158		
	Ukupno	11513,173	599			
StNeg	Između skupina	120,639	2	60,320	1,458	,233
	Unutar skupina	24695,521	597	41,366		
	Ukupno	24816,160	599			
StPoz	Između skupina	72,213	2	36,107	2,464	,086
	Unutar skupina	8733,473	596	14,653		
	Ukupno	8805,686	598			
K	Između skupina	330,472	2	165,236	6,715*	,001
	Unutar skupina	14665,364	596	24,606		
	Ukupno	14995,836	598			
O	Između skupina	44,320	2	22,160	1,273	,281
	Unutar skupina	10374,395	596	17,407		
	Ukupno	10418,715	598			
S	Između skupina	25,967	2	12,983	1,684	,186
	Unutar skupina	4578,589	594	7,708		
	Ukupno	4604,556	596			
ZZ	Između skupina	21,168	2	10,584	1,504	,223
	Unutar skupina	4193,026	596	7,035		
	Ukupno	4214,194	598			
ZU	Između skupina	72,526	2	36,263	6,114*	,002
	Unutar skupina	3529,046	595	5,931		
	Ukupno	3601,572	597			
ZO	Između skupina	6,289	2	3,144	2,254	,106
	Unutar skupina	832,830	597	1,395		
	Ukupno	839,118	599			
ZR	Između skupina	25,454	2	12,727	1,730	,178
	Unutar skupina	4393,131	597	7,359		
	Ukupno	4418,585	599			
ZP	Između skupina	3,407	2	1,704	,177	,838
	Unutar skupina	5748,182	596	9,645		
	Ukupno	5751,589	598			

Tablica 63. Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja (nastavak)

		Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
ZAD	Između skupina	12,505	2	6,252	,794	,453
	Unutar skupina	4677,988	594	7,875		
	Ukupno	4690,492	596			
STRS	Između skupina	10,280	2	5,140	1,374	,254
	Unutar skupina	2225,205	595	3,740		
	Ukupno	2235,485	597			

* $p \leq ,01$

Jednosmjernom analizom varijance utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,01$) između skupina u odnosu na varijable *Komunikacijske vještine* i *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*.

S obzirom na to da je utvrđena statistički značajna razlika između skupina u odnosu na navedene varijable, rađena je *post hoc* analiza primjenom Bonferroni postupka (Tablica 64.).

Tablica 64. Rezultati *post hoc* usporedbi za varijable *Komunikacijske vještine* te *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* u odnosu na nezavisnu varijablu *Napredovanje u zvanju*

Zavisna varijabla	Napredovanje (I)	Napredovanje (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I – J)	p
K	Ne	Da, odgojitelj mentor	-2,09513*	,020
		Da, odgojitelj savjetnik	-3,24651*	,030
	Da, odgojitelj mentor	Da, odgojitelj savjetnik	-1,15139	1,000
ZU	Ne	Da, odgojitelj mentor	-1,21304**	,004
		Da, odgojitelj savjetnik	-,95054	,373
	Da, odgojitelj mentor	Da, odgojitelj savjetnik	,26250	1,000

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni postupka, utvrđena je statistički značajna razlika ($p \leq ,05$) samoprocjene komunikacijskih vještina između ispitanika koji su napredovali u zvanje odgojitelja mentora, odgojitelja savjetnika i onih koji nisu napredovali u zvanju.

Na razini značajnosti $p \leq ,01$ utvrđena je statistički značajna samoprocjena znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja između ispitanika koji nisu napredovali u zvanju i ispitanika koji su napredovali u zvanje odgojitelja mentora u odnosu na sudionike istraživanja koji su napredovali u zvanje odgojitelja savjetnika.

Analizom rezultata vidljivo je da ispitanici koji su napredovali u zvanje odgojitelja mentora ili odgojitelja savjetnika pozitivnije procjenjuju svoje komunikacijske vještine od ispitanika koji nisu napredovali u zvanju. Također je vidljivo da ispitanici koji su napredovali u zvanje odgojitelja mentora pozitivnije procjenjuju svoja znanja o tehnikama i strategijama za uključivanje roditelja u rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

5.2.7. Rezultati međusobne korelacije varijabli

Kako bi se utvrdilo postoji li međusobna povezanost između varijabli (*Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* (StSur), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* (StNeg), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* (StPoz), *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* (K), *Organizacijske vještine* (O), *Suradničke vještine* (S), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* (ZZ), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* (ZU), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* (ZO), *Znanja o radu s roditeljima* (ZR), *Znanja o sustavu podrške* (ZP), *Zadovoljstvo poslom* (ZAD) i *Stres* (STRS)) korišten je Spearmanov koeficijent korelacije. Analizom rezultata (Tablica 65.) utvrđena je međusobna povezanost skala. Povezanost varira u rasponu od neznatne do stvarne značajne povezanosti.

Varijabla *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* povezana je na razini značajnosti $p \leq ,01$ sa svim varijablama uz iznimku varijable *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose*. Povezanost varira od statistički značajne povezanosti s varijablama *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* ($r = ,496$; $p \leq ,01$), *Suradničke vještine* ($r = ,430$; $p \leq ,01$), *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* ($r = ,428$; $p \leq ,01$) i *Zadovoljstvo poslom* ($r = ,419$; $p \leq ,01$) do negativne blage, ali statistički značajne korelacije s varijablom *Stres* ($r = -,220$; $p \leq ,01$).

Varijabla *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* ima statistički značajnu neznatnu negativnu korelaciju s varijablama *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* ($r = -,130$; $p \leq ,01$) i *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* ($r = -,116$; $p \leq ,01$) i statistički značajnu pozitivnu korelaciju s varijablom *Stres* ($r = ,450$; $p \leq ,01$).

Postoji statistički značajna ($p \leq ,01$) pozitivna povezanost između varijable *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* i varijabli *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* ($r = ,578$), *Suradničke vještine* ($r = ,485$) i *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* ($r = ,455$).

Pozitivna statistički značajna povezanost vidljiva je između varijable *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* i varijabli *Suradničke vještine* ($r = ,548$; $p \leq ,01$), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($r = ,469$; $p \leq ,01$), *Organizacijske vještine* ($r = ,465$; $p \leq ,01$), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* ($r = ,419$; $p \leq ,01$) te *Znanja o radu s roditeljima* ($r = ,409$; $p \leq ,01$).

Varijabla *Organizacijske vještine* ima statistički značajnu pozitivnu korelaciju s varijablama *Suradničke vještine* ($r = ,615$; $p \leq ,01$) i *Znanja o radu s roditeljima* ($r = ,468$; $p \leq ,01$).

Varijabla *Suradničke vještine* statistički je značajno povezana s varijablama *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* ($r = ,461$; $p \leq ,01$), *Znanja o radu s roditeljima* ($r = ,455$; $p \leq ,01$), *Zadovoljstvo poslom* ($r = ,426$; $p \leq ,01$) te varijablom *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($r = ,423$; $p \leq ,01$).

Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost ($r = ,406$; $p \leq ,01$) između varijabli *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* i *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika*.

Varijabla *Znanja o radu s roditeljima* ima statistički značajnu povezanost s varijablama *Znanja o sustavu podrške* ($r = ,453$; $p \leq ,01$) i *Zadovoljstvo poslom* ($r = ,402$; $p \leq ,01$).

Analizom ostalih rezultata vidljivo je da je riječ o neznatnoj povezanosti između varijabli, stoga nisu posebno istaknuti.

Tablica 65. Međusobna povezanost varijabli

		StNeg	StPoz	K	O	S	ZZ	ZU	ZO	ZR	ZP	ZAD	STRS
StSur	r	-,063	,428**	,496**	,393**	,430**	,187**	,320**	,268**	,360**	,257**	,419**	-,220**
	p	,122	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	600	599	599	599	597	599	598	600	600	599	597	598
StNeg	r		-,130**	-,116**	,047	-,049	,066	,001	-,069	,056	,040	,040	,450**
	p		,001	,005	,248	,233	,107	,986	,093	,171	,332	,330	,000
	N		599	599	599	597	599	598	600	600	599	597	598
StPoz	r			,578**	,364**	,485**	,307**	,362**	,455**	,227**	,246**	,313**	-,082*
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,045
	N			598	598	596	598	597	599	599	598	596	597
K	r				,465**	,548**	,261**	,469**	,419**	,409**	,358**	,348**	-,120**
	p				,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003
	N				598	596	598	597	599	599	598	596	597
O	r					,615**	,309**	,319**	,279**	,468**	,288**	,389**	-,066
	p					,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,106
	N					596	598	597	599	599	598	596	597
S	r						,366**	,423**	,461**	,455**	,329**	,426**	-,077
	p						,000	,000	,000	,000	,000	,000	,062
	N						596	595	597	597	596	594	595
ZZ	r							,215**	,340**	,194**	,233**	,222**	,112**
	p							,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N							597	599	599	598	596	597
ZU	r								,406**	,369**	,294**	,349**	-,032
	p								,000	,000	,000	,000	,431
	N								598	598	597	595	596
ZO	r									,256**	,257**	,312**	-,024
	p									,000	,000	,000	,559
	N									600	599	597	598
ZR	r										,453**	,402**	-,097*
	p										,000	,000	,017
	N										599	597	598
ZP	r											,205**	-,047
	p											,000	,254
	N											596	597
ZAD	r												,016
	p												,692
	N												597

** $p \leq ,01$

* $p \leq ,05$

5.3. Rezultati kvalitativnoga dijela istraživanja

Rapley (2001.) promišlja dva pristupa analiziranju intervjua – rezultati intervjua kao izvor (pojašnjavaju stvarnost kako je vidi ispitanik neovisno o intervjuu) i rezultati intervjua kao tema (zajednička konstrukcija stvarnosti ispitivača i ispitanog). S obzirom na to da su za potrebe ovog rada intervjui korišteni kako bi se dodatno pojasnili rezultati dobiveni kvantitativnim istraživanjem, rezultatima se pristupilo kao temi u sukonstrukciji problematike koja je bila predmet intervjua.

Morris (2015.) navodi pet stupnjeva u analiziranju intervjua:

1. pažljivo čitanje i uzimanje bilježaka
2. bilježenje važnih izreka
3. kodiranje/nalaženje tema
4. odabir tema koje su u fokusu analize intervjua
5. interpretacija podataka.

Temeljeno na Morrisovim (2015.) stupnjevima analiziranja intervjua, snimke su intervjua transkribirane, određeni su iskazi koji imaju ključnu vrijednost za problematiku istraživanja, kodirani su iskazi u odnosu na temu te su izdvojene teme koje su relevantne za pojašnjavanje rezultata istraživanja.

Analizom intervjua kao teme koje su važne za predmet istraživanja određene su *definiranje suradnje s roditeljima, oblici suradničkih odnosa, kompetencije odgojitelja za suradnju, način stjecanja kompetencija za suradnju s roditeljima te samoprocjena suradnje s roditeljima.*

Definiranje suradnje s roditeljima bilo je ključno kako bi se stekao uvid što ispitanici podrazumijevaju pod pojmom *suradnja*. U Tablici 66. navedeno je određenje pojma suradnja sudionika kvalitativnog dijela istraživanja.

Tablica 66. Definiranje pojma suradnje s roditeljima

Tema	Kodovi i njihove frekvencije	
Pojam suradnje s roditeljima	Razmjena informacija	3
	Zajednički dogovor	3
	Dobrobit djeteta	3
	Svi oblici aktivnosti u koje su zajedno uključeni odgojitelji i roditelji	3
	Dio posla	1
	Neodređen pojam	1

U definiranju pojma suradnje s roditeljima vidljivo je kako je prema ispitanicima istraživanja suradnja s roditeljima *razmjena informacija*, *zajednički dogovor*, *dobrobit djeteta* te *svi oblici aktivnosti* ($f = 3$). Promišljanja o suradnji vidljiva su u odgovorima prikazanim u nastavku.

I2: *Suradnja s roditeljima dio je posla. Mislim, radim s djecom, ali gotovo jednako je važan rad s roditeljima, pogotovo u problematičnim situacijama.*

I4: *Suradnja s roditeljima jako je širok, jako zbrkan i jako neodređen pojam. Može biti sve, a može biti i jako ništa.*

I5: *Suradnja s roditeljima zajedničko je iznalaženje kako biti što uspješniji u odgoju i obrazovanju djece.*

I8: *Suradnjom doživljam dok su nam roditelji partneri, dok s roditeljima razmjenjujemo informacije, strategije, zajedničke ciljeve i ideje... Samo tako možemo i jedni i drugi raditi u najboljem interesu djeteta.*

Analizom odgovora izdvojene su osnovne postavke suradnje – uvažavanje roditelja kao primarnih odgojitelja, dobrobit djeteta i reciprocitet odnosa.

Ispitanici su pojašnjavanjem pojma suradnje navodili primjere suradničkih aktivnosti, što zapravo odgovara određivanju različitih oblika suradničkih odnosa (Tablica 67.).

Tablica 67. Oblici suradničkih odnosa

Tema	Kodovi i njihove frekvencije	
Oblici suradničkih odnosa	Roditeljski sastanci	6
	Radionice s roditeljima	5
	Individualni razgovori	5
	Informiranje	4
	Kreiranje odgojno-obrazovnog procesa	2
	Radne akcije	1

Ispitanici su naveli oblike suradničkih odnosa koji odgovaraju njihovu doživljaju suradnje. Jednako kao i kod sudionika u kvantitativnom dijelu istraživanja, ovdje prevladavaju oni oblici u kojima roditelji imaju pasivnu ulogu. Premda je riječ o oblicima koji se redovito provode u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, neki od sudionika smatraju da nisu svi oblici jednako poželjni. Dva sudionika osvrnula su se na provođenje individualnih razgovora s roditeljima.

I2: *Imam osjećaj da naše poticanje individualnih konzultacija plaši roditelja. Kad im kažemo: „Dođite na individualne konzultacije“, ti roditelji dva dana ne spavaju.*

I4: *Individualan nije nijedan potaknut mada velimo na roditeljskom - dođite. Roditelji pitaju: „Je l' nekaj važno?“ Pa i jest. I nije. Kako se uzme.*

Svi ispitanici naveli su vlastitu odgovornost spram inicijative za ostvarivanje različitih oblika suradnje te ih vrlo kritički promišljaju.

I8: *Izazov mi predstavlja na koji način roditelje uključiti u kreiranje odgojno-obrazovnog procesa. Bez obzira što roditelji imaju pozitivan stav i znaju da je predškolska ustanova važna, još uvijek nemaju tu svijest da oni mogu nešto mijenjati u kurikulumu. To ovisi ponajprije o odgojiteljima i načinu na koji roditelji doživljavaju ustanovu.*

Promišljanje sudionika o njihovoj ulozi u suradničkim odnosima rezultiralo je navođenjem osobina, stavova, vještina i znanja koja su odgojiteljima potrebna u suradnji s roditeljima. Kako bi se izbjeglo navođenje ispitanika na davanje dijelom poželjnih odgovora, ispitanicima nije bilo postavljeno izravno pitanje koje bi kompetencije trebali imati odgojitelji

za suradnju s roditeljima. Odgovor na pitanje o potrebnim kompetencijama odgojitelja nastojalo se dobiti različitim, unaprijed pripremljenim pitanjima (*Imate li potrebna znanja i vještine za suradnju s roditeljima? Osjećate li se spremnim na sve izazove u suradnji? Što biste savjetovali odgojiteljima u odnosu na suradnju s roditeljima?*), ali i pitanjima koja su bila potaknuta tijekom intervjua (Tablica 68.).

Tablica 68. Kompetencije odgojitelja za suradnju s roditeljima

Tema	Kodovi i njihove frekvencije	
Kompetencije odgojitelja za suradnju	Komunikacijske vještine	5
	Uvažavanje	5
	Otvorenost	4
	Podrška roditeljstvu	4
	Podrška roditeljima	3
	Suradničke vještine	3
	Povjerenje	3
	Poštovanje	3
	Ravnopravnost	3
	Savjetovanje	2
	Iskrenost	1
	Organizacijske vještine	1
	Transparentnost	1

Ispitanici su naglasili vještine (komunikacijske ($f = 5$), suradničke ($f = 3$), organizacijske ($f = 1$)) koje čine kompetenciju za suradnju s roditeljima. Znanja su istaknuli u onim vrstama znanja koja odgojitelji trebaju imati kako bi pružili podršku roditeljima. *Uvažavanje* ($f = 5$) je sastavni dio znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika, stoga je ovaj kod moguće pridružiti znanjima. Ispitanici su navodili pozitivne stavove prema roditeljima kao važne za ostvarivanje uspješnih recipročnih odnosa (*kompetencije*). Zanimljivo je kako su ispitanici istakli osobine *otvorenost* ($f = 4$) i *iskrenost* ($f = 1$) kao važan dio odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

Ispitanici su imali različite pristupe kompetenciji za suradnju.

I2: ...pokušati biti pozitivan, ne reagirati na prvu loptu, savjetovati se sa sustručnjacima, ne donositi zaključke i interpretirati iz pozicije osobnih stavova jer se roditelja na taj način može povrijediti.

I4: Svjesna da možda nemam svih kvaliteta koje mi trebaju za suradnju.

I4: Odgojitelji nisu kompetentni raditi takve (obrazovne op. i.) radionice, ako neki i jesu, roditelj ih ne doživljava tako. To trebaju preuzeti pedagozi, psiholozi, profesori...

I5: ... Prvo treba uspostaviti pozitivan kontakt, a onda, kad to neko povjerenje stekneš, kako stajati iza svoje stručnosti. Uvijek se nekako preispituješ ako dobro znaš kako to prenijeti. Hoću li biti dovoljno kompetentna?

I6: Kad se sjetim početaka... Kao mladi odgojitelj pripravnik radila sam s kolegicom koja je imala sve strogo određeno. Nastao je problem i ona se striktno držala svojih uvjerenja, a roditelj svojih. Ja sam bila tu negdje između – nemaš pravo glasa, ali sad vidim da to nije bilo u redu i s odmakom mislim da se tu trebalo drukčije pristupiti roditelju i uvažiti njegove argumente.

I7: Mislim da je komunikacija presudna... Mislim da ako se mi postavimo strogo, roditelji se povuku.

Iz navedenih iskaza vidljivo je kako odgojitelji pokazuju različite poglede na znanja, vještine i stavove, pa čak i osobine koje bi odgojitelji trebali imati u području suradnje s roditeljima. Svi ispitanici ističu kompetenciju kao pretpostavku ostvarivanja uspješnih suradničkih odnosa s roditeljima.

Pitanjem o tome što ih je pripremio na suradnju s roditeljima i kako su stekli potrebne kompetencije nastojalo se utvrditi procjenjuju li ispitanici obrazovanje važnim čimbenikom u stjecanju ove specifične kompetencije.

Tablica 69. Način stjecanja odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

Tema	Kodovi i njihove frekvencije	
Način stjecanja odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima	Radno iskustvo	6
	Stručna usavršavanja	3
	Formalno obrazovanje	3
	Osobni razvoj	2
	Cjeloživotno učenje	1
	Literatura	1

Analizom odgovora (Tablica 69.) vidljivo je kako ispitanici procjenjuju radno iskustvo ($f = 6$) značajnijim za stjecanje kompetencije za suradnju s roditeljima od formalnog obrazovanja ($f = 3$). Dok neki ispitanici procjenjuju kako im je obrazovanje doprinijelo u manjoj mjeri, drugi procjenjuju kako im ono uopće nije doprinijelo.

I1: Za suradnju s roditeljima vrlo me malo pripremlilo formalno obrazovanje i vrlo malo stručni skupovi, više me pripremio moj osobni razvoj u smjeru cjeloživotnog učenja.

I2: Za suradnju s roditeljima najviše me je pripremlilo iskustvo. Kad sam počela raditi, nisam bila nimalo spremna na suradnju s roditeljima. Iskustvome naučilo, inicijalno obrazovanje nije mi dalo kompetencije za suradnju s roditeljima.

I3: Za suradnju s roditeljima najviše su me pripremile edukacije i stručna usavršavanja i prilika za isprobati u praksi, formalno obrazovanje jako malo.

I4: U školi o tome (suradnji s roditeljima op. i.) nisam učila ništa, onda o tome nije bilo riječi o tome, ništa.

I6: Kompetencije sam stekla malo-pomalo. Prvo, išla sam na stručna usavršavanja, slušali smo tamo o suradnji, kako bi ona trebala izgledati. Onda čitajući literaturu. I onda i na samom radu na sebi...

Unatoč tomu što ispitanici daju prednost iskustvu ispred formalnog obrazovanja kad je riječ o načinu stjecanja kompetencija za suradnju s roditeljima, organizirane oblike usavršavanja smatraju poželjnima u produbljivanju kompetencija za suradnju s roditeljima.

Na samom kraju intervjuiranja ispitanici su zamoljeni da procijene vlastitu kompetenciju za suradnju s roditeljima. Gotovo svi ($f = 7$) ispitanici procijenili su se kompetentnima u području suradnje s roditeljima, ali su svi istaknuli kako je riječ o razvojnoj kompetenciji, stoga ima prostora za daljnji napredak. Jedan od ispitanika istaknuo je kako nije razvio svoju kompetenciju za suradnju s roditeljima.

