

Analiza mogućnosti primjene Bronfenbrennerove ekološke teorije u analizi okruženja organizacije

Grujić Sokač, Biljana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:277503>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**BILJANA GRUJIĆ SOKAČ
DIPLOMSKI RAD**

**ANALIZA MOGUĆNOSTI PRIMJENE
BRONFENBRENNEROVE EKOLOŠKE
TEORIJE U ANALIZI OKRUŽENJA
ORGANIZACIJE**

Zagreb, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
ZAGREB

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: **Biljana Grujić Sokač**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **Analiza mogućnosti primjene
Bronfenbrennerove ekološke teorije u analizi okruženja organizacije**

MENTOR: **izv. prof. dr. sc. Vatroslav Zovko**

Zagreb, rujan 2019.

Sadržaj

SAŽETAK

ABSTRACT

1	UVOD.....	6
2	RAZVOJ ZNANSTVENOG PRISTUPA ORGANIZIRANJU	7
2.1	Organizacija i okolina	8
2.2	Organizacijski sustavi	9
2.3	Vođenje organizacije.....	10
2.4	Odgoj i obrazovanje	13
2.5	Stil upravljanja.....	14
2.6	Kultura organizacije	15
2.7	Teorijska utemeljenja suvremenih predškolskih programa.....	19
2.8	Obrazovna politika	20
2.9	Analitički okviri istraživanja predškolske organizacije na tržištu	21
3	BRONFENBRENNEROVA TEORIJA.....	23
3.1	Feuerstein i Vygotsky teorije	26
3.2	Ekologija ljudskog razvoja	28
3.3	Ključne odrednice modela bioekološkog razvoja.....	32
3.4	Izazovi biološke teorije.....	37
3.5	Obitelj kao sustavna organizacija.....	39
3.6	Primjena Bronfenbrennerove teorije u razvoju djece	41
4	ULOGA BRONFENBRENNEROVE TEORIJE U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI KAO ORGANIZACIJI.....	43
4.1	Okruženje predškolske ustanove	43
4.2	Važnost okruženja vrtića	44
4.3	Kreiranje uvjeta poticajnog okruženja	45
4.4	Uloge odgojitelja u okruženju usmjerenom na dijete	47
4.5	Utjecaj okruženja vrtića na djetetov razvoj	48
5	KULTURA PREDŠKOLSKE USTANOVE KAO ORGANIZACIJE	50
5.1	Oblikovanje vođenja predškolske ustanove	52
5.2	Vrtić – učeća organizacija.....	58
5.3	Organizacija vrtića.....	61
5.4	Prepreke na razini organizacije	63

5.5	Bronfenbrennerova teorija na primjeru vrtića kao organizacije	64
6	RASPRAVA	71
7	ZAKLJUČAK	73
	LITERATURA	74
	POPIS PRILOGA.....	79
	IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA.....	80

SAŽETAK

Suvremene odgojno obrazovne ustanove posluju u uvjetima dinamične okoline, te se susreću s raznim izazovima kao što su utjecaj politike, gospodarstva i lokalne zajednice. Koncept učeće organizacije dovodi do promjena u organizacijskoj strukturi organizacije, te omogućava učenje svih članova organizacije, kao i same organizacije. Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava opisuje kakva okruženja postoje i kako oni utječu na organizaciju odnosno predškolsku ustanovu. Model četiri sustava (mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav) direktno ili indirektno utječe na organizaciju na način da joj pruža bolje razumijevanje okoline s ciljem poboljšanja njezinog djelovanja.

Ključne riječi: odgojno obrazovna ustanova, učeća organizacija, Bronfenbrennerova teorija, model četiri sustava.

ABSTRACT

Modern educational institutions operate in a dynamic environment, and they face various challenges such as the impact of politics, the economy and the local community. The concept of a learning organization leads to changes in the organizational structure of the organization, and enables learning for all members of the organization, as well as the organization itself. Bronfenbrenner's theory of ecological systems describes the environment of the organization and its influence on the organization or preschool in this case. The model of four systems (microsystem, mesosystem, exosystem and macrosystem) directly or indirectly influences an organization in a way that gives it a better understanding of the environment in order to improve its performance.