I4: Nisam do kraja razvila svoju kompetenciju za suradnju, ali stalno radim.

Zanimljiva su promišljanja sudionica o načinu na koji gledaju na suradnju s roditeljima i kompetenciju za suradnju s roditeljima.

I8: ...Trebamo se stalno preispitivati, postavljati si pitanja – jesam li u ovoj situaciji napravila sve što sam mogla ili sam ipak mogla nešto drukčije. Ne znam za druge, ali ja se svakodnevno preispitujem.

Ispitanici su u kvalitativnom dijelu istraživanja pokazali visoku razinu svijesti o važnosti suradnje s roditeljima, ali i o vlastitoj ulozi koju imaju u suradnji. Premda su u jednom dijelu intervjua spominjali zapreke i izazove u suradnji s roditeljima, rezultati u značajnoj mjeri pokazuju pozitivne stavove prema roditeljima i suradnji te važnosti odgojiteljskih znanja i vještina.

Premda je moguće da su odgovori ispitanika tijekom intervjua u nekoj mjeri odražavali stavove istraživačice te da interpretacija rezultata kvalitativnog dijela istraživanja ovisi o procjeni istraživača u odnosu na njegove stavove (Wilson, 1999.), kvalitativni dio istraživanja omogućio je bolje razumijevanje rezultata kvantitativnog dijela istraživanja, što će biti prikazano u raspravi koja slijedi.

6. RASPRAVA

Analiza rezultata provedenog istraživanja razmatrana je u odnosu na postavljeni cilj i hipoteze istraživanja. Cilj istraživanja bio je utvrditi odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima te istražiti povezanost odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na dob, radno iskustvo i obrazovanje za suradnju s roditeljima.

S obzirom na to da se obrazovanju pristupilo kao cjelovitom konstrukt formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja (Kennedy, 2005.), analizi rezultata pristupilo se u odnosu na sve aspekte obrazovanja.

Polazeći od kompetencije kao hipotetskog konstrukta koji čine znanja, vještine i stavovi pojedinca, odgojiteljska je kompetencija istraživana zasebno u svakoj od ovih kategorija. Unatoč tomu, analizom rezultata vidljivo je kako se ispitanici procjenjuju kompetentnima u području suradnje s roditeljima.

Rezultati su raspravljani u kontekstu ostalih istraživanja dostupnih autorici ovog rada.

6.1. Samoprocjena odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

6.1.1. Samoprocjena stavova kao sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

Polazeći od stavova kao važnog čimbenika odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima (Schwarz i Bohner, 2001.; Denessen i sur., 2009.; Hornby, 2011.; Pedro, Miller i Bray, 2012.; De Bruïne i sur., 2014.; Gestwicki, 2016.; Meehan i Meehan, 2017.), rezultati samoprocjene analizirani su samoprocjenom stavova prema suradnji s roditeljima i samoprocjenom stavova prema roditeljima.

Rezultati pokazuju kako samoprocjene ispitanika naginju višim vrijednostima što upućuje na pozitivniju samoprocjenu stavova prema suradnji s roditeljima. U svojim samoprocjenama pokazali su visoku razinu svijesti o važnosti suradnje s roditeljima. Ranija istraživanja (Ramirez, 1999.; Dor, 2012.; Roggman i sur., 2016.) također ukazuju na pozitivne stavove odgojitelja prema suradnji. Premda ispitanici očekuju da se roditelji uključe u sve aktivnosti, samoprocjena je ipak niža od ostalih tvrdnji u ovoj varijabli ($M = 3,50$; $SD = 1,14$), što također odgovara ranijim istraživanjima. Goldstein (2003.) tako navodi da su odgojitelji skloni percepciji da su oni stručnjaci, stoga nema potrebe za uključivanjem roditelja u sve

aktivnosti. Promatramo li stav ispitanika u tom kontekstu, tada je riječ o stavu koji može dovesti do zapreka u suradnji. Hiatt-Michael (2006.) također problematizira ovakvo gledište, ističući kako odgojitelji u svojim stavovima spram suradnje imaju skrivene standarde prema kojima se svi roditelji trebaju ponašati jednako. Hornby (2011.) na uključivanje/neuključivanje svih roditelja gleda kao na poželjan stav prema suradnji s roditeljima zato što takav stav implicira individualni pristup i uvažavanje roditelja. Kvantitativni dio istraživanja nije omogućavao uvid jesu li ispitanici skloniji prvom pristupu u kojem profesija preuzima nadmoć, dok se roditelji trebaju prilagoditi i ponašati se na jednak način ili je riječ o drugom pristupu u kojem se poštuje pravo na individualnost i izbor roditelja, stoga su rezultati kvalitativnog istraživanja omogućili pojašnjenje ovakve samoprocjene. Ispitanici u kvalitativnom dijelu istraživanja svojim su iskazima poduprli pristup u kojem su svaka obitelj i svaki roditelj jedinstveni, stoga je važno promišljati različite strategije uključivanja različitih roditelja.

Rezultati samoprocjene stavova prema roditeljima također pokazuju tendenciju višim vrijednostima u dijelu koji se odnosi na samoprocjenu stavova o roditeljima koji unaprjeđuju suradnju odnosno nižim vrijednostima u dijelu koji se odnosi na samoprocjenu stavova koji otežavaju suradnju s roditeljima. Ovakva raspodjela zapravo ukazuje na pozitivan stav prema roditeljima, odnosno odsustvo onih stavova koji dovode do zapreka. Za razliku od ovih rezultata, istraživanja koja su bila dostupna istraživačici ne pokazuju ovakve rezultate. Hornby i Lafaele (2011.) ističu kako odgojitelji imaju poželjnu sliku dobrog roditelja što može dovesti do zapreka ako se roditelj ne uklapa u odgojiteljevu sliku. Olender, Elias i Mastroleo (2015.) govore kako se stav odgojitelja prema roditeljima najbolje ogleda u strogoj podjeli na *mi* i *oni*, u kojem odgojitelji (*mi*) imaju pravo prosuđivati i osuđivati roditelje u njihovu roditeljstvu i uključenosti u rad odgojno-obrazovnih ustanova, dok roditelji (*oni*) nemaju pravo na očekivanja ni na uključivanje u onim segmentima u kojima smatraju da mogu doprinijeti odgojno-obrazovnom ili upravljačkom radu.

Unatoč samoprocjeni koja ukazuje na pozitivne stavove prema roditeljima, analiza otvorenih pitanja ukazuje na drukčije rezultate. Ispitanici navode roditelje kao glavni izvor zapreka u ostvarivanju suradnje. Osobine i ponašanja roditelja također ističu kao primarni problem s kojim se susreću u ostvarivanju suradnje. Problemi koje navode (nezainteresiranost roditelja, nerazumijevanje, nerealna roditeljska slika o djetetu) jednim se dijelom preklapaju s Hornbyjevim (2011.) karakteristikama *roditelja kao problema* što sasvim sigurno ne doprinosi pozitivnim stavovima odgojitelja prema roditeljima.

Zanimljivo je kako su se ispitanici upravo na tvrdnjama koje su vezane uz varijablu *Stavovi prema roditeljima koji otežavaju suradnju* najčešće odlučivali za neutralnu procjenu

(niti se slažem niti se ne slažem) što može ukazivati na potrebu da ne iznose vlastiti stav, odnosno na promišljanje o potencijalno poželjnim odgovorima.

Unatoč diskrepancijama između analiziranih rezultata, istraživanje pokazuje kako **ispitanici pozitivno procjenjuju vlastite stavove prema suradnji s roditeljima i prema roditeljima.**

6.1.2. Samoprocjena vještina kao sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

Rezultati istraživanja pokazuju kako ispitanici pozitivno procjenjuju svoje vještine za suradnju s roditeljima. Srednje vrijednosti procjenjivanih tvrdnji pokazuju odklon većim vrijednostima ($M > 4,01$) za varijable *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* i *Suradničke vještine*, dok kod varijable *Organizacijske vještine* samo jedna procjenjivana tvrdnja ima nižu srednju vrijednost (*Nastojim motivirati roditelje da se uključe u vođenje ustanove.* ($M = 3,17$; $SD = 1,27$).

Analiza rezultata za varijablu *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* pokazuje kako ispitanici procjenjuju da imaju dobro razvijene komunikacijske vještine pri čemu su skloniji višoj procjeni stupnja slaganja, odnosno u potpunosti se slažu s tvrdnjama koje opisuju navedenu varijablu. U usporedbi s istraživanjem provedenim u Njemačkoj (Gartmeier, Gebhart i Dotger, 2016.), vidljivo je kako ispitanici ovog istraživanja imaju veću razinu samopouzdanja u komunikacijskim vještinama i vještinama aktivnog slušanja. U istraživanju koje su proveli Gartmeier, Gebhart i Dotger (2016.) četvrtina ispitanika pokazala je visoku razinu samoprocjene svojih komunikacijskih vještina, dok ih je polovica ispitanika procijenila znatno niže, ali još uvijek pozitivno.

Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja pokazuju kako ispitanici komunikacijske vještine smatraju ključnim čimbenikom kompetencije za suradnju s roditeljima. Ispitanici u kvalitativnim iskazima navode kako su dobro razvijene komunikacijske vještine pretpostavka uspješne suradnje roditelja i odgojitelja. Rodríguez Fuentes, Ayllón Blanco, Gallego Ortega i Gómez Pérez (2017.) također navode nalaze istraživanja koji ističu ulogu dobro razvijenih komunikacijskih vještina odgojno-obrazovnih djelatnika, osobito u odnosima s roditeljima.

Istraživanje koje su proveli Symeou, Roussounidou i Michaelides (2012.) pokazuje kako odgojitelji na Cipru komunikacijske vještine ne smatraju presudnim u suradnji roditelja i odgojitelja. Moguće je da je stav spram komunikacije kulturalno uvjetovan. Istraživanje koje je provedeno za potrebe ovog rada polazilo je od pretpostavki kulture u kojoj se komunikacija

temelji na određenim društvenim normama koje ne moraju odgovarati normama u drugim kulturama.

Analizirajući oblike suradnje odgojitelja i roditelja, vidljivo je kako prevladavaju oni oblici u kojima roditelji imaju pasivnu ulogu. S obzirom na to da je u ovom istraživanju riječ o samoprocjeni sudionika istraživanja, nisu se istraživale stvarne komunikacijske vještine sudionika istraživanja. Pogrešno bi, stoga, bilo zaključiti kako je to povezano s nedovoljno razvijenim komunikacijskim vještinama, no moguće je da se odgojitelji koji imaju bolje razvijene komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja lakše odlučuju na one oblike suradnje koji zahtijevaju dvosmjernu komunikaciju. Jednako tako moguće je da je ovakav pristup suradnji uvjetovan organizacijskim vještinama sudionika istraživanja.

Analizom rezultata samoprocjene sudionika istraživanja u odnosu na varijablu *Organizacijske vještine* vidljivo je kako ispitanici procjenjuju da imaju dobro razvijene organizacijske vještine potrebne za suradnju s roditeljima. Rezultati samoprocjene naginju višim vrijednostima ($M > 4,00$) u odnosu na gotovo sve tvrdnje. Iznimka je tvrdnja *Nastojim motivirati roditelje da se uključe u vođenje ustanove*. ($M = 3,17$; $SD = 1,27$).

Ovakvi rezultati u suprotnosti su s navodima ispitanika u odgovorima na otvorena pitanja. U iskazima sudionika vidljivo je kako su aktivnosti navedene u okviru ove varijable slabo procjenjivane. U deskriptivnim pokazateljima varijable *Organizacijske vještine* gotovo su svi ispitanici (92,8 %, $N = 600$) procijenili kako omogućavaju roditeljima da se uključe u aktivnosti koje se provode u odgojno-obrazovnim skupinama. Istovremeno je svega dvanaest ($f = 12$) ispitanika navelo da uistinu provodi ovakve oblike suradnje. Ispitanici su procijenili da najčešće provode roditeljske sastanke i individualne razgovore, što odgovara nalazima ranijih istraživanja (Višnjić Jevtić, 2014.; Björk i Browne-Ferrigno, 2016.).

Ispitanici su procijenili kako imaju vještine potrebne za organiziranje suvremenih oblika suradnje u kojoj su roditelji jednakopravni aktivni partneri. U rezultatima kvalitativnog dijela istraživanja dva su ispitanika navela kako im poseban izazov predstavlja uključivanje roditelja u stvaranje odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu je jedan od ispitanika istaknuo kako su odgojitelji odgovorni za osvješćivanje roditelja o važnosti uključivanja u stvaranje odgojno-obrazovnog procesa.

Ova se procjena razlikuje od istraživanja Baumgartner i Buchanan (2010.) koji navode kako je potrebno uvođenje inovativnih aktivnosti za roditelje uz uvažavanje njihove uloge kao sukonstruktora odgojno-obrazovnog procesa.

Niža samoprocjena vještina sudionika istraživanja vezana uz uključivanje roditelja u vođenje ustanove može biti rezultat procjene stvarnih (ne)mogućnosti uključivanja roditelja u

ovu aktivnost. Prema *Zakonu o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (2013.) samo je jedan predstavnik roditelja član upravnih vijeća ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Trajanje mandata članovima upravnih vijeća je četiri godine, što znači da odgojitelji samo jednom u četiri godine mogu participirati u poticanju roditelja da se uključe u vođenje ustanove. Moguće je, također, da odgojitelji ne vide sebe kao osobe koje su odgovorne za ovaj segment roditeljskog uključivanja, zato što nema neposrednih djelovanja u kontekstu svakodnevne suradnje roditelja i odgojitelja.

Zanimljivo je kako ispitanici procjenjuju da pomažu roditeljima u unaprjeđivanju njihovih roditeljskih vještina premda upravo nedostatak roditeljskih vještina smatraju zaprekom i problemom u odnosima s roditeljima. Moguće je da ovakva procjena proizlazi iz uviđanja potrebe za obrazovanjem roditelja u području roditeljstva. Druga je mogućnost nedovoljno poznavanje problematike obrazovanja roditelja što može dovesti do davanja dijelom poželjnih odgovora.

Posljedično je moguće zaključiti kako su odgojitelji spremni razvijati i provoditi one strategije koje doprinose održivosti roditeljskog uključivanja u planiranje, provedbu i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Rezultati samoprocjene sudionika istraživanja u području suradničkih vještina također ukazuju na to da ispitanici pozitivno procjenjuju svoje suradničke vještine. S obzirom na to da je ovdje riječ o vještinama koje ukazuju na međusobno poštovanje, uvažavanje i toleranciju, visoka samoprocjena vlastitih vještina u području poštovanja roditeljske kulture može ukazivati na tolerantnost i otvorenost za prihvaćanje drugih i drukčijih. Poštovanje drugih i drukčijih uključuje prihvaćanje različitih obiteljskih struktura kao odgojnih zajednica. Ovakva samoprocjena nije vidljiva u stavovima ispitanika u odgovorima na otvorena pitanja. U otvorenim pitanjima ispitanici ističu roditeljske odgojne stilove kao jednu od mogućih zapreka u ostvarivanju suradničkih odnosa odgojitelja i roditelja, pri čemu posebno naglašavaju odgojne stilove različite od onih koje odgojitelji smatraju poželjnim. Ovakvo promišljanje o roditeljima zasigurno ne proizlazi iz uvažavanja i tolerancije.

Ispitanici procjenjuju kako surađuju s roditeljima i onda kada se roditeljske odluke vezane uz dijete razlikuju od odgojiteljskih ($M = 4,61$; $SD = 0,59$), što nije u suglasju s odgovorima ispitanika na otvorena pitanja (*Problem s roditeljima je „nepriznavanje priznatih činjenica“*). S obzirom na to da pojam *suradnja* nije bio posebno pojašnjen ispitanicima istraživanja, moguće je da ispitanici procjenjuju svaki kontakt s roditeljima kao suradnju. U istraživanju koje je proveo Gentry (2012.) samo 12,67 % ($N = 71$) ispitanika navelo je kako je

poštovanje važna sastavnica suradničkih vještina. U usporedbi s ovakvim rezultatom, ispitanici ovog istraživanja pokazuju znatno pozitivnije samoprocjene o poštovanju kao mogućoj pretpostavki suradničkih vještina.

Rezultati samoprocjene ispitanika u odnosu na ovu varijablu ukazuju na visoku razinu procijenjenih suradničkih vještina kod ispitanika što ne odgovara ranije provedenim istraživanjima (Pedro, Miller i Bray, 2012.).

Analizom rezultata svih varijabli koje čine vještine u okviru kompetencije za suradnju s roditeljima moguće je zaključiti kako **ispitanici visoko procjenjuju svoje komunikacijske, organizacijske i suradničke vještine.**

6.1.3. Samoprocjena znanja kao sastavnog dijela odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima

Temeljeno na pregledu literature dostupne istraživačici (Shartrand i sur., 1997.; Ammon, 1999.; Broussard, 2000.; Epstein i Sanders, 2006.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Hornby, 2011.; Warren i sur., 2011.; Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012.; Pedro, Miller i Bray, 2012.; Evans, 2013.; Hindin i Mueller, 2016.), znanja o suradnji s roditeljima za potrebe ovog rada raščlanjena su na znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju odgojitelja i roditelja, znanja o tehnikama i strategijama za uključivanje roditelja, znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika, znanja o radu s roditeljima te znanja o sustavu podrške roditeljima. Polazeći od pretpostavke da pojedinac može imati znanja u jednom području, a da to ne treba rezultirati znanjima u svim područjima, svaka od ovih varijabli promatrana je zasebno.

Ispitanici su procijenili kako imaju visoku razinu znanja u svakom od ovih područja, pri čemu su rezultati samoprocjene najviši u području vezanom uz različitost obitelji, a najniži u području rada s roditeljima.

Rezultati samoprocjene u odnosu na varijablu *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju odgojitelja i roditelja* pokazuju kako ispitanici imaju visoku razinu znanja o zaprekama koje mogu otežati suradnju odgojitelja i roditelja. Premda sama činjenica da pojedinac ima znanja ne znači da ih i primjenjuje (Goody, 2001.; Weinert, 2001. a; Stoof i sur., 2002.), pretpostavka je da bi stručnjaci trebali stečena znanja primjenjivati u praksi kako bi razvili svoju profesionalnu kompetenciju.

Usporedbom s promišljanjima ispitanika koja su vidljiva u otvorenim pitanjima može se zaključiti da, unatoč visokoj razini samoprocjene znanja o zaprekama, ispitanici ne razlikuju

zapreke od problema. Premda i problemi i zapreke uzrokuju teškoće u suradnji, zapreka ne treba nužno nositi negativan predznak (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler i Hoover-Dempsey, 2005., Bartel, 2010.).

Zapreke koje otežavaju suradnju mogu biti uzrokovane odgojiteljskim, roditeljskim ili vanjskim čimbenicima³⁹, međutim u samoprocjeni sudionika istraživanja gotovo se svi ispitanici usmjeravaju na zapreke uzrokovane roditeljskim čimbenicima. Ovakav pogled na zapreke u suradnji s roditeljima vidljiv je i u drugim istraživanjima (Waterman, 2006., Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.).

Premda rezultati samoprocjene ispitanika pokazuje pozitivnu tendenciju, i kod ove je varijable prisutan određeni postotak neutralnih odgovora. Primjerice, kod tvrdnje o kulturološkoj uvjetovanosti gotovo petina sudionika istraživanja (17,5 %, N = 600) ne može procijeniti stupanj slaganja odnosno neslaganja s navedenom tvrdnjom. S obzirom na to da je riječ o neospornoj činjenici, malo je vjerojatno da ispitanici nisu mogli procijeniti stupanj slaganja. Vjerojatnije je riječ o diskrepanciji između profesionalnih znanja i iskustva (Garmon, 2004.).

Kada je riječ o znanjima o tehnikama i strategijama uključivanja roditelja odnosno znanjima koja su potrebna kako bi se organizirale i realizirale najčešće provedene aktivnosti, rezultati samoprocjene pokazuju visok stupanj slaganja s tvrdnjama koje opisuju ovu varijablu.

Ovakvi rezultati mogu se promatrati u kontekstu najčešćih modaliteta uključivanja roditelja u rad odgojno-obrazovnih ustanova. Iako kurikulumi ustanova ranog i predškolskog odgoja ne nude jasno određene smjernice za suradnju s roditeljima, uobičajeno je provođenje uvriježenih oblika (roditeljski sastanci, individualni sastanci, radionice). S obzirom na učestalost provođenja ovih oblika, razumljivo je da su stručnjaci stekli znanja o načinima i samoj provedbi uključivanja roditelja u rad ustanova.

U suprotnosti s ovim rezultatima, istraživanje McKenzie, Weldon, Rowley, Murphy i McMillan (2014.) pokazuje kako odgojitelji uključivanje roditelja smatraju najvećim izazovom u suradnji roditelja i odgojitelja.

U ovom su se istraživanju tehnike i strategije uključivanja roditelja u rad odgojno-obrazovne ustanove ciljano usmjerile na oblike koji se provode u svim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se izbjegle nedoumice o inovativnijim i zahtjevnijim oblicima suradnje.

³⁹ Vidi potpoglavlje 2.5. Zapreke suradnji.

U kvalitativnom dijelu istraživanja ispitanici su na sličan način procjenjivali svoja znanja o uključivanju roditelja. Najčešće su spominjali organizaciju individualnih razgovora, roditeljskih sastanaka i radionica s roditeljima. Samo jedan od ispitanika navodi kako joj „izazov predstavljaju radionice tipa komunikacijski roditeljski“ te procjenjuje kako nema dovoljno znanja za vođenje istih.

Za razliku od kvantitativnog dijela istraživanja, u kvalitativnom su dijelu ispitanici bili kritičniji prema vlastitim znanjima u odnosu na ovu varijablu.

Unatoč razlikama u samoprocjeni znanja o tehnikama i strategijama uključivanja roditelja, ispitanici su pozitivno procijenili svoja znanja o ovom području.

Procjenjujući varijablu *Znanja o različitim obiteljskim dinamikama* ispitanici su pokazali visoku razinu svijesti o postojanju različitih obitelji i različitih načina obiteljskog funkcioniranja.

Moguće je da su ove procjene posljedica društvenih promjena koje se reflektiraju na odgoj i obrazovanje. Farrell i Pramling Samuelsson (2016.) spominju pojmove internacionalizacija i interkulturno obrazovanje kao pretpostavke kvalitete u odgojno-obrazovnim ustanovama. I drugi istraživači (Jurčević-Lozančić, 2011.; Maleš i Kušević, 2011.; Alessina i Giuliano, 2013.) raspravljaju o društvenim promjenama i njihovim posljedicama na suvremenu obitelj.

Istraživanje Rupiper i Marvina (2004.) pokazalo je kako su upravo sadržaji sa znanjima o obiteljima najčešće poučavani sadržaji u obrazovanju odgojitelja. U istraživanju provedenom u Hrvatskoj (Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.) također se pokazalo kako su sadržaji vezani uz problematiku obitelji najčešće poučavani sadržaji. Opravdano je stoga zaključiti kako su ispitanici dobro upoznati s problematikom koja se tiče obitelji i obiteljskog funkcioniranja, što odgovara rezultatima samoprocjene ispitanika.

Kada je riječ o samoprocjeni sudionika u odnosu na varijablu *Znanja o radu s roditeljima*, riječ je o znatno manjem stupnju slaganja u odnosu na navedenu varijablu nego što je slučaj s dosadašnjim varijablama. Premda su tvrdnje bile usmjerene na znanja o podršci roditeljima posebnih skupina (roditelji djece s teškoćama u razvoju, roditelji darovite djece, disfunkcionalne obitelji) jednako kao i ostalim roditeljima, vidljivo je kako ispitanici u znatno manjoj mjeri procjenjuju da imaju znanja u ovom području.

Povežemo li ovakvu procjenu s rezultatima kvalitativnog istraživanja, može se zaključiti kako ispitanici procjenjuju značajnijim rad s djecom nego s roditeljima, što može biti uzrok za ovakve rezultate samoprocjene u odnosu na znanja o radu s roditeljima. Jednako tako

je moguće da je nesigurnost u vlastita znanja uzrok neodlučivanja na rad s roditeljima. Primjer jednog od odgovora u intervjuu pokazuje promišljanja o radu s roditeljima:

Kad gledam na svoju praksu, ne pada mi na pamet ni jedan pozitivan primjer (u radu s roditeljima - op. i.). Zapravo mi je puno lakše s djecom nego s roditeljima.

Promišljajući spremnost odgojitelja za rad s roditeljima uz podršku i savjetovanje, znanstvenici također ističu kako su odgojitelji nedovoljno pripremljeni na ovakve oblike rada s roditeljima (Murray, Curran i Zellers, 2008.; Stričević, 2011.).

Postavlja se pitanje na koji bi način trebalo organizirati obrazovanje odgojitelja ili profesionalne zajednice odgojitelja kako bi se osvijestila važnost ovog segmenta u radu odgojitelja. Iduće je pitanje tko bi trebao preuzeti odgovornost u ovom segmentu - jesu li to tvorcima odgojno-obrazovnih politika, institucije u kojima se provodi inicijalno obrazovanje odgojitelja ili sami odgojitelji u profesionalnim udruženjima ili profesionalnim zajednicama učenja?

Posljednja se varijabla u skupini varijabli o znanjima odnosila na znanja o sustavu podrške koji društvo pruža roditeljima djece rane i predškolske dobi. Može se problematizirati ima li potrebe da odgojitelji preuzmu ulogu državnih institucija i budu savjetnici roditeljima u pogledu podrške koju država i društvo osiguravaju roditeljima. Autorica ovog rada stavlja da je to potrebno iz dvaju razloga:

- odgojitelji su predstavnici odgojno-obrazovnih institucija u kojima se realiziraju aktivnosti od društvenog značenja, stoga su oni svojevrsni zastupnici državnih interesa
- ustanove ranog i predškolskog odgoja prve su odgojno-obrazovne institucije s kojima se roditelji susreću, stoga je moguće da će roditelji tražiti pomoć upravo u tim ustanovama.

Rezultati istraživanja pokazali su kako ispitanici imaju razvijenu svijest o važnosti društvene podrške roditeljima. Nešto niže procjenjuju svoja znanja o oblicima podrške koju društvo osigurava roditeljima.

S obzirom na to da je riječ o znanjima koja se ne stječu formalnim obrazovanjem, može se zaključiti kako su ispitanici osviješteni u pogledu društvene odgovornosti. Vezano uz neformalni i iskustveni način stjecanja ovih znanja, mogući je razlog manjeg broja istraživanja ovih znanja kao sastavnice odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Od radova dostupnih istraživačici tek su tri rada analizirala odgojiteljska znanja o sustavu podrške

roditeljima (Shartrand i sur., 1997.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; De Bruïne i sur., 2014.), međutim, nijedan od njih nije analizirao samoprocjenu znanja ispitanika o sustavu društvene podrške.

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju kako **ispitanici pozitivno procjenjuju znanja koja su im potrebna u suradnji s roditeljima**. Rezultati samoprocjene u odnosu na sve varijable imaju tendenciju odgovora koja ukazuje na razvijena znanja potrebna za suradnju s roditeljima. Odstupanja u samoprocjeni vidljiva su kod varijable *Znanja o radu s roditeljima*, premda je i ovdje riječ o stupnju slaganja koji omogućuje zaključak o dobro razvijenim znanjima.

Analiza varijabli o stavovima, znanjima i vještinama nastojala je doprinijeti realizaciji jednog od ciljeva istraživanja – utvrditi odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima. Rezultati istraživanja provedeni na 600 odgojitelja, odnosno 5,2 % ukupne odgojiteljske populacije u Republici Hrvatskoj (DZS, 2016.) pokazuju kako se **ispitanici procjenjuju kompetentnima u području suradnje s roditeljima**.

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja nisu ukazali na razlike u pojedinim sastavnicama kompetencije jer su se ispitanici procjenjivali jednako visoko ($M \geq 4,00$) u odnosu na sve varijable.

Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja pokazali su kako ispitanici smatraju komunikacijske vještine presudnim u suradnji s roditeljima, stoga upravo ove vještine ističu značajnim u odgojiteljskoj kompetenciji za suradnju s roditeljima.

Ranije provedena istraživanja (Hoover-Dempsey, Walker, Jones i Reed, 2002.; Vuorinen i sur., 2014.) u ovom području također pokazuju kako se odgojitelji procjenjuju kompetentnima u području suradnje s roditeljima. Razlika je vidljiva u percipiranju najznačajnije sastavnice odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima. Istraživanje Vuorinen i suradnika (2014.) navodi kako su odgojitelji najvažnijim istaknuli prenošenje ciljeva i ishoda kurikulumu roditeljima te kompetencije povezane s profesionalnim statusom odgojitelja za razliku od predstavljenog istraživanja u kojem su ispitanici najznačajnijim procijenili svoje komunikacijske vještine.

4.1. Povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi ispitanika

Istraživanja konzultirana za potrebe ovog rada nisu se bavila povezanošću samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima u odnosu na dob ispitanika. Polazeći od pretpostavke da su godine života usko povezane s radnim iskustvom (mlađe osobe imaju manje iskustva), moguće je da je radno iskustvo kao osnova profesionalnog djelovanja bolji prediktor kompetencije.

S obzirom na to da je cilj ovog istraživanja istražiti povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima u odnosu na radno iskustvo sudionika istraživanja i obrazovanje za suradnju s roditeljima te da se obrazovanjem smatraju formalni, neformalni i informalni oblici, godine staža zasigurno doprinose iskustvu odnosno informalnom načinu stjecanja kompetencija.

Rezultati istraživanja o povezanosti odgojiteljske samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima i godina života sudionika istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna blaga povezanost ($r = ,212$; $p \leq ,01$) između dobi ispitanika i varijable *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*. Moguće je da stariji ispitanici, jednako kao i oni s više iskustva, mogu bolje procijeniti primjerenost pojedinih oblika uključivanja ovisno o roditeljima s kojima surađuju. Posljedica toga može biti pozitivnija samoprocjena u odnosu na ovu varijablu.

Kako je riječ o samo jednoj od varijabli kojima je opisana odgojiteljska kompetencija za suradnju s roditeljima, opravdano je zaključiti kako **ne postoji povezanost samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi sudionika istraživanja**, stoga se **prihvća** pomoćna hipoteza *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi odgojitelja*.

4.2. Povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva sudionika istraživanja

Kako se u ranijim istraživanjima (Peeters i Vandebroek, 2011.; Unal i Unal, 2014.; Visković i Višnjić Jevtić, 2017. a) radno iskustvo isticalo kao prediktor razvoja kompetencije za suradnju s roditeljima, opravdano je bilo istražiti povezanost radnog iskustva sudionika istraživanja i samoprocjene njihove kompetencije za suradnju.

U ovom istraživanju utvrđena je djelomična povezanost radnog iskustva sudionika istraživanja i samoprocjene njihove kompetencije za suradnju. Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja pokazuju da postoji blaga pozitivna povezanost ($r = ,228$; $p \leq ,01$) između radnog iskustva ispitanika i varijable *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*. Nije utvrđena povezanost između radnog iskustva sudionika i varijabli *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose*, *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju*, *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* i *Znanja o sustavu podrške*.

Pojedini autori (Sheridan, Edwards, Marvin i Knoche, 2009.) prostor za povećanje kompetencija vide u *zajednicama prakse* u kojima praktičari stvaraju nova znanja temeljena na iskustvu članova zajednice. Evans (2013.) navodi kako odgojitelji radno iskustvo smatraju ključnim za razvoj kompetencije za suradnju s roditeljima.

Pretpostavka da odgojitelji tijekom radnog iskustva ostvaruju različita nova iskustva te grade nova znanja i postaju kompetentniji nije se pokazala opravdanom na primjeru ovog istraživanja. Istraživanje Hoy i Spero (2005.) pokazalo je kako se odgojitelji procjenjuju uspješnim u ostvarivanju suradnje s roditeljima odmah po završetku inicijalnog obrazovanja, no nakon pet godina radnog iskustva procjena uspješnosti značajno se smanjuje. Moguće je da je razlog tomu što su iskusniji odgojitelji kritičniji prema sebi.

Zanimljivo je kako je blaga, ali ipak statistički značajna povezanost ($r = ,228$; $p \leq ,01$) radnog iskustva i samoprocjene kompetencija odgojitelja utvrđena u odnosu na varijablu *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*. Moguće je da su ispitanici s više iskustva imali prilike isprobati različite strategije uključivanja roditelja, odnosno prilagoditi strategije uključivanja različitim obiteljima, stoga mogu vrednovati svoja znanja u odnosu na ranije stečeno iskustvo.

Ispitanici koji su sudjelovali u kvalitativnom dijelu istraživanja procijenili su radno iskustvo značajnijim od obrazovanja u području suradnje s roditeljima.

Na temelju rezultata ovog istraživanja može se zaključiti kako se statistički značajna povezanost između radnog iskustva i samoprocjene kompetencije ispitanika za suradnju pojavila samo u jednoj varijabli, a i ovdje je riječ o blagoj statističkoj povezanosti. Opravdano je, stoga, zaključiti kako **ne postoji povezanost samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva odgojitelja**, stoga se **prihvaća** pomoćna hipoteza *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva*.

4.3. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na obrazovanje za suradnju s roditeljima

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika između samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na obrazovanje za suradnju s roditeljima, određeno je što obrazovanje za suradnju s roditeljima uključuje.

U istraživanju se krenulo od Kennedyjeva (2005.) određenja obrazovanja kao spoja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja.

Informalnom obrazovanju pristupilo se varijablom dobi i radnog iskustva sudionika istraživanja. Na temelju ranijih istraživanja (Peters i Vandebroek, 2011.; Unal i Unal, 2014.; Visković i Višnjić Jevtić, 2017. a) radno iskustvo izdvojeno je u zasebnu podhipotezu, stoga se u kontekstu informalnog obrazovanja istraživala samo dob sudionika istraživanja.

Neformalno obrazovanje uključilo je stručno usavršavanje u području suradnje s roditeljima kao jednom od oblika profesionalnog razvoja odgojitelja. U okviru ove vrste obrazovanja istražen je i utjecaj napredovanja u zvanju odgojitelja. Napredovanje u zvanju moguće je samo izvršnim pojedincima, a temelji se na njihovu profesionalnom razvoju, stoga je opravdano istraživati ga u okviru kategorije neformalnog obrazovanja.

Formalno je obrazovanje za potrebe ovog rada određeno kao inicijalno obrazovanje sudionika istraživanja i kao obrazovanje u predmetima sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom inicijalnog obrazovanja.

Ranije provedena istraživanja (Katz i Bauch, 1999.; Hedges i Gibbs, 2005.; Flanigan, 2007.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Miller i sur., 2013.; Kim i Taylor, 2016.; Visković i Višnjić Jevtić, 2017. b) ukazivala su na povezanost obrazovanja za suradnju s roditeljima s kompetencijama odgojitelja premda su polazila s aspekta nedostatnog obrazovanja i posljedica istog.

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja ukazuju da postoji razlika između samoprocjene odgojiteljskih kompetencija za suradnju s roditeljima i obrazovanja za suradnju s roditeljima. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja također ukazuju na vezu između obrazovanja i kompetencija odgojitelja za suradnju s roditeljima.

4.3.1. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima u odnosu na razinu formalnog obrazovanja sudionika istraživanja

Istraživanja koja su se bavila ulogom kompetencija odgojitelja u ostvarivanju suradnje s roditeljima nisu istraživala ulogu razine obrazovanja ispitanika. Unatoč tomu što se obrazovanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj provodi na preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijima, razine obrazovanja odgojitelja zaposlenih u Republici Hrvatskoj različite su. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tako rade odgojitelji sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem, odgojitelji sa završenim dvogodišnjim stručnim studijem, odgojitelji sa završenim trogodišnjim stručnim studijem, odgojitelji sa završenim trogodišnjim sveučilišnim studijem, odgojitelji sa završenim četverogodišnjim diplomskim studijem te odgojitelji sa završenim petogodišnjim (magistarskim) diplomskim studijem.

S obzirom na raznolikost obrazovanja odgojitelja, činilo se opravdanim istražiti utjecaj razine obrazovanja na odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima.

Rezultati jednosmjerne analize varijance pokazali su da postoji statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijablu *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* ($F = 2,741$; $p \leq ,05$) i varijablu *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($F = 5,526$; $p \leq ,01$). Rezultati *post hoc* analize primjenom Bonferroni postupka pokazuju statistički značajnu razliku ($p \leq ,05$) samoprocjene stavova odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose između ispitanika sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem i onih sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem u trajanju od pet godina u odnosu na stavove ispitanika sa završenim preddiplomskim stručnim studijem u trajanju od dvije godine, preddiplomskim studijem u trajanju od tri godine i diplomskim studijem u trajanju od četiri godine.

Opravdano je očekivati kako ispitanici s višom razinom obrazovanja imaju i više znanja koja mogu utjecati na svijest o nepoželjnim stavovima u odnosu na roditelje. Uz to, dugotrajnije obrazovanje moglo je utjecati na pozitivnije stavove prema suradnji koji također mogu prevenirati odgojiteljske stavove koji otežavaju suradnju s roditeljima.

Ovi rezultati također mogu biti potaknuti time što odgojitelji po završetku obrazovanja procjenjuju boljim svoje kompetencije za suradnju s roditeljima (Hoy i Spero, 2005.). Kako se odgojitelji u Hrvatskoj obrazuju na diplomskim studijima od 2010. godine⁴⁰, vjerojatno je da su odgojitelji sa završenim diplomskim (magistarskim) studijem započeli svoje profesionalno

⁴⁰ <http://www.ufri.uniri.hr/hr/fakultet.html> (preuzeto 1. svibnja 2017.)

djelovanje relativno nedavno. Druga je mogućnost da je riječ o odgojiteljima koji su se odlučili na nastavak obrazovanja i imaju duže radno iskustvo. U tom se slučaju može pretpostaviti da je riječ o visokomotiviranim pojedincima koji kontinuirano rade na vlastitom profesionalnom razvoju pa je očekivano da imaju razvijena znanja i razumijevanja o stavovima koji mogu otežavati suradnju s roditeljima.

Analizom rezultata *post hoc* analize vidljivo je kako ispitanici sa završenim preddiplomskim studijem u trajanju od tri godine pozitivnije procjenjuju svoja znanja o strategijama i tehnikama za uključivanje roditelja od ispitanika sa završenim preddiplomskim stručnim studijem u trajanju od dvije godine.

Ovakvi rezultati mogu biti prouzročeni razlikama u studijskim programima u kojima su obrazovani ispitanici. Uvođenjem trogodišnjih studijskih programa pojavili su se predmeti sa sadržajem vezanim za suradnju s roditeljima⁴¹, stoga je moguće da je razlika u samoprocjeni znanja posljedica boljeg obrazovanja.

Kako se dostupna istraživanja nisu bavila procjenama kompetencije u odnosu na razinu obrazovanja odgojitelja, nije moguće usporediti dobivene rezultate s drugim takvim ili sličnim istraživanjima. Opravdano je, stoga, slijedom predstavljenih rezultata zaključiti **kako postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima u odnosu na razinu obrazovanja odgojitelja.**

4.3.2. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja sudionika istraživanja

Za razliku od nedostatka istraživanja koja se bave ulogom razine inicijalnog obrazovanja u odnosu na odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima, postoji velik broj istraživanja (Tichenor, 1998.; Rupiper i Marvin, 2004.; Epstein i Sanders, 2006.; Flanigan, 2007.; Murray, Curran i Zellers, 2008.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Brown, Harris, Jacobson i Trotti, 2014.; Chu, 2016.; Kim i Taylor, 2016.) koja se bave obrazovanjem

⁴¹ Vidi 4.4.3. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za suradnju u Republici Hrvatskoj.

odgojitelja za suradnju s roditeljima i ulogom koju ono ima u razvoju odgojiteljske kompetencije.

Rezultati istraživanja razlike odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na slušanje predmeta sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijable *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose* ($F = 4,60$; $p \leq , 01$) i *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($F = 8,487$; $p \leq , 01$).

Ispitanici koji tijekom formalnog obrazovanja nisu slušali predmete sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima značajnije procjenjuju svoje stavove o roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose u odnosu na sudionike koji su slušali predmet *Obiteljska pedagogija*. Ova skupina ispitanika značajnije procjenjuje i svoja znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja u odnosu na sudionike koji su slušali predmet *Partnerstvo/Suradnja s roditeljima*.

Ispitanici koji su tijekom formalnog obrazovanja slušali predmet *Partnerstvo/Suradnja s roditeljima* značajnije procjenjuju svoja znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja u odnosu na sudionike koji su slušali predmet *Obiteljska pedagogija*.

S obzirom na ranije navedena istraživanja koja ukazuju na važnost sadržaja iz područja suradnje s roditeljima u obrazovanju odgojitelja, opravdano je bilo očekivati da će odgojitelji koji su slušali predmete sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima bolje procjenjivati svoju kompetenciju za suradnju s roditeljima, odnosno da će imati pozitivnije stavove spram roditelja.

Neka istraživanja (Brown i sur., 2014.) pokazuju kako ispitanici nakon odslušanog predmeta iz područja suradnje s roditeljima svoju kompetenciju za suradnju s roditeljima procjenjuju značajnije nego prije toga. Za razliku od toga, druga istraživanja (Flanigan, 2007.; Saltmarsh, Barr i Chapman, 2014.) pokazuju kako ispitanici koji su tijekom obrazovanja slušali predmete vezane uz suradnju s roditeljima svoju kompetenciju i dalje smatraju nedostatnom što pripisuju nedostatku praktičnih obrazovnih sadržaja. Mathewson Mitchell i Reid (2017.) također ističu kako je praktična nastava nužna u inicijalnom obrazovanju ako ne želimo usmjerenost isključivo na teorijske sadržaje koji vode znanju, ali ne doprinose razvoju vještina.