Keywords: educational institution, learning organization, Bronfenbrenner theory, four-system model.

1 UVOD

Predmet kojim se rad bavi i ujedno sama hipoteza jest da li se Bronfenbrennerova teorija može primijeniti za analizu organizacije. Teorijski dio rada prikazuje vođenje kao pojam u obrazovanju skupa s pojmovima organizacije i okoline koja ju okružuje; teorijske komponente samog vođenja i organizacije u obrazovanju odnosno pregled onoga što se smatra adekvatnim i kvalitetnim vođenjem odgojno-obrazovne ustanove. Cilj cjelokupnog rada jest prikazati Bronfenbrennerovu teoriju i njen utjecaj na organizaciju i okolinu. U teorijskom dijelu pojam vođenja je postavljen u cjelovito područje organizacije i objašnjena su razna shvaćanja terminologije. Zatim je Bronfenbrennerova teorija postavljena u kontekst organizacije i njen utjecaj na nju. U konačnici je naglašeno vođenje kao zajednička funkcija i odgovornost svih sudionika procesa u organizaciji.

Jedan dio rada će se baviti razgradnjom pojma vođenja u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja, pružajući detaljan uvid u jasan primjer vodstva, njegove osobne značajke i specifičnosti koje služe kao praktične informacije za razvijanje drugih vodstava. Uz sve navedeno, cilj ovog rada bio je napraviti istraživanje ovakve tematike i predmeta u odgojno-obrazovnom kontekstu RH, u potpunosti analizirati temu o kojoj još uvijek ne postoji dovoljno literature.

2 RAZVOJ ZNANSTVENOG PRISTUPA ORGANIZIRANJU

Period prethodnih promatranja organizacije, u kojem je organizacija predstavljala iskustvo i dobru tradiciju je trajalo sve do početka dvadesetog stoljeća. Zahvaljujući tehnološkom napretku i industrijalizaciji napušten je stari feudalni društveni poredak utemeljen na srodstvu, lokalnoj zajednici, agrarnom gospodarstvu, izraženom utjecaju religije i monarhijskom državnom ustrojstvu (Žažar, 2008:186). Stvaranju znanstvenog pristupa organiziranju i prema tome samoj organizaciji pridonijeli su kontinuirani procesi u društvu kao što je preobrazba vlasništva, pojava radničke klase i komercijalizacija. Rad se počeo proučavati, djelovanje radnika se kompariralo, upotrebljavale su se znanstvene metode te primjenjivali su razni postupci kako bi se ustanovio najkvalitetniji stil organiziranja.

Na samom početku razvoja znanstvenog pristupa organizaciji, znanstvene predodžbe i zaključci sveobuhvatno su predstavljali razne koncepte organizacije rada, proizvodnje i samog poslovanja. Uzimajući u obzir da su teoretičari organizacije ustvari bili višegodišnji praktičari, suvremene ideje potekle iz znanstvenog gledišta u isto vrijeme su bile analizirane i u poslovnoj praksi. Nakon određenog vremena, radi sve veće diferencijacije u području znanosti organizacije, došlo je do jasnije klasifikacije na teoretičare odnosno znanstvenike i istraživače i praktičare odnosno menadžere i poslovne stručnjake, a samim time i do njihova distanciranja između teorijskih saznanja i njihove vrijednosti u primjeni (van Baalen i Karsten, 2012:232). Na začetku se nije radila diferencijacija između teorija organizacije i menadžera. S obzirom na navedeno može se zaključiti da su prve teorije u samom području organizacije bile fokusirane na objekt, i subjekt organiziranja. Upravo kroz različit fokus s obzirom na objekt istraživanja objašnjavamo razliku između teorija organizacije i teorija menadžmenta, čiji je povijesni razvoj usko povezan i isprepleten (Hodge, 1988., prema Sikavica, 2011:120). Ne samo da su se teorije organizacije i menadžmenta pojavile u isto vrijeme, nego su ih uspostavili i isti autori. Tako se nailazi na iste teorije koje jedni autori navode kao teorije organizacije, a drugi ih smatraju teorijama menadžmenta (Sikavica, 2011:121). Bez obzira na dileme povezane uz prvobitno razvijene teorije, u današnje vrijeme možemo jasno razlučiti teorije

organizacije od teorija menadžmenta. Prve su usmjerene na zadatke i poslovne sustave te stavljaju organizaciju u kontekst kao objekt proučavanja, dok su druge usmjerene na ljude i ponašanje u organizaciji, pri čemu se na organizaciju gleda kao na subjekt proučavanja.