U radu⁴² je pojašnjeno kako se predmeti sa sadržajima iz područja suradnje s roditeljima uglavnom provode na fakultetima s malo ili nimalo doticaja s praksom. Moguće da je to razlog

⁴² Vidi 4.4.3. Inicijalno obrazovanje odgojitelja za suradnju u Republici Hrvatskoj.

niže samoprocjene vlastitih kompetencija za suradnju s roditeljima. Jednako tako može se raspravljati jesu li informiraniji ispitanici skloni procjenjivati svoje kompetencije lošije od onih manje informiranih. Moguće je da ispitanici koji su se tijekom inicijalnog obrazovanja sretali s različitim sadržajima imaju viša očekivanja o vlastitoj kompetenciji. Također je moguće da su upoznati s više različitih mogućnosti za uključivanje roditelja, stoga se procjenjuju u odnosu na sveobuhvatnije mogućnosti, a ne u odnosu na one koje se trenutačno provode u njihovu okruženju.

Podatci dobiveni kvantitativnim istraživanjem nisu dostatni kako bi se izveli generalni zaključci o razlozima ovakve samoprocjene sudionika istraživanja, no vidljivo je da su oni u skladu s nekim od ranije provedenih istraživanja u ovom području. Opravdano je stoga zaključiti kako **postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije u odnosu na slušanja predmeta sa sadržajima vezanim za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja.**

4.3.3. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja u području suradnje s roditeljima

Polazeći od zakonske odredbe (*Zakon o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2013.) prema kojoj su odgojitelji dužni stručno se usavršavati i od istraživanja koja ukazuju na nedostatnost inicijalnog obrazovanja u profesionalnom djelovanju *kompetentnog* odgojitelja, istraženo je ima li stručno usavršavanje utjecaj na samoprocjenu odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

Premda suvremena literatura (Hedges i Gibbs, 2005.; Peeters i Sharmahd, 2014.; Campbell-Barr, 2016.; Bowe i Gore, 2017.) zagovara cjelovit pristup profesionalnom razvoju različitim oblicima unaprjeđivanja odgojiteljskih kompetencija, za potrebe ovog rada korišten je termin uvriježen među odgojiteljima - stručno usavršavanje. Pritom se pojam nije referirao isključivo na jednokratna stručna usavršavanja već na sve provedbene oblike koji pridonose profesionalnom razvoju odgojitelja.

Rezultati jednosmjerne analize varijance zavisnih varijabli u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijable *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* ($F = 2,573$; $p \leq ,05$), *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju* ($F = 2,976$; $p \leq ,05$), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($F = 3,438$; $p \leq ,05$), *Znanja o postojanju različitih*

obiteljskih dinamika ($F = 4,442$; $p \leq ,05$), *Organizacijske vještine* ($F = 5,761$; $p \leq ,01$) i *Znanja o radu s roditeljima* ($F = 8,263$; $p \leq ,01$).

Post hoc analizom utvrđeno je da ispitanici koji su sudjelovali u trima i više stručnih usavršavanja boljim procjenjuju svoje organizacijske vještine i znanja (o strategijama i tehnikama za uključivanje roditelja, postojanju različitih obiteljskih dinamika te radu s roditeljima) u odnosu na ispitanike koji nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima ili značajnije procjenjuju svoja znanja o radu s roditeljima od ispitanika koji su samo jednom sudjelovali u stručnom usavršavanju.

Ovakvi rezultati samoprocjene odgovaraju rezultatima ranije provedenih istraživanja (Hindin i Mueller, 2016.; Visković i Višnjić Jevtić, 2017. b) prema kojima se odgojitelji koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju procjenjuju kompetentnijima u području suradnje s roditeljima. U oba navedena istraživanja (Hindin i Mueller, 2016.; Visković i Višnjić Jevtić, 2017. b) riječ je o usavršavanjima koja se provode u modulima, odnosno imaju određeno trajanje, što znači da nije riječ o jednokratnim stručnim usavršavanjima.

Istraživanje Visković i Višnjić Jevtić (2016.) provedeno tijekom 2016. u Hrvatskoj pokazalo je kako ispitanici koji su sudjelovali u modulsom usavršavanju (jedan susret tjedno tijekom deset tjedana) značajnije procjenjuju svoja znanja i vještine u području suradnje s roditeljima, dok za stavove nisu utvrđene razlike u samoprocjeni. Istraživanje provedeno za potrebe ovog doktorskog rada došlo je do istih rezultata.

Rezultati istraživanja uloge stručnog usavršavanja u odnosu na samoprocjenu odgojiteljskih kompetencija za suradnju s roditeljima pokazali su se statistički značajnijim od dosad raspravljanih varijabli. Opravdano je stoga tvrditi kako **postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije u odnosu na učestalost stručnog usavršavanja odgojitelja.**

4.3.4. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja sudionika istraživanja

Mogućnost napredovanja u zvanju za odgojitelje propisana je *Pravilnikom o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (1997.). Napredovanje u zvanju prilika je odgojiteljima da potvrde svoju izvrsnost u formalnom smislu. Jedan je od kriterija za napredovanje u zvanju

suradnja s roditeljima (čl. 4. *Pravilnika o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima*, 1997.).

Sličan koncept napredovanja postoji u poljskom odgojno-obrazovnom sustavu⁴³, dok za druge odgojno-obrazovne sustave podatci istraživačici nisu poznati. Pregledom dostupne literature nisu pronađena istraživanja koja bi se bavila analizom odgojiteljske kompetencije za suradnju u odnosu na njihovo napredovanje u zvanju.

Polazeći od pretpostavke da je napredovanje u položajno zvanje dio profesionalnog razvoja odgojitelja, istraživana je razlika između samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na napredovanje u zvanju sudionika istraživanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika između skupina u odnosu na varijable *Komunikacijske vještine* ($F = 6,715$; $p \leq ,01$) i *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($F = 6,114$; $p \leq ,01$). Daljnjom analizom utvrđeno je kako ispitanici koji su napredovali u zvanje odgojitelja mentora ili odgojitelja savjetnika pozitivnije procjenjuju svoje komunikacijske vještine od ispitanika koji nisu napredovali u zvanju. Također je vidljivo da ispitanici koji su napredovali u zvanje odgojitelja mentora pozitivnije procjenjuju svoja znanja o tehnikama i strategijama za uključivanje roditelja u rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Unatoč objektivnim razlozima koji nisu omogućili usporedbu s drugim istraživanjima, rezultati istraživanja provedenog za potrebe ovog doktorskog rada mogu se smatrati valjanim u utvrđivanju samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na njihovo napredovanje u zvanju. Slijedom predstavljenih rezultata moguće je zaključiti kako **postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na napredovanje u zvanju odgojitelja.**

4.3.5. Razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na regiju u kojoj ispitanici rade

Dosadašnja istraživanja odgojiteljskih kompetencija za suradnju s roditeljima nisu polazila od regionalnih razlika u samoprocjenama. Autorica ovog rada smatrala je kako je u istraživanje potrebno uključiti usporedbu samoprocjene sudionika prema regijama zbog

⁴³ Prema iskazu Anne Pawlowske-Niedbala, poljske odgojiteljice, (28. siječnja 2016., osobno proveden razgovor).

posebnosti u organiziranju stručnog usavršavanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj. S obzirom na to da Agencija za odgoj i obrazovanje organizira usavršavanja prema regionalnoj podjeli, moguće je da se to odražava na odgojiteljsku samoprocjenu u području profesionalnog interesa. Premda nije opravdano zaključivati kako se ispitanici uključuju u programe usavršavanja isključivo prema regiji u kojoj rade, moguće je da su se pojedini ispitanici uključivali u usavršavanja i u drugim regijama.

Za varijable *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima (StSur)*, *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose (StNeg)*, *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprjeđuju njihove odnose (StPoz)*, *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja (K)*, *Suradničke vještine (S)*, *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju (ZZ)*, *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja (ZU)*, *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika (ZO)*, *Znanja o radu s roditeljima (ZR)*, *Znanja o sustavu podrške (ZP)*, *Zadovoljstvo poslom (ZAD)* i *Stres (STRS)* nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na regiju u kojoj ispitanici rade. Rezultati istraživanja⁴⁴ pokazali su kako ispitanici iz splitske regije svoje organizacijske vještine procjenjuju značajno boljim ($p \leq ,05$) u odnosu na ispitanike iz riječke regije. Povežemo li ovaj rezultat s deskriptivnim pokazateljima stručnog usavršavanja u području suradnje s roditeljima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje u odnosu na regiju u kojoj zaposlenici rade⁴⁵, prema kojima su ispitanici iz splitske regije češće sudjelovali na stručnim usavršavanjima od ispitanika iz riječke regije, potvrđuje se uloga stručnog usavršavanja u jačanju kompetencije za suradnju s roditeljima.

Unatoč tomu što ne postoje istraživanja koja bi omogućila usporedbu samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na regiju u kojoj ispitanici rade, rezultati istraživanja provedenog za potrebe ovog doktorskog rada mogu se smatrati valjanim za utvrđivanje zaključaka. Na temelju predstavljenih rezultata moguće je zaključiti kako **postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na regiju u kojoj ispitanici rade.**

⁴⁴ Vidi Tablicu 57.

⁴⁵ Vidi Tablicu 21.

Analizom povezanosti odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i obrazovanja za suradnju s roditeljima vidljivo je kako postoji razlika između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na sve istraživane oblike obrazovanja za suradnju s roditeljima. Utvrđena je razlika između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na razinu formalnog obrazovanja sudionika istraživanja, njihovo obrazovanje u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima, učestalost stručnog usavršavanja u području suradnje s roditeljima te napredovanje u zvanju.

Rezultati ranije provedenih istraživanja (Tichenor, 1998.; Katz i Bauch, 1999.; Hedges i Gibbs, 2005.; Rupiper i Marvin, 2004.; Epstein i Sanders, 2006.; Flanigan, 2007.; Maleš, Ljubetić i Stričević, 2010.; Miller i sur., 2013.; Hindin i Mueller, 2016.; Kim i Taylor, 2016.; Visković i Višnjić Jevtić, 2017. b) također su potvrdili povezanost odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i obrazovanja za suradnju s roditeljima.

Na temelju rezultata istraživanja provedenog za potrebe izrade ovog doktorskog rada može se zaključiti kako je utvrđena **razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima u odnosu na obrazovanje za suradnju s roditeljima**, stoga se **odbacuju pomoćne hipoteze**: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na razinu formalnog obrazovanja odgojitelja.*; *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima.*; *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja u području suradnje s roditeljima.*; *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na napredovanje u zvanju odgojitelja.*

4.4. Međusobna povezanost zavisnih varijabli

Unatoč tomu što istraživanje međusobne povezanosti varijabli *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima*, *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose*, *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji unaprijeđuju njihove odnose*, *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja*, *Organizacijske vještine*, *Suradničke vještine*, *Znanja o zaprekama koje otežavaju suradnju*, *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja*, *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika*, *Znanja o radu s roditeljima*, *Znanja o sustavu podrške*, *Zadovoljstvo poslom* i *Stres* nije bilo predviđeno ciljevima ni zadacima istraživanja, napravljena je dodatna analiza rezultata kako bi se doprinijelo boljem razumijevanju kompetencije odgojitelja za suradnju s roditeljima.

U analizi instrumenta izdvojene su dvije varijable (*Zadovoljstvo poslom* i *Stres*) koje nisu sastavni dio kompetencije, no istraživačica je pretpostavila da bi mogle utjecati na odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima. Nisu nađena druga istraživanja koja bi ovoj problematici pristupila na takav način.

Kod varijable *Stres*, suprotno očekivanjima, utvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija ($r = .450$; $p \leq .01$) samo sa varijablom *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose*. U odnosu na druge varijable utvrđena je neznatna, uglavnom negativna povezanost. Vjerojatno je da su ispitanici u stresnim situacijama skloniji iskazivanju negativnijih stavova koji doprinose teškoćama i problemima u suradničkim odnosima. S obzirom na to da je ovdje riječ o recipročnom djelovanju, moguće je da ispitanici koji imaju stavove koji otežavaju odnose s roditeljima očekuju probleme i nesuglasice u suradnji s roditeljima što rezultira značajnijom procjenom stresa.

Za varijablu *Zadovoljstvo poslom* utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost s varijablama *Stavovi odgojitelja prema suradnji s roditeljima* ($r = .419$; $p \leq .01$), *Suradničke vještine* ($r = .426$; $p \leq .01$) i *Znanja o radu s roditeljima* ($r = .402$; $p \leq .01$). U odnosu na ostale varijable utvrđena je blaga pozitivna povezanost, uz iznimku varijabli *Stavovi odgojitelja prema roditeljima koji otežavaju njihove odnose* i *Stres* za koje nije utvrđena statistički značajna povezanost. Na temelju ovih rezultata može se zaključiti kako ispitanici koji procjenjuju da su zadovoljni svojim poslom pozitivnije procjenjuju svoju kompetenciju za suradnju s roditeljima. Moguće da je zadovoljstvo poslom pokazatelj odsustva negativnih iskustava, stoga je lakše ostvariti zadovoljavajuće suradničke odnose s roditeljima. Ako se ostvaruju zadovoljavajući suradnički odnosi, tada je razumljivo da ispitanici svoje suradničke vještine procjenjuju pozitivno.

Pozitivna statistički značajna korelacija vidljiva je između varijable *Komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja* i varijabli *Suradničke vještine* ($r = ,548$; $p \leq ,01$), *Znanja o strategijama i tehnikama za uspješno uključivanje roditelja* ($r = ,469$; $p \leq ,01$), *Organizacijske vještine* ($r = ,465$; $p \leq ,01$), *Znanja o postojanju različitih obiteljskih dinamika* ($r = ,419$; $p \leq ,01$) te *Znanja o radu s roditeljima* ($r = ,409$; $p \leq ,01$). Također je utvrđena pozitivna blaga statistička povezanost na razini značajnosti $p \leq ,01$ sa svim ostalim varijablama. Ovakvi rezultati idu u prilog ranijim istraživanjima (Wubbels i sur., 2006.; Denessen i sur., 2009.; Hornby, 2011.; de Bruïne i sur., 2014.; Gartmeier, Gebhart i Dotger, 2016.; Wilson, 2016.), kao i rezultatima kvalitativnog dijela istraživanja prema kojima su dobro razvijene komunikacijske vještine i vještine aktivnog slušanja prediktor razvoja kompetencija za suradnju s roditeljima.

Osim ovih istaknutih varijabli, utvrđeno je kako postoji neznatna do blaga statistička povezanost između ostalih varijabli.

Moguće je stoga zaključiti kako zadovoljstvo poslom i stres utječu na odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima.

Također je moguće zaključiti kako postoji povezanost komunikacijskih vještina u odnosu na druge varijable koje čine odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima.

Rezultati istraživanja pokazali su kako **postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencija za suradnju s roditeljima s obzirom na razinu obrazovanja odgojitelja, slušanja predmeta i sadržaja vezanih za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja, učestalosti stručnog usavršavanja odgojitelja te napredovanja u zvanju odgojitelja**. Slijedom toga **odbacuju se sljedeće podhipoteze:**

H1 - *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na razinu formalnog obrazovanja odgojitelja.*

H2: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima.*

H3: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja u području suradnje s roditeljima.*

H4: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na napredovanje u zvanju odgojitelja.*

H5: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na regiju u kojoj ispitanici rade.*

Rezultati istraživanja povezanosti dobi sudionika i njihove samoprocjene kompetencije za suradnju pokazali su kako se statistički značajna povezanost pojavila samo u jednoj varijabli, a i ovdje je riječ o blagoj statističkoj povezanosti. Stoga je moguće zaključiti kako **ne postoji povezanost samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi sudionika istraživanja**. Stoga se **prihvaća pomoćna hipoteza:**

H6: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna povezanost odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi odgojitelja.*

Analizirajući povezanost između radnog iskustva i samoprocjene kompetencije ispitanika za suradnju, vidljivo je kako se statistički značajna povezanost pojavila samo u jednoj varijabli, a i ovdje je riječ o blagoj statističkoj povezanosti. Iz toga proizlazi zaključak kako **ne postoji statistički značajna povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva odgojitelja**. Unatoč ovakvim rezultatima, s obzirom na to da je riječ o povezanosti samo jedne varijable, **prihvaća se pomoćna hipoteza:**

H7: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva odgojitelja.*

Analizom rezultata istraživanja u odnosu na postavljenu glavnu hipotezu:

H_g: *Ne postoji statistički značajna povezanost između odgojiteljskih samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima s obzirom na obrazovanje za suradnju s roditeljima, dob i radno iskustvo.*

može se zaključiti kako **postoji statistički značajna razlika** između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima **s obzirom na obrazovanje za suradnju**. Jednako tako zaključuje se kako **ne postoji statistički značajna povezanost** između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i **radnog iskustva**. Rezultati istraživanja pokazuju kako **ne postoji statistički značajna povezanost** između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i **dobi ispitanika**. Na temelju ovih zaključaka **djelomično se prihvaća glavna hipoteza**.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Istraživanje opisano u ovom radu sastoji se od teorijskog i empirijskog dijela. *Teorijski dio* razmatra okružje za odrastanje djeteta u suvremenom društvu, dajući osvrt na dvije najznačajnije zajednice odrastanja – obitelj te ustanove ranog i predškolskog odgoja. Slijedom podjele odgovornosti za odgoj i obrazovanje djece, rad definira pojam suradnje odgojitelja i roditelja kao recipročan, uvažavajući odnos odgojitelja i roditelja radi postizanja optimalnih uvjeta za razvoj djece rane i predškolske dobi. Sam pojam suradnje s roditeljima odabran je kao najsveobuhvatniji u kontekstu determiniranja suradničkih odnosa odgojitelja i roditelja. Kompetencijama se pristupilo polazeći od određenja kompetencija kao spoja znanja, vještina i stavova te su i razmatrane u tom kontekstu.

Usprkos brojnim autorima koji su istraživali kompetenciju odgojitelja za suradnju s roditeljima, nije pronađeno određenje koje bi u cijelosti pojasnilo i odredilo odgojiteljsku kompetenciju za suradnju s roditeljima. Na temelju konzultirane literature⁴⁶ **odgojiteljska kompetencija za suradnju određena je kao spoj znanja (o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju i sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima), vještina (komunikacijskih vještina i vještina aktivnog slušanja, organizacijskih i suradničkih) te stavova (prema suradnji s roditeljima i prema roditeljima).**

Analizom inicijalnog obrazovanja odgojitelja utvrđeno je da, unatoč razlikama u studijskim programima, studijski programi obrazovanja odgojitelja uključuju predmete iz područja suradnje odgojitelja i roditelja te na taj način prate znanstvene trendove. Problematici odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima pristupilo se kao razvojnoj kompetenciji, koja zahtijeva kontinuirani proces učenja, stoga je u teorijskom dijelu razmatran profesionalni razvoj odgojitelja za suradnju s roditeljima. Analizirane su mogućnosti stručnih usavršavanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje koje, premda nisu jedina mogućnost profesionalnog usavršavanja, ne odgovaraju potrebama odgojitelja u Republici Hrvatskoj jer nisu organizirane u cijeloj zemlji, a u dijelovima gdje su organizirane tijekom šest godina pružena je mogućnost usavršavanja za manje od 7 % odgojitelja.

⁴⁶ Vidi Tablicu 9.

Na temelju zaključaka teorijskog dijela istraživanja u *empirijskom dijelu* postavljeni su problem i cilj istraživanja. Problem istraživanja određen je kao istraživanje odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima. Cilj istraživanja bio je utvrditi odgojiteljsku samoprocjenu kompetencije za suradnju s roditeljima te njezinu povezanost s obrazovanjem za suradnju s roditeljima, dobi i radnim iskustvom.

Problemu i cilju istraživanja pristupilo se kvantitativnim i kvalitativnim istraživačkim postupcima. S obzirom na to da nije pronađen instrument koji bi odgovarao zahtjevima ovog istraživanja, konstruiran je novi instrument. Kako bi se utvrdile mjerne karakteristike instrumenta, provedeno je predistraživanje na uzorku koji je činio 22 % ispitanika u odnosu na pretpostavljeni uzorak glavnog istraživanja. Uzevši u obzir dobivene metrijske karakteristike instrumenta, koje su odgovarale cilju i zadaćama istraživanja, bilo je moguće provesti glavno istraživanje.

Kvantitativni istraživački postupci provedeni su od ožujka do travnja 2017. uz pomoć tiskanih upitnika na uzorku od 600 odgojitelja u Republici Hrvatskoj. Ispitanici su procjenjivali svoju kompetenciju za suradnju s roditeljima uz pomoć upitnika. Kvalitativni istraživački postupci provedeni su u travnju 2017. Obuhvaćali su postupak intervjuiranja ukupno osam sudionika istraživanja. Ispitanici su uz pomoć polustrukturiranog intervjua dali svoje viđenje suradnje s roditeljima, oblika suradnje s roditeljima, kompetencija za suradnju s roditeljima i načina stjecanja kompetencije za suradnju s roditeljima.

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja pokazali su da se **ispitanici procjenjuju kompetentnima u području suradnje s roditeljima**. Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja nisu ukazali na razlike u pojedinim sastavnicama kompetencije jer su se ispitanici procjenjivali vrlo uspješnima u odnosu na sve varijable. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja pokazali su kako ispitanici smatraju komunikacijske vještine presudnim u suradnji s roditeljima, stoga upravo ove vještine ističu značajnim u odgojiteljskoj kompetenciji za suradnju s roditeljima.

Istražujući povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima s obrazovanjem za suradnju s roditeljima, istraživala se povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima s:

- razinom formalnog obrazovanja odgojitelja
- obrazovanjem odgojitelja u predmetima sa sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima

- stručnim usavršavanjem odgojitelja u području suradnje s roditeljima
- napredovanjem u zvanju odgojitelja
- regijom u kojoj ispitanici rade.

Rezultati istraživanja pokazali su kako **postoji razlika odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i razine obrazovanja odgojitelja, slušanja predmeta i sadržaja vezanih za područje suradnje s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja, učestalosti stručnog usavršavanja odgojitelja, napredovanja u zvanju odgojitelja te regije u kojoj ispitanici rade.** Rezultati istraživanja povezanosti dobi sudionika i njihove samoprocjene kompetencije za suradnju pokazali su da **ne postoji statistički značajna povezanost samoprocjene odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima i dobi sudionika istraživanja.** Analizirajući povezanost između radnog iskustva i samoprocjene kompetencije ispitanika za suradnju, vidljivo je kako se statistički značajna povezanost pojavila samo u jednoj varijabli, a i ovdje je riječ o blagoj statističkoj povezanosti. Iz toga proizlazi zaključak kako **ne postoji statistički značajna povezanost odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima i radnog iskustva odgojitelja.**

Analizom rezultata istraživanja može se zaključiti kako **postoji statistički značajna razlika** između odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima **s obzirom na obrazovanje za suradnju.** Jednako tako, zaključuje se kako **ne postoji statistički značajna povezanost** odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima **i radnog iskustva.** Rezultati istraživanja pokazuju kako **ne postoji statistički značajna povezanost** odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima **i dobi ispitanika.**

Vodeći se nalazima provedenog istraživanja i teorijskim konceptima na kojima se ono temelji, može se zaključiti kako je odgojiteljska odgovornost u ostvarivanju suradničkih odnosa s roditeljima djece rane i predškolske dobi jedan od imperativa profesionalnog djelovanja. Kompetencija za suradnju s roditeljima predstavlja jedan segment profesionalne kompetencije odgojitelja te se kao i svi drugi segmenti kompetencije može i mora razvijati. Unatoč tomu što su napravljeni pomaci u razvoju inicijalnog obrazovanja odgojitelja uvođenjem diplomskih studija te proširivanjem postojećih programa inicijalnog obrazovanja sadržajima s tematikom vezanom uz suradnju s obiteljima, ovi oblici obrazovanja još uvijek nisu dostatni kako bi se razvila kompetencija za suradnju s roditeljima. Bez obzira što inicijalno obrazovanje pretpostavlja stjecanje znanja, ono ne osigurava priliku za uvježbavanje naučenog u stvarnim

situacijama. Trebalo bi stoga pronaći način za proširivanje inicijalnog obrazovanja praktičnim vježbama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ili dovođenjem roditelja u ustanove u kojima se budući odgojitelji obrazuju. Osim inicijalnog obrazovanja, potrebno je motivirati tvorce planova profesionalnog usavršavanja odgojitelja da postojeća usavršavanja prošire sadržajima vezanim uz suradnju s roditeljima. Osim toga potrebno je napraviti odmak od ustaljenih oblika usavršavanja i okrenuti se jačanju profesionalnog razvoja odgojitelja u cijelosti. Profesionalnom razvoju najviše doprinose kontinuirani programi organizirani kao zajednice podrške, stoga bi upravo područje suradnje s roditeljima moglo postati područje interesa nekih od profesionalnih zajednica učenja.

Ništa manje nije važno osigurati podršku izvrsnim pojedincima među odgojiteljima jer je ovo istraživanje pokazalo kako se izvrsnost dosegnuta na jednom području pozitivno odražava i na druga područja.

Premda je ovo istraživanje pokazalo kako se odgojitelji procjenjuju kompetentnima u području suradnje s roditeljima, pokazalo je i kako kompetencija ne raste s radnim iskustvom. Uzevši u obzir društvene promjene koje se reflektiraju na obitelj i ustanovu, lako je moguće da jednom dosegnuta kompetencija ne ostane stagnirati već se počne smanjivati. Upravo zato potrebna su istraživanja poput ovoga kako bi se ukazalo na trenutno i poželjno stanje u budućnosti.

Znanstveni doprinos ovog istraživanja vidljiv je na nekoliko razina. Teorijsko određenje sastavnica odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima do sada nije bilo predstavljeno na način prikazan u ovom radu, stoga ono predstavlja prvu razinu znanstvenog doprinosa. Također nisu pronađeni instrumenti kojima je moguće mjeriti samoprocjenu odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima, a koji bi bili primjereni za korištenje na populaciji hrvatskih odgojitelja, uvažavajući organizacijske i kulturne posebnosti, stoga razvoj instrumenta u ovom istraživanju predstavlja drugu razinu znanstvenog doprinosa. Posljednja razina znanstvenog doprinosa posljedica je primjene instrumenta i rezultata istraživanja koji su dokazali kako za je za razvoj kompetencije za suradnju s roditeljima, uz teorijsku, neophodna i praktična provedba.

Uz doprinose ovog istraživanja, potrebno je istaknuti kako su tijekom provedbe uočena i *ograničenja istraživanja*. Ograničenje predstavlja nereprezentativnost uzorka u odnosu na osnivača ustanove te u odnosu na ruralno odnosno urbano područje. Idući nedostatak odnosi se na metode istraživanja. Premda je provedeno istraživanje odgovorilo na problem i cilj istraživanja, pojedini rezultati zahtijevaju dodatna pojašnjenja koja nije moguće dobiti uz

pomoć upitnika. Nedostatak je i to što je u ovom istraživanju riječ o samoprocjeni, stoga istraživač nema uvid odgovaraju li samoprocjene stvarnoj kompetenciji sudionika istraživanja. Unatoč tomu, istraživanje je dalo temelj za moguća nova istraživanja koja bi u svojoj provedbi otklonila ove nedostatke.

S obzirom na obrazovanje kao ključnu zadaću ovog istraživanja, razumljivo je da se rezultati mogu koristiti za unaprjeđivanje obrazovanja odgojitelja za suradnju s roditeljima. Korisnici mogu biti visokoškolske ustanove koje na temelju ovog istraživanja mogu revidirati postojeće predmete u obrazovanju odgojitelja za suradnju s roditeljima te samu izvedbu nastave. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao podloga za razvoj neformalnih programa obrazovanja odgojitelja u području suradnje s roditeljima. Rezultati se mogu primijeniti kao poticaj za stvaranje profesionalnih zajednica podrške odgojiteljima koji bi se bavili tematikom suradnje s roditeljima i unaprjeđivanjem oblika suradnje s roditeljima.

I na kraju, rezultati ovog istraživanja mogu biti polazišna točka za nova istraživanja odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima.

8. LITERATURA

- Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework* (2009.). National Council for Curriculum and Assessment. Dublin
- Adler, P. S. i Kwon, S. -W. (2002.). Social Capital: Prospects for a New Concept. *The Academy of Management Review*, 27 (1), 17-40.
- Alessina, A. i Giuliano, P. (2013.). *Family Ties*. IZA Discussion Paper, No. 7376. (preuzeto 21. travnja 2017. s <http://ftp.iza.org/dp7376.pdf>)
- Allen, J. B., Beaty, J., Dean, A., Jones, J. i Smith Mathews, S. (2015.). *Family Dialogue Journals: School-Home Partnerships That Support Student Learning (Practitioner Inquiry)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Alleksaht-Snider, M. i Schwartz, S. (2001.). Family, school, and community interactions in teacher education and professional development: Integrating theoretical and conceptual frameworks. U: F. Smith, K. Van de Wolf i P. Slegers (ur.) *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools, and communities* (pp. 217-223). Nijmegen, The Netherlands: Institute for Applied Sciences.
- Amatea, E. S. (2013.). *Building culturally responsive family-school relationships*. Upper Saddle River: Pearson
- Amatea E. S., Mixon K. i McCarthy S. (2013.). Preparing Future Teachers to Collaborate With Families Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. *Family Journal*, 21, 136-145. DOI: 10.1177/1066480712466539.
- Amato, P. R. (2012.). What can we learn from studies of children raised by gay or lesbian parents?. *Social Science Research*, 41, 775-778.
- Ammon, M. S. (1999.). Introduction: Many hands, multiple voices. In M. S. Ammon (ur.), *Joining hands: Preparing teachers to make meaningful home-school connections* (pp. 1-15). Sacramento, CA: California Department of Education.
- Anić, V. (1991.). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.

- Anderson, K. J. i Minke, K. M. (2007.). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323, DOI: 10.3200/JOER.100.5.311-323.
- Ansari, A. i Gershoff, E. (2016.). Parent Involvement in Head Start and Children's Development: Indirect Effects Trough Parenting. *Journal of Marriage and Families*, 78 (2), 562 - 579. DOI: 10.1111./jomf.12266.
- Arthur, J., Davison, J. i Lewis, M. (2005.). *Professional Values and Practice: Achieving Standards for QTS*. London, New York: RoutledgeFalmer
- Ashworth, P. D. i Saxton, J. (1990.). On Competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 3-25.
- Auerbach, S. (2012.). *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. New York, Oxon: Routledge.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G. i Skiba, R. J. (2016.). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26 (2), 161-184.
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J. i Kirinic, A. (2015.). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1 (2), 157-166.
- Bakker, J., Denessen, E. i Brus-Laeven, M. (2007.). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33 (2), 177-192. DOI: 10.1080/03055690601068345.
- Bartel, V. B. (2010.). Home and School Factors Impacting Parental Involvement in Title I Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 209-228.
- Bartels, S. M. i Eskow, K. G. (2010.). Training school professionals to engage families: A pilot University/State department of education partnership. *School Community Journal*, 20(2), 45-71.
- Baruch, Y. (1999.). Response rates in academic studies – a comparative analysis. *Human Relations*, 52, 421-434.

- Bašić, S. (2007.). Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?. *Pedagoški istraživanja* 4 (1), 25-41.
- Bašić, S. (2011.). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja* (pp. 19-37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Bašić, S. (2012.). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj* 8 (67), 10-12.
- Baumgartner, J. J. i Buchanan, T. K. (2010.) „I Have HUGE Stereo-types”: Using Eco-maps to Understand Children and Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (2), 173-184.
- Bayat, M. (2012.). *Teaching exceptional children*. New York, NY: McGraw Hill.
- Belsky J. (2008.), Social-contextual determinants of parenting. U: R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters i V. De (ur.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-6. (preuzeto 25. travnja 2017. s <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/654/social-contextual-determinants-of-parenting.pdf>)
- Bem, D. J. (1967.). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74 (3), 183-200. Boston, New York, San Francisco: Pearson
- Berg, B. L. (2007.). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berger, E. H. (1991.). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D., Dodge, K. A. (2011.). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the „Stars” summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 247-254.

- Björk, L. G. i Browne-Ferrigno, T. (2016.). Parent-school involvement in Nordic countries: a cross-national comparison. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11 (2), 103-117. DOI: 10.1080/22040552.2016.1227251
- Blandul, V. C. (2012.). The Partnership between School and Family – Cooperation or Conflict?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 47, 1501-1505.
- Bleach, J. (2015.). Supporting Parents. U: M. Reed i R. Walker (Ur.) *A Critical Companion to Early Childhood* (pp. 228-239). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Bloom, B. (1964.). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. i Beegle, G. (2004.). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167-84.
- Bognar, B. (2012.). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura* (pp. 100-110). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Borko, H. (2004.). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3-15.
- Bowe, J. i Gore, J. (2017.). Reassembling teacher professional development: the case for Quality Teaching Rounds. *Teachers and Teaching*, 23 (3), 352-366. DOI: 10.1080/13540602.2016.1206522.
- Bridges, K. i Hoff, E. (2014.). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 35, 225-241. DOI:10.1017/S0142716412000379.
- Brock, A. (2006.). *Dimensions of early years professionalism - attitudes versus competences?*. (preuzeto 10. ožujka 2016. s <http://tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf>).
- Bronfenbrenner, U. (1979.). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2004.). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Broussard, A. C. (2000.). Preparing Teachers to Work with Families: A National Survey of Teacher Education Programs. *Equity i Excellence in Education*, 33, 41-49.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A. i Trotti, J. (2014.). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49 (2), 133-151.
- Brown, C. P. i Englehardt, J. (2016.). Conceptions of and early childhood educators' experiences in early childhood professional development programs: A qualitative metasynthesis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37 (3), 216-244.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. i Lamb, M. E. (2000.). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71 (1), 127-136.
- Caenna, F. (2011.). *Literature review – Teachers Core Competences: requirements and development*. (preuzeto 3. ožujka 2017. s http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf).
- Campbell-Barr, V. (2017.). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187 (1), 45-58. DOI: 10.1080/03004430.2016.1150273.
- Carnie, F. (2017.). *Rebuilding Our Schools from the Bottom Up: Listening to Teachers, Children and Parents*. Oxon, New York: Routledge.
- Carpenter, J. P. (2016.). Unconference Professional Development: Edcamp Participant Perception and Motivation Attendance. *Professional Development in Education*, 42 (1), 78-99.
- Casper, V. (2011.). Terms of Engagement: Preparing pre-service teachers to form authentic partnerships with families and communities. *Education as Change*, 15 (1), 5-19.
- Carr, D. (2010.). Personal and Professional Values in Teaching. U: T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (ur.) *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 63-74). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer

- Chase-Lansdale, L. i Brooks-Gunn, J. (2014.). Two-generation programs in the twenty-first century. *The Future of children*, 24 (1), 13-39.
- Cheetham, G. i Chivers, G. E. (1996.). Towards a Holistic Model of Professional Competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20-30.
- Cheetham, G. i Chivers, G. E. (1998.). The reflective (and competent) practitioner and competence – based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267-276.
- Cheetham, G. i Chivers, G. E. (1999.). Professional competence: harmonizing reflective practitioner and competence - based approaches. U: D. O'Reilly, L. Cunningham i S. Lester (ur.) *Developing the Capable Practitioner* (pp. 215-228). London: Kogan Page
- Cheetham, G. i Chivers, G. E. (2005.). *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Chown, A. (1994.). Beyond Competence?. *British Journal of In-Service Education*, 20 (2), 161-180.
- Christenson, S. L., Godber, Y. i Anderson, A. R. (2005.). Critical Issues Facing Families and Educators. U: E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding i H. J. Walberg (ur.) *School – Family Partnerships for Children's Success* (pp. 21-39). New York: Teacher College Press
- Christenson, S. L. i Sheridan, S. M. (2001.). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Chu, M. (2016.). What's missing in most of our early childhood degrees? Focusing more deeply on relationships and learning with infants, toddlers, and their families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37 (4), 264-281.
- Chung, S. i Walsh, D. J. (2000). Unpacking childcentredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 215-234. doi: 10.1080/002202700182727.
- Citizenship Education in Europe* (2012). Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (preuzeto 6. prosinca 2013.)

- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. i Woods, K. E. (2010.). Elements of Healthy Family – School Relationships. U: S. L. Christensen i A. L. Reschly (ur.) *Handbook of School – Family Partnership* (pp. 61-79). New York: Routledge
- Clouder, C. (2014.). Education for the Unexpected. *Improving the Quality of Children in Europe*, 5, 74-81.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007.). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Coleman, J. S. (1988.). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P. i Kemp, D. (2010.). What teachers should say and how they should say it. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (4), 175-181.
- CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2011.). European Commission (<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en>, preuzeto 19. svibnja 2014.)
- Couchenour, D. i Chrisman, K. (2014.). *Families, Schools and Communities: Together for Young Children*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cox-Petersen, A. (2011.). *Educational Partnerships: Connecting Schools, Families, and the Community*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Crozier, G. (2012.). *Researching parent-school relationships*. British Educational Research Association online resource. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Researching-parent-school-relationships.pdf?noredirect=1> accessed (preuzeto 9. ožujka 2016.)
- Curriculum for the Preschool Lpfö 98: Revised 2010* (2010.). Skolverket. Stockholm.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., i Seligman, M. E. P. (2005.). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9 (3), 203-213. DOI: 10.1037/1089-2680.9.3.203.

- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (1999.). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Davis-Kean, P. E. i Eccless, J. S. (2005.). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. U: E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding i H. J. Walberg (ur.) *School – Family Partnerships for Children's Success* (pp. 57-76). New York: Teacher College Press.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. i van Eynde, S. (2014.). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37 (4), 409-425. DOI: 10.1080/02619768.2014.912628.
- De Carvalho, M. E. P. (2014.). *Rethinking family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. New York, NY: Psychology Press.
- Delmare Le Deist, F. i Winterton, J. (2005.). What is Competence?. *Human resources Development International*, 8 (1), 27-46.
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L. i Kerkhof, M. (2009.). Teacher - parent partnerships: Pre-service teacher competences and attitudes during teacher training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 29-36.
- Desforges, C. i Abouchaar, A. (2003.). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills, Queens Printer.
- Deslandes, R. (2001.). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. U: F. Smith, K. Van der Wolf i P. Slegers (Ur.) *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-23). Nijmegen: ITS.
- Deslandes, R. (ur.) (2013.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework Family-School-Community Partnerships*. New York, Oxon: Routledge.
- Deslandes, R., Barma, S. i Morin, L. (2015.). Understanding complex relationships between teachers and parents: Two case studies. *International Journal about Parents in Education*, 9 (1), 131–144.
- Dewey, J. (1897.). My pedagogic creed. *The School Journal*, 4 (3), pages 77-80. (<http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/>. preuzeto 1. prosinca 2017.).

- D'Haem, J. i Griswold, P. (2016.). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 1-19. doi:10.1177/0013124516630602.
- Dor, A. (2012.). Parents' Involvement in School: Attitudes of Teachers and School Counselors. *US-China Education Review*, B 11, 921-935.
- Dornyei, Z. (2007.). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Došen – Dobud, A. (2013.). *Slike iz povijesti predškolskog odgoja: prinosi povijesti institucijskog predškolskog odgoja*. Split: Filozofski fakultet, Odsjek za predškolski odgoj; Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Downer, J. T. i Myers, S. S. (2010.). Application of a developmental/ecological model to school–family partnerships. U: S. L. Christensen i A. L. Reschly (ur.) *Handbook of school–family partnerships*, 3-29. New York, NY: Routledge
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008.). Narodne novine 63/2008.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (DZS) (2016.). *Priopćenje Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja*. (preuzeto 19. rujna 2016. s <http://www.dzs.hr/>).
- Dreyfus, H. L. i Dreyfus, S. E. (1986.). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basic Blackwell.
- D'Cruz, H. i Stagnitti, K. (2008). Reconstructing child welfare through participatory and child-centred professional practice: A conceptual approach. *Child and Family Social Work*, 13, 156–165. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00528.x.
- Domović, V. (2011.). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (pp. 11-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Dunst, C. J. (2002.). Family-Centred Practices: Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, 36 (3), 139-147.

- Dunst, C. J., Trivette, C. M. i Johanson, C. (1994.). Parent-professional collaboration and partnerships. U: C. J. Dunst, C. M. Trivette i A. G. Deal (ur.) *Supporting and strengthening families- Methods, strategies, and practices* (pp. 197-211). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dusi, P. (2012.). The Family – School Relationships in Europe: A Research Review. *CEPS Journal*, 2 (1), 13-33.
- Ebbeck, M. i Waniganayake, M. (2003.). *Early childhood professionals: leading today and tomorrow*. Marickville: Elsevier Australia.
- Eldridge, D. (2001.). Parent involvement: it's worth the effort. *Young Children*, 56 (4), 65-69.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. i Sanders, E. (2012.). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.
- Epstein, J. L. (1990.). School and family connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. U: D. G. Unger i M. B. Sussman (ur.) *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth Press.
- Epstein, J. L. (2001.). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Oxford: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2013.). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24 (2), 115-118. DOI: 10.1080/10476210.2013.786887.
- Epstein, J. L. i Dauber, S. L. (1991.). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein, R. M. i Hundert, E. M. (2002.). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 287(2). 226-235. <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=194554> (preuzeto 5. kolovoza 2014.).

- Epstein, J. L. i Sanders, M. G. (2006.). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), 81-120.
- Eraut, M. (2003.). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- European Commission (2005.). *Common European principles for teacher competences and qualifications* (http://archive.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf, preuzeto 20. prosinca 2017.).
- European Commission (2007.). *Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. Annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal of the European Union, 30. 12. 2006/L394. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf, preuzeto 19. svibnja 2014.).
- European Commission (2017.) *EU acquis and policy documents on the rights of the child* (https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/euacquisandpolicydocumentsontherightsofthechild_update.pdf, preuzeto 19. studenoga 2017.).
- Evans, M. P. (2013.). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24 (2), 123-133. DOI:10.1080/10476210.2013.786897.
- Evetts, J. (2012.). Similarities in contexts and theorizing: professionalism and inequality. *Professions & Professionalism*, 2 (2), 1-15.
- Fagan, J. i Barnett, M. (2003.). The Relationship Between Maternal Gatekeeping, Paternal Competence, Mothers' Attitudes About the Father Role, and Father Involvement. *Journal of Family Issues*, 24 (8), 1020-1043. DOI: 10.1177/0192513X03256397.
- Farrell, A. i Pramling Samuelsson, I. (2016.). Intercultural early childhood teacher education: diversity and inclusion in global and local contexts. U: A. Farrell i I. Pramling Samuelsson (ur.) *Diversity in the early years: Intercultural learning and teaching* (pp. 198-211). Melbourne: Oxford University Press.