2.1 Organizacija i okolina

Organizacija vez obzira na vrstu funkcionira i egzistira u određenoj fizičkoj, gospodarskoj, kulturnoj i socijalnoj okolini kojoj se treba sukladno prilagođavati. Prema Kopriću (2014: 104) nijedna organizacija nije samodostatna, nego njezino preživljavanje ovisi o vrsti odnosa koje će razviti sa širim sustavima čiji je element. Okolinu organizacije kako Scott (2003: 23) naglašava je moguće definirati kao “sve elemente koji se nalaze izvan organizacije i na nju mogu utjecati”. Ona može biti uravnotežena, što predstavlja rijetkost pojavljivanja promjena. Može biti i neuravnotežena, što bi značilo da je sklona promjenama i dinamična. Odnos sustava i okoline sagleda se kroz teorijski kontekst opće teorije sustava, a pogodnost takve koncepcije je u promatranju dvije stvari koje podrazumijevaju vezu organizacije s okolinom i pitanje faktora koji definiraju strukturu određene organizacije. Analiziranje odnosa sustava i okoline dovelo je do mnoštva teorijskih koncepcija u proučavanju organizacije od kojih se neke nadograđuju na teoriju otvorenog sustava.

Prema Scottu (2003: 103) središnja je misao modela otvorenog sustava da su organizacije nepotpune same po sebi, tj. da sve ovise o razmjeni s ostalim sustavima. Organizacija radi vlastitog opstanka mora biti otvorena raznim utjecajima iz okoline. Iz literature je jasno vidljivo kako je ovaj teorijski pristup potaknuo analizu okoline organizacije umjesto višegodišnje usmjerenosti na pojedinca ili organizaciju. Boulding (1956) navodi kako su Katz i Kahn 1966. godine bili prvi koji su uveli koncept sustava u proučavanje organizacija. Uz navedeno naglasili su i određene pretpostavke bitne za izučavanje organizacija u okviru teorije sustava koja upravo organizaciju identificira kao otvoren sustav koji je u konstantnoj korelaciji s okolinom koja ju okružuje.

Emery i Trist (1971: 243) naglašavaju kako je jedan od glavnih problema kod proučavanja promjena u organizacijama činjenica da su i same okoline organizacija podvrgnute promjenama koje se događaju zato što evoluiraju. Uspostavom novih

oblika komuniciranja, informacijska tehnologija pojačala je komunikaciju između ljudi i organizacije, ali radi učestale komunikaciji donosi i razne mogućnosti za nove sukobe koji ranije nisu postojali. Prema Pusić (2005: 33) učinkovitost suvremene organizacije ovisi o sposobnosti njezine prilagodbe promjenama zbog čega su i organizacije fleksibilne, labave i krhke. Organizacija je nazočna u životu čovjeka i kod provođenja najjednostavnijih svakodnevnih aktivnosti. Radi organizacije čovjek svakodnevno na najučinkovitiji način obavlja svoje dužnosti. S obzirom na to da je organizacija potrebna u životu svakog čovjeka, tako je potrebna i u predškolskim ustanovama.

Prema Matić (2011) glavna obilježja jedne organizacije predstavljaju:

- cilj odnosno zadatak koji se želi ostvariti
- sklonost materijalnih sredstava i ljudskog potencijala i
- racionalnu upotrebu resursa

2.2 Organizacijski sustavi

Pojam sustava označava velik broj međusobno povezanih dijelova i sastavnica koji zajedno čine cjelinu.