- Fitzpatrick, A. (2012.). Working with Parents in Early Years Service. U: M. Mhic Mhathúna i M. Taylor (ur.) *Early Childhood Education and Care. An Introduction for Students in Ireland*. Gill and Macmillan. (<https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.hr/&httpsredir=1&article=1002&context=aaschlawbk>, preuzeto 19. listopada 2017.).
- Flanigan, C. B. (2007.). Preparing Pre-service Teachers to Partner with Parents and Communities: An Analysis of College of Education Faculty Focus Groups. *School Community Journal*, 17 (2), 89-109.
- Fox, S. i Olsen, A. (2014.). *EDUCATION CAPITAL: Our Evidence Base Defining Parental Engagement*. Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Freire, P. (1998.). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Fritzell Hanhan, S. (2008.). Parent-Teacher Communication: Who's Talking?. U: M. Olsen i M. L. Fuller (ur.) *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families* (pp. 104-126). Boston, New York, San Francisco: Pearson.
- Fung, C. K. H. (2015) „Active child” and „active teacher”: Complementary roles in sustaining child-centered curriculum. *Childhood Education*, 91 (6), 420-431.
- Furlan, I., Kljajić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S. i Šverko, B. (2005.). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Galindo, C. i Sheldon, S. B. (2012.). School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90-103.
- Garmon, M. A. (2004.). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of Teacher Education*, 55 (3), 201-213.
- Gartmeier, M., Gebhardt, M. i Dotger, B. (2016.). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207-216. DOI:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>.

- Gasper, M. (2015.). Professional practice and early childhood today. U: M. Reed i R. Walker (ur.) *A critical companion to early childhood* (pp. 255-268). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Gentry, R. (2012.). Implementing Promising Practices To Prepare Quality Teacher Educators. *Journal of College Teaching i Learning*, 9 (3), 179-187.
- Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, E., Nemes, M., Pálfi, S. i Sorzio, P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice?. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1862-1879. doi: 10.1080/03004430.2015.1028388.
- Gestwicki, C. (2016.). *Home, School i Community Relations*. Boston: Cengage Learning.
- Goldstein, L. S. (2003.). Preservice teachers, caring communities, and parent partnerships: Challenges and possibilities for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24 (1), 61-71.
- Gonzalez-Mena, J. (2016.). *Child, Family, and Community: Family-Centered Early Care and Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Goodall, J. i Montgomery, C. (2014.). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66 (4), 399-410. DOI: 10.1080/00131911.2013.781576.
- Goody, J. (2001.). Competencies and Education: Contextual Diversity. U: D. S. Rychen i L. H. Salganik (ur.). *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 175-190). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe i Huber Publishers.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003.). *Znanstvenik u kolijevci: Što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Alinea.
- Gordon, E. W. i Obiora, N. (2017.). *Strengthening Families, Communities and Schools to Support Children's Development: Neighborhoods of Promise*. New York, Oxon: Routledge.
- Gracey, J. (2015.). The challenges of change. U: C. Ritchie (ur.) *Challenge and Change for the Early Years Workforce: Working with Children from birth to 8* (pp. 21-36). London, New York: Routledge.

- Graham-Clay, S. (2005.). Communicating with. Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 16 (1), 117-129.
- Granata, A., Mejri, O. i Rizzi, F. (2016.). Family - School Relationship in the Italian Infant Schools: not only a matter of cultural diversity. *Springer Plus* 5 (1), 1874. DOI: 10.1186/s40064-016-3581-7.
- Grant, K. B. i Ray, J. A. (2010.). *Home, School, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Involvement*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Guba, E. G. i Lincoln, Y. S. (2005.). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. U: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (ur.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: SAGE.
- Hallgarten, J. (2000.). *Parents exist, ok!?*. London: IPPR.
- Hargreaves, A. (2000.). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching History and Practice*, 6, 151-182.
- Hart, R. A. (2008.). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London, New York: UNICEF.
- Hayakawa, M., Englund, M. M., Warner-Richter, M. N. i Reynolds, A. J. (2013.). Early parent involvement and school achievement: A longitudinal path analysis. *National Head Start Association Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16, 193-197.
- Heckman, J. (2011.). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator* (Spring), 31-47.
- Heckman, J. (2013.). *Giving Kids a Fair Chance*. Boston: The MIT Press.
- Hedges, H. i Gibbs, C. (2005.). Preparation for Teacher-Parent Partnerships: A Practical Experience With a Family. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (2), 115-126.

- Helavaara Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. i Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1815-1827. doi:10.1080/03004430.2015.1028392.
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., . . . Tracer, D. (2005.). 'Economic Man' in Cross-cultural Perspective: Behavioral experiments in 15 small-scale societies. *Behavioral and Brain Sciences*, 28 (6), 795-855.
- Henry, M. (1996.). *Young Children, Parents and Professionals: Enhancing the Links in Early Childhood*. London, New York: Psychology Press.
- Hentig, H. von (2007.). *Kakav odgoj želimo*. Zagreb: Educa.
- Hiatt-Michael, D. (2006.). Reflections and directions on research related to family-community involvement in schooling. *School Community Journal*, 16 (1), 7-30.
- Hindin, A. i Mueller, M. (2016.). Assesing and understanding teacher candidates' dispositions toward and knowledge of parent involvement. *The Teacher Educator*, 51, 9-32.
- Hohwü, L., Lyshol, H., Gissler, M., Hrafn Jonsson, S., Petzold, M. i Obel, C. (2013.). Web-Based Versus Traditional Paper Questionnaires: A Mixed-Mode Survey With a Nordic Perspective. *Journal of medical Internet research*, 15 (8). (preuzeto 5. svibnja 2017. s <http://www.jmir.org/2013/8/e173/>).
- Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1995.). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. i Reed, R. P. (2002.). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Hornby, G. (1989.). A model for parent participation. *British Journal of Special Education*, 16(4), 161-162.
- Hornby, G. (2000.). *Improving parental involvement*. London, New York, Sydney, New Delhi: Bloomsbury Academic.

- Hornby, G. (2011.). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School Family Partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G. i Lafaele, R. (2011.). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.
- Hoy, A. i Spero, R. (2005.). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching & Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M., Veisson, M., i Waniganayake, M. (2009.). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 57-76.
- Hunt, J. M. (1961.). *Intelligence and experience*. New York: Ronald.
- Huntly, H. (2008.). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125-145.
- Igo, S. (2002.). Increasing parent involvement. *Principal Leadership*, 3, 10-12.
- Jackson, D. i Needham, M. (2014.). *Engaging with Parents in Early Years Settings*. London: SAGE Publications.
- Jackson, K. i Remillard, J. (2005.). Rethinking parent involvement: African American mothers construct their roles in the mathematics education of their children. *School Community Journal*, 15 (1), 51-73.
- John, O. P. i Robins, R. W. (1994.). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 206-219. doi:10.1037/0022-3514.66.1.206.
- Johnston, C. (1996.). Addressing parent cognitions in interventions with families of disruptive children. U: K. S. Dobson i K. D. Craig (ur.) *Advances in cognitive-behavioral therapy* (pp. 193-209). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, B. i Christensen, L. B. (2014.). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Jones, J. M. (2013.). Family, School and Community Partnerships. U: D. Schirberg, S. Y. Song, A. Halssel Miranda i M. Radhoff (ur.) *School Psychology and Social Justice*:

- Conceptual Foundations and Tools for Practice* (pp. 270-293). New York, NY: Routledge.
- Jónsdóttir, K. i Björnsdóttir, A. (2012.). Home-school relationships and cooperation between parents and supervisory teachers. *Barn*, 4, 109-128.
- Joyce, B., Calhoun, E. i Hopkins, D. (2008.). *Models of Learning, Tools for Teaching*. London: Open University Press.
- Jurčević-Lozančić, A. (2005.). *Izazovi odrastanja - predškolsko dijete u okružju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011.). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 13 (4), 122-150.
- Jurčević-Lozančić, A. (2016.). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurčić, M. (2012.). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO.
- Katz, S. (2000.). Competency, epistemology and pedagogy: curriculum's holy trinity. *The Curriculum Journal*, 11 (2), 133-144.
- Katz, L. i Bauch, J. P. (1999.). The Peabody family involvement initiative: Preparing preservice teachers for family/school collaboration. *School Community Journal*, 9 (1), 49-69.
- Kennedy, A. (2005.). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250.
- Keys Adair, J. (2016.). Creating Positive Contexts of Reception: The Value of Immigrant Teachers in U. S. Early Childhood Education Programs. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (1). DOI: 10.14507/epaa.v24.2110.
- Keyes, C. R. (2002.) A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.
- Keyser, J. (2006.). *From Parents to Partners: Building a Family – Centred Early Childhood Program*. Washington: Redleaf Press, NAEYC.

- Kim, K. J. i Taylor, L. K. (2016.). Preservice Teachers' Self-Efficacy in Working with Families: Can an Immersive Course Make a Difference?. *Family Involvement in Early Education and Child Care*, 1-22. DOI: 10.1108/S0270-402120160000020001.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. i Shonkoff, J. P. (2006.). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103 (27), 10155-10162.
- Kolak, A. (2006.). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 123-140.
- Konvencija o pravima djeteta* (1989.) (http://www.dijete.hr/index.php?option=com_contentview=articleid=107, preuzeto 15. travnja 2017.).
- Kopas Vukašinović, E. (2012.). Predškolska pedagogija u sistemu savremenog univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača. *Metodički obzori*, 7 (14), 83-91.
- Krstović, J., Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (ur.) (2016.). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Kuhn, T. S. (1962.). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kultti, A. i Pramling Samuelsson, I. (2016.). Investing in home-preschool collaboration for understanding social worlds of multilingual children, *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (1), 69-91.
- Kumar, R. (2014.). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004.). *The Essential Conversation*. New York: Balantine Books.
- Lascarides, C. V. i Hinitz, B. F. (2011.). *History of early childhood education*. New York: Taylor and Francis.
- Lee, W., Carr, M., Soutar, B. i Mitchell, L. (2013). *Understanding the Te Whāriki approach. Early years education in practice*. London, New York: Routledge.
- Leithwood, K. (2009.). Four key policy questions about parents engagement recommendations from the evidence. U: R. Deslandes (ur.) *International perspectives on contexts*,

- communities and evaluated innovative practices. Family-school-community partnerships* (pp. 8-20). New York, NY and London, UK: Routledge.
- Liakopoulou, M. (2011. a). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), 66-78.
- Liakopoulou, M. (2011. b). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 46 (4), 474-488.
- Lines, C., Miller, G. i Arthur-Stanley, A. (2011.). *The Power of Family – School Partnering: A Practical Guide for School Mental Health Professionals and Educators*. New York, London: Routledge.
- Lukaš, M. i Munjiza, E. (2010.). *Pedagoška hrestomantija: izbor tekstova hrvatskih pedagoga*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku.
- Ljubešić, M. (2014.). Pravo na podršku roditelja djece s teškoćama u razvoju. U: B. Starc (ur.) *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece s teškoćama u razvoju* (pp. 16-24). Zagreb: UNICEF.
- Ljubetić, M. (2011.). Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu – (moguća) stvarnost ili iluzija? (Imaju li perspektivu i/ili alternative?). U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 67-96). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Ljubetić, M. (2011.). *Partnerstvo, obitelji, vrtića i škole: vježbe, zadatci, primjeri*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ljubetić, M. (2014.). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Ljubetić, M. i Mandarić Vukušić, A. (2012.). Razumijevanje partnerstva i osposobljenost odgojitelja za građenje partnerskih odnosa s roditeljima. U: I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (pp. 591-609). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Maleš, D. (1994.). Suradnja između roditeljskog doma i škole. U: P. Aračić (ur.) *Obitelj u Hrvatskoj – stanje i perspektive*. Đakovo: Nadbiskupski ordinarijat.

- Maleš, D. (1995.). Pedagoško obrazovanje roditelja. U: V. Rosić (ur.) *Pedagoško obrazovanje roditelja* (pp. 19-35). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Maleš, D. (1996.). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5 (1) (21), 75-88.
- Maleš, D. (2012.). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj* 18 (67), 13-15.
- Maleš, D. (2015.). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi*. (pp. 45-74). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Maleš, D. i Kušević, B. (2011.). Nova paradigma obiteljskog odgoja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 41-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Maleš, D., Kušević, B. i Širanović, A. (2014.). Child Participation in Family-School Cooperation. *CEPSJ*, 4 (1), 121-136.
- Maleš, D., Ljubetić, M. i Stričević, I. (2010.). Osposobljavanje budućih odgajatelja za rad s roditeljima. U: R. Bacalja (ur.) *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (pp. 321-326). Zadar: Sveučilište u Zadru Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Maslow, A. H. (1943.). *A Theory of Human Motivation*. Nalanda Digital Library.
- Marfuga, A., Turalbayeva, A., Jandildinov, M. i Moshkalov, A. (2013.). Possibilities of the Professional Competence Formation of Future Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 906-910.
- Massey, D. S. i Tourangeau, R. (2013.). Where do We Go from Here? Nonresponse and Social Measurement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 645 (1), 222-236. DOI: 10.1177/0002716212464191.
- Mathewson Mitchell, D. i Reid, J. A. (2017.). (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (1), 42-58. DOI: 10.1080/13540602.2016.1203775.

- Matthes, M. (2014.). Improving the Quality of Childhood in Europe: As Human Beings, We Can Make the Change. *Improving the Quality of Children in Europe* 5, 8-21.
- McAllister Swap, S. (1993.). *Developing Home - School Partnerships: From Concepts to Practice*. New York: Teachers College Press.
- McDowal Clark, R. (2017.). *Exploring the Contexts for Early Learning*. Oxon, New York, NY: Routledge.
- McKenzie, P., Weldon, P., Rowley, G., Murphy, M. i McMillan, J. (2014.). *Staff in Australia's schools 2013: Main report on the survey*. Canberra: Australian Council for Educational Research, and Department of Education.
- Meehan, C. and Meehan, P. (2017.). Trainee teachers' perceptions about parent partnerships: Are parents really partners?. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2017.1286334.
- Miedel, W. T. i Reynolds, A. J. (1999.). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Milanović, M. (2014.). *Pomozimo im rasti: Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Miles Gordon, A. i Williams Browne, K. (2010.). *Beginnings and Beyond*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Miller, G. E., Lines, C., Sullivan, E. i Hermanutz, K. (2013.). Preparing educators to partner with families. *Teaching Education*, 24 (2), 150-163.
- Miljak, A. (1996.). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model* Izvor. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2009.). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106 (4), 814-851.

- Mohamed, Z., Valcke, M. i De Wever, B. (2017.). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43 (2), 151-170.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. i González, N. (1992.). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moore, S. i Lasky, S. (1999.). Parents involvement in education models, strategies and contexts. U: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf i P. Slegers (ur.) *Building bridges between home and school* (pp. 13-18). Nijmegen/Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging Families in Schools: Practical strategies to improve parental involvement*. New York, Oxon: Routledge.
- Morris, A. (2015.). *A Practical Introduction to In-depth Interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moss, P. i Petrie, P. (2002.). *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London, New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Moss, P. (2013.). The relationship between early childhood education and compulsory education: A properly political question. U: P. Moss (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2-49). Oxon, New York: Routledge.
- Murray, M., Curran, E. i Zellers, D. (2008.). Building parent/professional partnerships: An innovative approach for teacher education. *The Teacher Educator*, 43 (2), 87-108. DOI:10. 1080/08878730701838819.
- Murray, M., Mereoiu, M. i Handyside, L. M. (2013.). Building Bridges in Teacher Education: Creating Partnerships With Parents. *The Teacher Educator*, 48, 218-233.
- Musgrave, J. (2015.). Child health and wellbeing: exploring implications for practice. U: M. Reed i R. Walker (ur.) *A Critical Companion to Early Childhood* (pp. 93-104). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Nacrt Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014.). <http://www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=499> (preuzeto 25. lipnja 2014.).
- NICE (2012.). *Social and emotional wellbeing: Early Years*. Public health guideline [PH40]. (<https://www.nice.org.uk/Guidance/PH40>, preuzeto 28. travnja 2017).
- Nicol, J. i Taplin, J. (2012.). *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practice*. London, New York: Routledge.
- Niikko, A. i Havu-Nuutinen, S. (2009.). In Search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), 431-445.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. i Neuman, M. J. (2010.). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- O'Toole, L. (2014.). Well-being as wholeness, the perspective, process, and practice of learning for well-being. *Improving the Quality of Children in Europe* 5, 22-35.
- Olender, R. A., Elias J. i Mastroleo, R. D. (2015.). *The School-Home Connection: Forging Positive Relationships with Parents*. New York: Skyhorse Publishing.
- Olson, D. H. (2011.). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of marital and family therapy*, 37 (1), 64-80.
- Oostdam, R. i Hooge, E. (2013.). Making the Difference with Active Parenting: Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *The European Journal of Psychology of Education*, 28, 337-351
- Pahić, T., Miljević-Ridički, R., Vizek-Vidović, V. (2011.). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgovorne znanosti*, 12 (2), 329-346.

- Papatheodorou, T. i Moyles, J. (2009.). Introduction. U: T. Papatheodorou i J. Moyles (ur.) *Learning Together in the Early Years Exploring relational pedagogy* (pp. 1-3). London, New York: Routledge
- Parcel, T. L. i Bixby, M. S. (2015.). The ties that bind: Social capital, families and children's well-being. *Child Development Perspectives* 0 (0), 1-6.
- Pašalić-Kreso, A. (2004.). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet i Jež.
- Patrikakou, E. N. (2016.). Contexts of Family–School Partnerships: A Synthesis. U: S. M. Sheridan i E. Moorman Kim (ur.) *Family-School Partnerships in Contexts* (pp. 109-120). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. i Walberg, H. J. (2005.). School – Family Partnerships for Children's Success - Introduction. U: E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding i H. J. Walberg (ur.) *School – Family Partnerships for Children's Success* (pp. 1-17). New York: Teacher College Press.
- Patte, M. M. (2011.). Examining preservice teachers knowledge and competencies in establishing family - school partnerships. *The School Community Journal*, 21 (2), 143-159.
- Pedro, J., Miller, R. i Bray, P. (2012.). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: Rethinking influences and education of early childhood preservice teachers. *Forum on Public Policy*, 1-14. (<http://forumonpublicpolicy.com/vol2012.no1/archive/pedro.pdf>, preuzeto 3. prosinca 2016.)
- Peklaj, C., Marentič-Požarnik, B. i Puklek-Levpušček, M. (2005.). *Identification of existing and desired teaching competencies - and what next?* (<http://www.atee2005.nl/search/paperworks.php?contrid=13>, preuzeto 18. studenoga 2015.).
- Peeters, J. i Sharmahd, N. (2014.). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and which in-service training are needed?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (3), 412-424. DOI: 10.1080/1350293X.2014.912903.

- Peeters, J. i Vandenbroeck, M. (2011.). Childcare practitioners and the process of professionalization. U: L. Miller i C. Cable (ur.) *Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London, UK: Sage.
- Petani, R. (2011.). Odnos roditelj – dijete. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 97-124). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Petrović-Sočo, B. (1995.). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječim vrtićem. *Društvena istraživanja*, 18-19 (4 - 5), 613-625.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. i Higgins, T. (2001.). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117-132.
- Plowden report* (1967.). <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> (preuzeto 6. ožujka 2014.).
- Povey, J., Campbell, A., Willis, L., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. i Pedde, C. (2016.). Engaging Parents in schools and building parent-school partnerships: the role of school and parent organization leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Powell, D. R. (1990.). *Families and Early Childhood Programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Pramling Samuelsson, I. i Asplund Carlsson, M. (2008.). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623–641. doi: 10.1080/00313830802497265.
- Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (1997.). Narodne novine, 10/97.
- Prentice, A. L. i Houston, S. E. (1975.). *Family, school i society in nineteenth-century Canada*. Oxford: Oxford University Press.
- Prior, J. i Gerard, M. (2007.). *Family Involvement in Early Childhood Education: Research into Practice*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.). Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH 7-8/91.
- Pulkkinen, L. (2014.). Positive human development: A spontaneous or guided process? Policy lessons from 45 years of longitudinal research in Finland. *Improving the Quality of Children in Europe* 5, 58-73.
- Quezada, R. L., Alexandrowicz, V. i Molina, S. C. (2015). *Family, School, Community Engagement and Partnerships: Theory and Best Practices*. New York, Oxon: Routledge.
- Ramirez, A. Y. F. (1999.). Survey on Teachers' Attitudes Regarding Parents and Parental Involvement. *The School Community Journal*, 9 (2), 21-39.
- Rapley, T. J. (2001.). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1 (3), 303-323.
- Ravn, B. (1998.). Involving Parents in School Decision-making: Formal and Informal Parental Involvement in School. *Childhood Education*, 74 (6), 375-377. DOI: 10.1080/00094056.1998.10521154.
- Ribbens McCarthy, J. i Edwards, R. (2011.). *Key Concepts in Family Studies*. London: Sage.
- Rimm-Kaufman, S. i Pianta, R. C. (2000.). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. i Bradley, R. H. (2010.). Teacher-Rated Family Involvement and Children's Social and Academic Outcomes in Kindergarten. *Early Education and Development*, 14 (2), 179-198. DOI: 10.1207/s15566935eed1402_3.
- Risko, V. J. i Walker – Dalhouse, D. (2009.). Parents and Teachers: Talking With or Past One Another—or Not Talking at All?. *The Reading Teacher*, 62 (5), 442-444.
- Robben, S., Perry, M., van Nieuwenhuijzen, L., van Achterberg, T., Rikkert, M. O., Schers, H., . . . Melis, R. (2012.). Impact of interprofessional education on collaboration attitudes, skills, and behavior among primary care professionals. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 32 (3), 196-204. DOI: 10.1002/chp.21145.

- Rockwell, R. E., Andre, L. C. i Hawley, M. K. (2010.). *Families and Educators as Partners*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Rodger, R. (2012.). *Planning an Appropriate Curriculum in the Early Years: A Guide for Early Years Practitioners and Leaders, Students and Parents*. London: David Fulton.
- Rodríguez Fuentes, A., Ayllón Blanco, M. F., Gallego Ortega, J. L. i Gómez Pérez, I. A. (2017.). The Communication Skills of Future Teachers during their Initial Training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7 (1), 88-118. DOI:10.17583/remie.2017.2200.
- Roggman, L. A., Peterson, C. A., Chazan-Cohen, R., Ispa, J., Decker, K. B., Hughes-Belding, K., Cook, G. A. i Vallotton, C. D. (2016.). Preparing home visitors to partner with families of infants and toddlers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37 (4), 301-313. DOI: 10.1080/10901027.2016.1241965.
- Rosenfeld, M. J. (2010.). Non-traditional families and childhood progress through school, *Demography*, 47 (3), 755-775.
- Rossiter, A. (2008.). *Professional Excellence: Beyond Technical Competence*. Hoboken: John Wiley and Sons, Inc.
- Rupiper, M. i Marvin, C. (2004.). Preparing Teachers for Family Centered Services: A Survey of Preservice Curriculum Content. *Special Education and Communication Disorders Faculty Publications*. Paper 85. (<http://digitalcommons.unl.edu/specedfacpub/85>, preuzeto 20. veljače 2017.).
- Sak, R., Tantekin-Erden, F. i Morrison, G. S. (2017). Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *Education 3-13*. DOI: 10.1080/03004279.2017.1322995.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. i Konstant, J. (1999.). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

- Saltmarsh, S., Barr, J. i Chapman, A. (2015.). Preparing for parents: How Australian teacher education is addressing the question of parent-school engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 35, 69-84.
- Sandberg, A. i Vuorinen, T. (2008.). Preschool–home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16 (2), 151-161, DOI: 10.1080/09669760802025165.
- Sanders, M. G. (2015.). *Building School-Community Partnerships: Collaboration for Student Success*. New York, NY: Skyhorse Publishing.
- Santana, L., Rothstein, D. i Bain, A. (2016.). *Partnering with Parents to Ask the Right Questions: A Powerful Strategy for Strengthening School-Family Partnerships*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schaaf, M. F. van der i Stokking, K. M. (2011.). Construct Validation of Content Standards for Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (3), 273-289.
- Schaefer, E. S. (1982.). Professional support for family care of children. U: H. M. Wallace, E. M. Gold i E. F. Lis (ur.) *Maternal and Child Health Practices: Problems, Resources and Methods of Delivery*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Schuldt, B. A. i Totten, J. W. (1994.). Electronic Mail Versus Mail Survey Response Rates. *Source Marketing Research*, 6, 36-39.
- Schwarz, N. i Bohner, G. (2001.). The Construction of Attitudes. U: A. Tesser i N. Schwarz (Ur.) *Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology)* (pp. 436-457). Oxford, UK: Blackwell.
- Scully, P., Barbour, C. i Roberts-King, H. (2014.). *Families, Schools, and Communities: Building Partnerships for Educating Children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Seghedin, E. (2014.). From the Teachers' Professional Ethics to the Personal Professional Responsibility. *Acta Didactica Napocensia*, 7 (4), 13-22.
- Selvi, K. (2010.). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), 167-175.

- Sharpe, P. (2010.). Parental involvement in preschools, parents' and teachers' perceptions of their roles. *Early Child Development and Care*, 71 (1), 53-62.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., i Lopez, M. E. (1997.). *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*. Cambridge: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.
- Shaw, S. (2014.). History of Education. U: H. Cooper (ur.) *Profesional Studies in Primary Education* (pp. 17-35). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Shen, J., Washington, A. L., Bierlein Palmer, L. i Xia, J. (2014.). Effects of Traditional and Nontraditional Forms of Parental Involvement on School-Level Achievement Outcome: An HLM Study Using SASS 2007–2008. *The Journal of Educational Research*, 107 (4), 326-337. DOI: 10.1080/00220671.2013.823368.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. E. i Knoche, L. L. (2009.). Professional development in early childhood programs: Process, issues, and research neur. *Early Education i Development*, 20 (3), 377-401.
- Siencyn, S. W. (2015.). Approaches to the Early Years Curriculum: a Critical View from Wales. In M. Reed i R. Walker (Ur.), *A Critical Companion to Early Childhood*. (pp. 205-216). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Sliwka, A. (2008.). The contribution of alternative education. U: OECD, *Innovating to learn - learning to innovate*. Paris: OECD/CERI. (http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-to-learn-learning-to-innovate_9789264047983-en, preuzeto 10. prosinca 2017.).
- Singer, E. (2015.). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of Art*, 8, 27-35.
- Snell, M. E., i Janney, R. (2005.). *Collaborative teaming*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. i Hundeide, K. (2010.). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

- Spajić – Vrkaš, V. (2014.). *Eksperimentalna provedba kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja - Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Spratt, J. (2011.). Researching children and families in schools. U: L. Jamieson, R. Simpson i R. Lewis (ur.) *Researching Families and Relationships: Reflections on Proces*, (pp. 58-61). New York: Palgrave MacMillan.
- Stewart, C. (2014.). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*, 43 (1), 28-33.
- Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J. G. i Bastiaens, T. J. (2002.). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 345-365.
- Stričević, I. (2011.). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe roditelja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 125-152). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Suciu, A. I. i Mâță, L. (2011.). Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 411-423.
- Svanbjörnsdóttir, B., Macdonald, A. i Frímannsson, G. (2016.). Views of learning and a sense of community among students, paraprofessionals and parents in developing a school culture towards a professional learning community. *Professional Development in Education*, 42 (4), 589-609.
- Sylva, K. (2010.). Foreword. U: D. Sommer, I. Pramling Samuelsson i K. Hundeide (aut.) *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (pp. v-viii). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. i Taggart, B. (2004.). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: DfES/ Institute of Education, University of London.
- Symeou, L., Roussounidou, E. i Michaelides, M. (2012.). „I feel much more confident now to talk with parents”: An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22 (1), 65-87.

- Šagud, M. (2015.). Contemporary Childhood and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education*, 17, Sp. Ed. No. 1, 265-274.
- Štalekar, V. (2010.). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti. *Medicina fluminensis*, 46 (3), 242-246.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. i Lintunen, T. (2015.). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development*, 19 (1), 97-115. DOI:10.1080/13664530.2014.979298.
- Taylor, S. E. i Brown, J. D. (1988.). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 193-210. DOI: 10.1037/0033-2909.103.2.193.
- Te Whāriki: Early Childhood Curriculum* (2017.). Ministry of Education. Wellington.
- Thornton, L. i Brunton, P. (2009.). *Understanding the Reggio Emilia Approach: Early Years Education in Practice*. London, New York: Routledge.
- Tichenor, M. S. (1998.). Preservice teachers' attitudes toward parent involvement: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 33 (4), 248-259.
- Tirri, K. (2010.). Teacher Values Underlying Professional Ethics. U: T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (ur.) *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 153-161). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Tovey, H. (2013.). *Bringing the Froebel approach to your early years practice*. London: Taylor and Francis.
- Trust, T., Krutka, D. G. i Carpenter, J. P. (2016.). 'Together we are better': Professional learning networks for teachers. *Computers i Education*, 102, 15-34. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.06.007.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C. i Shogren, K. A. (2015.). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. i Peeters, J. (2012.). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47 (4), 508-526.
- Unal, Z. i Unal, A. (2014). Perspectives of Preservice and In-Service Teachers on Their Preparation to Work with Parents in Elementary Classrooms. *The Educational Forum*, 78 (2), 112-126.
- Vandebroek, M., De Stercke, N. i Gobeyn, H. (2013.). What if reach child has poor parents? The relationship from Flemish perspective. U: P. Moss (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp. 174-191). Oxon, New York: Routledge.
- Venninen, T. i Purola, K. (2013). Educators' views on parents' participation on three different identified levels. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2 (1), 48-62.
- Visković, I. (2016). Children's Right to Grow up in a Family. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. 3 (8), 61-71. DOI: [dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0308006](https://doi.org/10.20431/2349-0381.0308006).
- Visković, I. i Višnjic Jevtić, A. (2017. a). Teachers' Opinion on the Possibilities of Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117-146.
- Visković, I. i Višnjic Jevtić, A. (2017. b). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*. DOI:10.1080/03004430.2017.1299145.
- Višnjic Jevtić, A. (2012.). Kompetencije odgojitelja u „odgoju za budućnost“. U: I. Pehlić, E. Vejo, A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (pp. 377-388). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Višnjic Jevtić, A. (2014.). Samoprocjena uspješnosti odgojitelja u ostvarivanju različitih oblika suradnje s obiteljima. U: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (ur.) *Suvremeni izazovi teoriji i praksi odgoja i obrazovanja* (pp. 305-312). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2012.). Redefiniranje obrazovanja odgajatelja: analiza iskustava studiranja prve generacije sveučilišnog diplomskog studija na

- Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U: H. Ivon i B. Mendeš (ur.) *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja - izazov za promjene* (pp. 151-161). Split: Filozofski fakultet u Splitu.
- Vuorinen, T. (2010.). Supporting Parents in their Parental Role – Approaches Practiced by Preschool Teachers in Preschool. *International Journal about Parents in Education*, 4 (1), 65 -75.
- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S. i Williams, P. (2014.). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Childhood Development and Care*, 184 (1), 149-159. DOI: 10.1080/03004430.2013.773992.
- Wagner-Jakab, A. (2008.). Obitelj-sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijske istraživanja*, 66 (2), 119-128.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M. i Hoover-Dempsey, K. V. (2005.). Parental involvement: Model revisions through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85-104.
- Wang, H. – L. (2005.). *Early Childhood Educators' Perceptions of Professional Competence in Preschool Settings*. (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University). State College: The Pennsylvania State University.
- Ward, U. (2013.). *Working with Parents in the Early Years*. London: SAGE.
- Warren, S. R., Nofle, J. T., Ganley, D. D., i Quintanar, A. (2011.). Preparing urban teachers to partner with parents and communities. *The School Community Journal*, 21(1), 95-112.
- Waterman, S. (2006.). *The four most baffling challenges and how to solve them*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Watling Neal, J. i Neal, Z. P. (2013.). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Social Development*, 22 (4), 722-737.
- Weinert, F. E. (2001. a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U: D. S. Rychen i L. H. Salganik (ur.) *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-63). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe i Huber Publishers.

- Weinert, F. E. (2001. b). Competencies and key competencies: Educational perspective. U N. J. Smelser i P. B. Baltes (Ur.) *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 2433-2436). Amsterdam: Elsevier.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., Kreider, H. M. i Chatman – Nelson, C. M. (2013.). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Weiss, H. B., Caspe, M. i Lopez, M. E. (2006.). *Family Involvement in Early Childhood Education*. Harvard Family Research Project 1 (2006). ([http://www. hfrp. org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-early-childhood-education](http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-early-childhood-education), preuzeto 2. svibnja 2013.).
- Westera, W. (2001.). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75-88.
- Westergård E. (2013.). Teachers Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7 (2), 91-99.
- Whalley, M. (2007.). *Involving Parents in their Children's Learning*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Paul Chapman Educational Publishing.
- Wilson, T. (2016.). *Working with Parents, Carers and Families in the Early Years*. Oxon, New York: Routledge.
- Wilson, W. L. (1999.). *Interpreting & Documenting Research & Findings*. Universities of Edinburgh, Glasgow and Strathclyde.
- Wubbels, T., den Brok, P. J., Veldman, I. M. J. i van Tartwijk, J. W. F. (2006.). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching*, 12 (4), 407- 433.
- Yahya, R. (2016.). Bridging home and school: understanding immigrant mothers' cultural capital and concerns about play-based learning. *Early Years*, 36 (4), 340-352.
- Zacarian, D. i Silverstone, M. A. (2015.). *In It Together: How Student, Family, and Community Partnerships Advance Engagement and Achievement in Diverse Classrooms*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Corwin, SAGE.

Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje (2006.). Narodne novine 85/2006.

Zakon o dječjim vrtićima (1956.). Narodne novine 25/56.

Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (1981.). Narodne novine 28-397/81.

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (2013.).
<http://www.zakon.hr/cms.htm?id=479> (preuzeto 17. siječnja 2015.).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997.). Narodne novine 10/1997.

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013.). Narodne novine 94/13

Zygler, E. i Styfco, S. J. (2010.). *The Hidden History of Head Start*. Oxford: Oxford University Press.

Mrežna odredišta

www.webster-dictionary.org/definition/competence (preuzeto 21. srpnja 2014.)

9. POPIS PRILOGA

Prilog 1. Instrument *Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima (UOSKSR)*

Prilog 2. Okvirni popis pitanja za intervjuiranje

Prilog 1.

Upitnik odgojiteljske samoprocjene kompetencije za suradnju s roditeljima (UOSKSR)

Poštovani,

molim Vas da sudjelujete u ispitivanju čija je svrha bolje razumijevanje kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi za suradnju s roditeljima. Rezultati ovoga istraživanja upotrebljavat će se u izradi mojega doktorskog rada.

Istraživanju pristupate anonimno i dobrovoljno. Molim Vas da budete otvoreni i iskreni u svojim odgovorima. Nema pogrešnih odgovora, a dobar je svaki odgovor koji odražava Vaše mišljenje. Ako imate potrebu pojasniti koji od odgovora, slobodno to učinite. Vaše mišljenje i iskustvo iznimno je značajno u razumijevanju odgojiteljskih stajališta i kompetencija za suradnju s roditeljima.

Puno Vam hvala na pomoći!

Molim Vas odgovorite zaokruživanjem slova ispred odabranoga odgovora, odnosno upisivanjem odgovora.

1. Spol

- a) muški
- b) ženski

2. Koliko imate godina? _____

3. U kojoj županiji radite?

- | | | |
|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| a) Zagrebačkoj | h) Primorsko-goranskoj | o) Šibensko-kninskoj |
| b) Krapinsko-zagorskoj | i) Ličko-senjskoj | p) Vukovarsko-srijemskoj |
| c) Sisačko-moslavačkoj | j) Virovitičko-podravskoj | q) Splitsko-dalmatinskoj |
| d) Karlovačkoj | k) Požeško-slavonskoj | r) Istarskoj |
| e) Varaždinskoj | l) Brodsko-posavskoj | s) Dubrovačko-neretvanskoj |
| f) Koprivničko-križevačkoj | m) Zadarskoj | t) Međimurskoj |
| g) Bjelovarsko-bilogorskoj | n) Osječko-baranjskoj | u) Gradu Zagrebu |

4. Koliko imate radnoga iskustva u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju?

5. Jeste li tijekom rada u području ranoga i predškolskoga odgoja ostvarili poseban status napredovanja u zvanju? Ako jeste, navedite koji.

- a) ne
- b) da, odgojitelj mentor
- c) da, odgojitelj savjetnik

6. Koji je Vaš najviši završeni stupanj obrazovanja:

- a) srednja škola
- b) preddiplomski studij
 - a. dvogodišnji
 - b. trogodišnji
- c) diplomski studij
 - a. četverogodišnji
 - b. petogodišnji

7. Jeste li trenutno uključeni u koji od oblika formalnoga ili neformalnoga obrazovanja?

- a) ne
- b) da, diplomski studij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja
- c) da, specijalistički studij _____ (molim upišite koji)
- d) drugo _____ (molim upišite)

8. Jeste li **u okviru formalnog obrazovanja** kojim ste stekli zvanje odgojitelja imali sadržaje vezane uz suradnju s roditeljima? (moguće zaokružiti više odgovora)

- a) da, kao zaseban kolegij (Obiteljska pedagogija)
- b) da, kao zaseban kolegij (Suradnja vrtića i obitelji ili Partnerstvo obitelji i odgojno obrazovnih ustanova,...)
- c) da, u okviru više različitih kolegija _____ (molim upišite kojih)
- d) ne

9. Jeste li tijekom svojega profesionalnog djelovanja sudjelovali **u stručnom usavršavanju** s temama u području suradnje s roditeljima? Ako ste sudjelovali, molim Vas da procijenite koliko ste često sudjelovali **u stručnim usavršavanjima** s temama u području suradnje s roditeljima.

- a) nisam sudjelovala/sudjelovao
- b) sudjelovala/sudjelovao sam na **jednom** usavršavanju tijekom posljednje tri godine
- c) sudjelovala/sudjelovao sam na **dva** usavršavanja tijekom posljednje tri godine
- d) sudjelovala/sudjelovao sam na **tri i više** usavršavanja tijekom posljednje tri godine

10. Ako ste sudjelovali u stručnim usavršavanjima s temama u području suradnje s roditeljima, tko je bio organizator tih stručnih usavršavanja? (moguće zaokružiti više odgovora)

- a) ustanova u kojoj sam zaposlen/a
- b) Agencija za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske
- c) druge stručne ustanove
- d) udruga
- e) netko drugi _____ (molimo napišite tko)
- f) nisam sudjelovala/sudjelovao

Molim Vas da procijenite stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama odabirući broj koji ga najbolje odražava, pri čemu 1 znači najniži stupanj slaganja, a 5 najviši.

	TVRDNJE	Uopće se ne slažem.	Djelomično se ne slažem.	Niti se slažem niti	Djelomično se slažem.	U potpunosti se slažem.
11.	Uspješno surađujem s roditeljima.	1	2	3	4	5
12.	Imam izvrsne odnose s roditeljima.	1	2	3	4	5
13.	Mislim da odgojitelji trebaju surađivati s roditeljima.	1	2	3	4	5
14.	Suradnja s roditeljima nije mi izvor stresa.	1	2	3	4	5
15.	Nemam teškoća u ostvarivanju suradnje s roditeljima.	1	2	3	4	5
16.	Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela razvoju dječjih sposobnosti.	1	2	3	4	5
17.	Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela pozitivnoj slici ustanove u kojoj radim.	1	2	3	4	5
18.	Surađujem s roditeljima kako bih pridonijela njihovu roditeljstvu.	1	2	3	4	5

19.	Suradujem s roditeljima kako bih sebi olakšala rad s djecom.	1	2	3	4	5
20.	Očekujem da se svi roditelji uključe u sve planirane aktivnosti.	1	2	3	4	5
21.	Mogu prihvatiti da postoje roditelji koji se ne žele uključiti u aktivnosti za roditelje.	1	2	3	4	5
22.	Roditelje vidim kao izvor problema u mom radu.	1	2	3	4	5
23.	Rad s roditeljima mi je stresan.					
24.	Mislim da roditelji često negiraju informacije koje se odnose na teškoće u radu s djetetom.	1	2	3	4	5
25.	Moji postupci spram djeteta profesionalno su utemeljeni, stoga su bolji od roditeljskih.	1	2	3	4	5
26.	Roditelje trebam zaštititi od neugodnih informacija vezanih uz njihovo dijete.	1	2	3	4	5
27.	Izbjegavam suradnju s roditeljima kako se oni ne bi loše osjećali s obzirom na moju profesionalnu nadmoć.	1	2	3	4	5
28.	Znanja koja ja imam o razvoju djece vrjednija su od roditeljskih.	1	2	3	4	5
29.	Roditelji moraju prihvatiti moju pomoć jer je profesionalno utemeljena.	1	2	3	4	5
30.	Čini mi se da bi roditelji lošije obnašali svoju roditeljsku dužnost bez moje podrške.	1	2	3	4	5
31.	Mislim da su roditelji krivi za većinu dječjih problema.	1	2	3	4	5
32.	Mislim da roditelji previše zaštićuju svoju djecu.	1	2	3	4	5
33.	Smatram da su roditelji primarni odgojitelji djeteta.	1	2	3	4	5
34.	Shvaćam da je svaki roditelj jedinstven.	1	2	3	4	5
35.	Razlike između mene i roditelja unaprjeđuju naše odnose.	1	2	3	4	5
36.	Poštujem roditelje djece s kojom radim.	1	2	3	4	5
37.	Razumijem da roditelji imaju drukčiju sliku o djetetu od moje.	1	2	3	4	5
38.	Mogu sagledati problemske situacije iz pozicije roditelja.	1	2	3	4	5
39.	Uvijek sam dobrohotna u komunikaciji s roditeljima.	1	2	3	4	5
40.	Roditelji mi mogu otvoreno reći svoja očekivanja.	1	2	3	4	5
41.	Roditelji se ne moraju u svemu slagati sa mnom.	1	2	3	4	5
42.	Roditelji mi mogu jasno iskazati svoje nezadovoljstvo u odnosu na moje postupke prema njihovoj djeci.	1	2	3	4	5

43.	Mogu razumjeti obitelji koje dolaze iz nepovoljnih socioekonomskih uvjeta.	1	2	3	4	5
44.	Imam komunikacijske vještine koje su potrebne u dvosmjernoj komunikaciji između odgojitelja i roditelja.	1	2	3	4	5
45.	S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada razgovaramo o problemima.	1	2	3	4	5
46.	S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada oni kritiziraju moje postupke.	1	2	3	4	5
47.	S lakoćom komuniciram s roditeljima i onda kada se njihovo mišljenje razlikuje od mogega.	1	2	3	4	5
48.	Ne moram imati zadnju riječ u komunikaciji s roditeljima.	1	2	3	4	5
49.	Premda se ne slažem s roditeljima, neću ih prekidati tijekom razgovora.	1	2	3	4	5
50.	Izbjegavam neverbalne znakove kako bih pokazala neslaganje s roditeljima.	1	2	3	4	5
51.	Uspostavljam kontakt očima tijekom razgovora.	1	2	3	4	5
52.	Ohrabrujem komunikaciju potičući roditelje verbalnim znakovima potvrđivanja.	1	2	3	4	5
53.	Kada primijetim da je roditelj uznemiren, pružam mu potporu.	1	2	3	4	5
54.	Vodim računa da tijekom razgovora ne ulazim u osobni prostor roditelja (bliže od 50 cm).	1	2	3	4	5
55.	Mogu izraziti neslaganje s nečijim mišljenjem ne ulazeći u sukobe.	1	2	3	4	5
56.	Prilikom razgovora s roditeljima jasno izražavam svoje mišljenje.	1	2	3	4	5
57.	Pomažem roditeljima u poticanju razvoja djece izvan institucijskoga konteksta.	1	2	3	4	5
58.	Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u skupini.	1	2	3	4	5
59.	Pomažem roditeljima u unaprjeđivanju njihovih roditeljskih vještina.	1	2	3	4	5
60.	Omogućavam roditeljima uključivanje u aktivnosti koje se provode u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.	1	2	3	4	5
61.	Ohrabrujem roditelje da se uključe u planiranje budućih aktivnosti.	1	2	3	4	5
62.	Ohrabrujem roditelje da se uključe u vrednovanje aktivnosti koje se provode u našoj ustanovi.	1	2	3	4	5
63.	Nastojim motivirati roditelje da se uključe u vođenje ustanove.	1	2	3	4	5
64.	S roditeljima se ophodim na način koji pokazuje da poštujem njihovu kulturu.	1	2	3	4	5
65.	Podržavam roditelje u stavu da oni imaju glavnu ulogu u donošenju odluka vezanih uz njihovu djecu.	1	2	3	4	5

66.	Pri organiziranju aktivnosti za roditelje, nudim izbor aktivnosti kako bih roditeljima omogućila sudjelovanje ovisno o njihovim sklonostima.	1	2	3	4	5
67.	Organiziram aktivnosti za roditelje uvažavajući individualne razlike među roditeljima.	1	2	3	4	5
68.	Suradujem s roditeljima čak i onda kada se njihove odluke vezane uz dijete razlikuju od mojih.	1	2	3	4	5
69.	U suradnji s roditeljima nudim konstruktivno rješavanje problema.	1	2	3	4	5
70.	Razumijem da postoje prepreke u suradnji roditelja i odgojitelja.	1	2	3	4	5
71.	Razumijem da je suradnja roditelja i odgojitelja kulturološki uvjetovana.	1	2	3	4	5
72.	Razumijem da različita očekivanja od djeteta mogu biti zapreka suradnji roditelja i odgojitelja.	1	2	3	4	5
73.	Razumijem da postoji povezanost između načina na koji pozivam roditelje na suradnju i njihovog uključivanja.	1	2	3	4	5
74.	Znam sastaviti smjernice za vođenje roditeljskih sastanaka.	1	2	3	4	5
75.	Znam sastaviti smjernice za vođenje radionica za roditelje.	1	2	3	4	5
76.	Znam sastaviti smjernice za individualni rad s roditeljima.	1	2	3	4	5
77.	Znam sastaviti smjernice za grupni rad s roditeljima.	1	2	3	4	5
78.	Razumijem da različite obitelji imaju različitu obiteljsku dinamiku.	1	2	3	4	5
79.	Razumijem da se obitelji razlikuju po načinima obiteljskoga funkcioniranja.	1	2	3	4	5
80.	Razumijem da se pozicija djeteta razlikuje unutar različitih obitelji.	1	2	3	4	5
81.	Znam kako pomoći roditeljima u odgoju djeteta s teškoćama.	1	2	3	4	5
82.	Znam kako pomoći roditeljima u odgoju darovitoga djeteta.	1	2	3	4	5
83.	Poznate su mi strategije rada s disfunkcionalnim obiteljima.	1	2	3	4	5
84.	Znam da se roditeljstvo može učiti.	1	2	3	4	5
85.	Upoznata sam s oblicima društvene podrške obiteljima.	1	2	3	4	5
86.	Razumijem značaj organizirane skrbi o djeci kao obliku društvene podrške obiteljima.	1	2	3	4	5
87.	Razumijem da društvena podrška obiteljima može prevenirati rizične čimbenike.	1	2	3	4	5
88.	Posao me ispunjava.	1	2	3	4	5
89.	Zadovoljna/zadovoljan sam svojim poslom.	1	2	3	4	5

90.	Radujem se odlasku na posao.	1	2	3	4	5
91.	Uspješan/uspješna sam u svojem poslu.	1	2	3	4	5
92.	Kad bih trebala ponovno birati posao, opet bih odabrala biti odgojitelj.	1	2	3	4	5
93.	Posao je za mene izvor stresa.	1	2	3	4	5

94. Molim Vas navedite probleme s kojima se susrećete u suradnji s roditeljima.

95. Molim Vas navedite zapreke koje sprječavaju suradnju s roditeljima.

96. Molim Vas navedite u kojem se obliku suradnje s roditeljima osjećate najuspješnijima.

Zahvaljujem!

Prilog 2.

Okvirni popis pitanja za intervjuiranje

1. Možete li mi reći nešto više o tome što za vas znači suradnja s roditeljima? Možete li ju detaljnije opisati?
2. Možete li mi dati primjere?
3. Kakav osjećaj pomisao ili sama suradnja s roditeljima izaziva kod Vas? Možete li objasniti?
4. Trebate li suradnju? Zbog čega?
5. Što je pozitivno u suradnji s roditeljima? Možete li navesti situacije u kojima je to prepoznatljivo?
6. Što Vam predstavlja najveći izazov u ostvarivanju suradnje s roditeljima? Zašto?
7. Postoje li negativne strane suradnje? Koje? U kojim se situacijama javljaju?
8. Osjećate li se spremnim na sve izazove u suradnji s roditeljima?
9. Što Vas je najviše pripremio za suradnju s roditeljima? Možete li objasniti?
10. Imate li potrebna znanja i vještine za uspješnu suradnju?
11. Kako bi se one mogle povećati?
12. Jesu li odgojitelji i roditelji partneri? Zašto?
13. Treba li postojati profesionalna distanca između roditelja i odgojitelja? Zašto?
14. Pretpostavite da dobivate novu kolegicu u skupinu kojoj je to prvo radno mjesto. Što biste joj savjetovali u odnosu na suradnju s roditeljima?
15. Kada biste danas započinjali novi suradnički odnos s roditeljima unutar svoje skupine, što biste učinili drukčije?
16. Koje aktivnosti u okviru suradnje predstavljaju izazov? Zašto?
17. Koje aktivnosti u okviru suradnje predstavljaju zadovoljstvo? Zašto?
18. Za kraj, jeste li razvili kompetenciju za suradnju s roditeljima u potpunosti ili ima prostora za napredak?

10. ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE

Adrijana Višnjić Jevtić rođena je 5. veljače 1974. u Varaždinu. Zvanje odgojitelj predškolske djece stekla je 2001. godine na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu. U rujnu 2011. diplomirala je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru i stekla zvanje profesor predškolskog odgoja. Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu 2007. je završila waldorfsko pedagoško osposobljavanje.

Od lipnja 2016. zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kao predavačica na Katedri za pedagogiju i didaktiku.

Od 2001. do 2016. godine radila je u ustanovama ranog i predškolskog odgoja (2016. DV *Cipelica* Čakovec, 2005. – 2016. Dječji vrtić Čakovec, 2001. – 2005. DV *Jelenko* Domašinec, 2001. Predškolska ustanova *Dječja mašta*). U veljači 2016. promovirana je u status odgojitelja savjetnika.

Od listopada 2011. do lipnja 2016. bila je vanjska suradnica na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, Odsjeku u Čakovcu na Odgojiteljskom studiju u naslovno-nastavnom zvanju predavačice u području društvenih znanosti, polje pedagogije. Mentorica je 15 i sumentorica više od 20 završnih radova.

Autorica je više znanstvenih i stručnih radova te sudionica više znanstvenih i znanstveno-stručnih skupova. Recenzentica je u časopisima *International Journal of Early Childhood* i *African Education Research Journal*.

Osnivačica je strukovne odgojiteljske udruge Udruga odgojitelja *Krijesnice* čija je predsjednica bila u dva mandata (2008. – 2016.) te hrvatskog nacionalnog odbora Svjetske organizacije za odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu (OMEP) čija je i predsjednica. Članica je svjetskog OMEP-a, Europske istraživačke mreže u ranom odgoju i obrazovanju (EECERA) te Udruženja za profesionalni razvoj stručnjaka u ranom djetinjstvu (TACTYC).

Bila je članica Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske u prvome mandatu te članica radnih skupina za izradu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske.

Sudionica je više međunarodnih projekata i autorica Erasmus+ projekta *Developing Teachers Competences for Future*.

Znanstveni radovi

- Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017.). Teachers' Opinion on the Possibilities of Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, Vol. 19(1), 117-146.
- Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017.). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*. DOI:10.1080/03004430.2017.1299145.
- Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017.) Professional Development of Kindergarten Teachers in Croatia - a Personal Choice or an Obligation. *Early Years*, 1-12. DOI: 10.1080/09575146.2017.1278747.
- Galinec, M. i Višnjić Jevtić, A. (2016.). Socijalna kompetencija djece rane i predškolske dobi u alternativnim predškolskim programima. *Učenje i nastava*, 4(2016), 797-810.
- Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2016.). Izloženost djece rane i predškolske dobi medijima (mišljenje odgajatelja). U: B. Mendeš i T. T. Vidović (ur.). *Dijete, knjiga i novi mediji* (pp. 31-44). Split: Filozofski fakultet, Savez društava Naša djeca Hrvatske.
- Bujanić, Ž. i Višnjić Jevtić, A. (2016.). Odgojitelj u dječjoj igri u kontekstu dječjeg vrtića. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga (ur.) *Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (pp. 19-24). Osijek: Filozofski fakultet.
- Višnjić Jevtić, A. (2015.). Modaliteti uključivanja roditelja u konstrukciju kurikulumu. U: I. Visković (ur.) *Mirisi djetinjstva – Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – teorijske postavke i implementacija* (pp. 41-48). Makarska: Dječji vrtić *Biokovsko zvonce*.
- Višnjić Jevtić, A. i Glavina, E. (2014.). Differences in Children's Play in Homogeneous and Heterogeneous Classes in Kindergarten. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 16 (2014), Sp. Ed. No. 1/2014. 69-79.
- Višnjić Jevtić, A. (2014.). Samoprocjena uspješnosti odgojitelja u ostvarivanju različitih oblika suradnje s obiteljima. U: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (ur.) *Suvremeni izazovi teoriji i praksi odgoja i obrazovanja* (pp. 305-312). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Vladušić, I. i Višnjić Jevtić, A. (2014.). „Online“ suradnja s obiteljima. U: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (ur.) *Suvremeni izazovi teoriji i praksi odgoja i obrazovanja* (pp. 313-322). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Glavina, E. i Višnjić Jevtić, A. (2012.). Socijalne kompetencije djece predškolske dobi u dobnu heterogenim i dobnu homogenim skupinama. U: D. Šincek (ur.) *Psihosocijalni aspekti nasilja u suvremenom društvu - izazov obitelji, školi i zajednici* (pp. 109-116). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Društvo psihologa.
- Višnjić Jevtić, A. (2011.). Etički kodeks odgojitelja – korak ka profesionalizaciji odgojiteljskog zvanja. U: A. Jurčević Lozančić, S. Opić (ur.) *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (pp. 443-453). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Visnjic Jevtic, A. (2011.). Talent and creativity – do they describe the same children? U: N. Stellakis (ur.) *Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood* (233 – 238). http://www.omep.com.cy/images/media/assetfile/conference_proceegins.pdf.
- Kovačević Andrijanić, Ž. i Višnjić Jevtić, A. (2010.). Studij predškolskog odgoja kao čimbenik razvoja dijaloga između teorije i prakse. U: V. Majstorović, S. Juka (ur.) *Korijeni i perspektive visokog obrazovanja u Hercegovini* (pp. 367-382). Mostar: Sveučilište u Mostaru.
- Višnjić Jevtić, A. (2010.). Uloga predškolske ustanove u poticanju razvoja socijalnih kompetencija djece – stvarnost i očekivanja. U: A. Jurčević Lozančić (ur.) *Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (pp. 445-456). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Glavina, E. i Višnjić Jevtić, A. (2010.). Prosocijalno i agresivno ponašanje kao prediktori stupnja prihvaćanja u skupini djece predškolske dobi. U: V. Kolesarić (ur.) *Nasilje nad djecom i među djecom* (pp. 131-138). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera; Filozofski fakultet.
- Kovačević Andrijanić, Ž. i Višnjić Jevtić, A. (2010.). Djeca s posebnim potrebama – žrtve vršnjačkog nasilja od rane dobi. U: V. Kolesarić (ur.) *Nasilje nad djecom i među djecom* (pp. 181-206). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera; Filozofski fakultet.
- Višnjić Jevtić, A. (2010.). Odgojiteljska profesija između zahtjeva vremena i sveučilišnih kompetencija. U: R. Bacalja (ur.) *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i*

odgojitelja (pp. 164-179). Zadar: Sveučilište u Zadru Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

Višnjić Jevtić, A. i Glavina, E. (2009.). Percepcija kompetencija i suradnje stručnih djelatnika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. U: D. Bouillet, M. Matijević (ur.) *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (pp. 237-246). Zadar: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Poglavlje u knjizi

Višnjić Jevtić, A., Glavina, E., i Pucko, S. (2013.). Grow up Together! The Project of Introducing Personal Assistants to Encourage the Inclusion of Children with Autism in Preschool. U: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel (ur.) *Social Contexts of Child Development* (pp. 184-193). Białystok: Faculty of Education and Psychology University of Białystok, Municipal Office in Białystok.

Višnjić Jevtić, A. (2012.). Kompetencije odgojitelja u „odgoju za budućnost“. U: I. Pehlić, E. Vejo, A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (pp. 377-388). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Uredničke knjige

Višnjić Jevtić, A. (ur.) (2018.). *Zajedno rastemo: redefiniranje prakse i teorije ranoga i predškolskog odgoja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić Cvrčak Čakovec (zbornik)

Rogulj, E., Višnjić Jevtić, A. i Jurčević Lozančić, A. (ur.) (2018.). *Early Childhood Relationships: Foundation for Sustainable Future*. Zagreb: OMEP Hrvatska (zbornik)

Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.) (2017.). *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, OMEP Hrvatska.

Petrović-Sočo, B. i Višnjić Jevtić, A. (ur.) (2013.). *Igra u ranom djetinjstvu*. Zagreb: OMEP Hrvatska, ALFA d. d. (zbornik).

Prikazi knjiga

Višnjić Jevtić, A. (2014.). Mufti, E. i Peace, M.: Teaching and Learning and the Curriculum. *Školski vjesnik* 63(1-2), 253-258.

Višnjić Jevtić, A. (2013.). Rosemary Rodger: Planing an appropriate curriculum in the early years. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 368-372.

Aktivno sudjelovanje na međunarodnim znanstveno-stručnim skupovima

5. – 7. srpnja 2017. - 11. bijenalna ERNAPE konferencija *Intensification, constraint and opportunity: changing roles for parents, schools and communities. Addressing equity and diversity issues*, London, Velika Britanija.

7. veljače 2017. - seminar Western Norway University of Applied Science, Bergen, Norveška.

27. – 28. listopada 2016. - međunarodna znanstvena konferencija *Globalne i lokalne perspektive pedagogije*, Osijek, Hrvatska.

20. – 21. listopada 2016. - 3. Dani obrazovnih znanosti *Obrazovne promjene: izazovi i očekivanja*, Zagreb, Hrvatska.

22. – 23. rujna 2016. – Znanstveno-stručni skup s međunarodnom suradnjom *Dijete, knjiga i novi mediji*, Split, Hrvatska.

20. rujna 2016. - International Conference *Education for Sustainable Development - activities undertaken in Europe and Scandinavia*, Varšava, Poljska.

31. kolovoza – 3. rujna 2016. - 26th EECERA Conference *Happiness, Relationships, Emotion and Deep Level Learning*, Dublin, Irska.

4. – 8. srpnja 2016. - 68th OMEP World Assembly and International Conference *Transforming Early Childhood Systems for Future Generations*, Seul, Južna Koreja.

25. – 26. svibnja 2016. - International Scientific Conference *The Ways and Possibilities of Professional Development*, Debrecen, Mađarska.

5. – 7. svibnja 2016. - 2016 European Assembly and Conference *The Place of the Child in 21st Century Society*, Canterbury, Velika Britanija.

27. srpnja – 1. kolovoza 2015. - 67th OMEP World Conference *Early Childhood Pathways to Sustainability*, Washington, SAD.

2. – 5. srpnja 2014. - 66th OMEP International Conference *Children Cultural Worlds*, Cork, Irska.

29. – 30. svibnja 2014. - međunarodni znanstveno-stručni simpozij 14. Dani Mate Demarina *Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja*, Topusko.
28. – 31. kolovoza 2013. - 23rd EECERA Conference *Values, Culture and Contexts*, Tallin, Estonija.
8. – 11. svibnja 2013. - European Conference OMEP 2013. *Play and Playing in Early Childhood*, Zagreb.
15. – 17. listopada 2012. - međunarodna znanstveno-stručna konferencija *Put prema kvaliteti, pravednosti i uvažavanju različitosti u odgoju i obrazovanju*, Opatija.
21. travnja 2012. - znanstveno-stručna konferencija s međunarodnim učešćem *Teorija i praksa ranog odgoja*, Zenica.
18. – 20. travnja 2012. - European OMEP Conference 2012. *Respect for a child*, Varšava, Poljska.
10. – 12. studenoga 2011. - 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima; Simpozij *Škola, odgoj i učenje za budućnost*, Zagreb.
6. – 8. svibnja 2011. - European Regional Conference OMEP 2011. *Perspectives on Creativity and Learning in Early Childhood*, Nicosia, Cipar.
11. – 13. 11. 2010. - 4. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima; simpozij 10. Dani Mate Demarina *Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb.
11. – 13. kolovoza 2010. - 26. svjetska konferencija OMEP-a *Children – citizens in challenged world*, Goteborg, Švedska.
12. – 14. studenoga 2009. - 3. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima, Zadar.
12. – 14. listopada 2009. - međunarodna znanstveno-stručna konferencija *Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi*, Opatija.
30. i 31. svibnja 2008. - međunarodna znanstveno-stručna konferencija *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*, Zadar.

Aktivno sudjelovanje na domaćim skupovima

3. – 4. studenoga 2016. - 22. dani predškolskog odgoja i obrazovanja Splitsko-dalmatinske županije *Mirisi djetinjstva – strategije učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, Makarska.

12. – 14. studenoga 2015. - 21. dani predškolskog odgoja i obrazovanja Splitsko-dalmatinske županije *Mirisi djetinjstva – Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – teorijske postavke i implementacija*, Makarska.
30. rujna – 2. listopada 2015. - znanstveno-stručni skup *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: Teorije, politike i prakse*, Opatija.
12. – 15. listopada 2011. - 19. konferencija hrvatskih psihologa *Vrijeme sličnosti i razlika - izazov psihologiji i psiholozima*, Osijek.
25. – 27. studenoga 2010. - III. znanstveno-stručni skup *Psihosocijalni aspekti nasilja u suvremenom društvu – izazov obitelji, školi i zajednici*, Osijek.
27. – 29. studenoga 2008. - znanstveno-stručni skup *Nasilje nad djecom i među djecom*, Osijek.
13. – 15. studenoga 2008. - 14. dani predškolskog odgoja *Mirisi djetinjstva - koncepcije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u RH*, Makarska.