- Otvoreni su oni sustavi koji traže neprestanu interakciju s okolinom koja ih okružuje da bi došlo do ostvarenja ciljeva.
- Zatvoreni sustavi predstavljaju samoodrživost i samodostatnost te im nije nužna interakcija s okolinom da bi opstali i realizirali svoje ciljeve.
- Formalni sustavi su koncipirani i razvijeni u određenoj organizaciji s jasnom svrhom i pod pretpostavkom da učinkovito poslovanje ovisi o kvalitetnom kreiranju i radu formalnih sustava.
- Neformalni sustavi su razvijeni su od grupa i njenih pojedinaca s namjerom da pojednostave rad i prosperitet u poduzeću.
- Mreže predstavljaju mješavinu formalnih i neformalnih sustava koji su bazirani na komunikaciji među ljudima te razmjenu informacija.

Dječji vrtić se kao oblik predškolske ustanove može svrstati pod otvoreni sustav. Predškolska ustanova kao otvoren sustav razvija efikasnost odnosa i partnerstvo s obitelji i zajednicom. Otvoren sustav odgajanja kao percepcija nije nov

u predškolskom odgoju. Sama ideja otvorenog sustava odgajanja označava na neki način rapidno opredjeljenje. Na kvalitetu otvorenosti predškolske ustanove ovisiti će njezin značaj na lokalnu okolinu, kao i efikasnost i kakvoću učenja djece. Odgojna djelatnost jedne ustanove nije usmjerena isključivo na instituciju već na cijelu zajednicu u kojoj se ustanova nalazi. Na instituciju treba gledati kao na jednom različitom skupu mjesta za učenje zato što se učenje djece može odvijati na raznim mjestima. Ovakvo gledište traži svakodnevnu interakciju i planiranje jer to je ono što čini partnerstvo. U otvorenom sustavu pravo na odabir ne znači pružanje otpora, već izgradnju partnerskog odnosa s djecom. Pojam partnerstva nije samo suradnja, već je jedna veća razina gdje se gradi nešto što je važno svakom pojedincu.

2.3 Vodenje organizacije

Kriteriji u poslovanju u današnje vrijeme traže dogradnju i rekonstrukciju društva znanja, što automatski podrazumijeva i iskustvo. Upravo to društvo znanja postavlja temelje za budućnost čovjeka u 21. stoljeću. Kako Krtalić (2012) naglašava, globalizacijski procesi pretvaraju sustav obrazovanja u neku vrstu profitne organizacije, a u upravljanje takvim obrazovnim sustavom sve se više uvode ekonomski modeli upravljanja – misleći pritom na 'menadžersko upravljanje'. Funkcije menadžmenta i upravljanja u današnje vrijeme se upotrebljavaju skoro u svim oblicima i vrstama ljudskih djelatnosti, pa se često mogu čuti pojmovi kao što su menadžment u kulturi, zdravstveni menadžment te sportski menadžment.. Postojanje menadžmenta u odgoju i obrazovanju podrazumijeva primjenu različitih funkcija menadžmenta u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, navodi Staničić (2006), a često ga se oslovljava kao obrazovni menadžment, pedagoški menadžment, prosvjetni menadžment i sl. Sam pojam 'menadžment'¹ u svezi je s nizom pojmova poput: upravljanje, provjera, nadzor, rukovođenje, koordiniranje, organiziranje i dr. Ti pojmovi su zapravo vrlo bliski i ponekad ih se može koristiti, ali kada se govori o nekom općem kontekstu ne bi ih se moglo poistovjećivati.

¹ Prema engleskoj riječ 'management'. Korijen riječi dolazi iz latinskih izraza „manus“ (ruka) i „agere“ (voditi).

Menadžment kao što se može pronaći u raznim literaturama se od svog početka često povezuje s gospodarstvom i ekonomijom. Samuelson (2000; prema Krtalić, 2012, 12) navodi sljedeću: „Biti ekonomike je da prizna stvarnost oskudnosti i potom pronade kako urediti društvo na način koji dovodi do najefikasnije upotrebe sredstava“. Ova definicija govori kako je menadžment kao način uređenja društva odnosno organizacije oskudan sredstvima, a cilj bi bio iskoristiti ga na čim bolji i kvalitetniji način. Na sličan način opisuje ga i Staničić (2006) koji kaže da je menadžment „znanstvena disciplina čija je svrha postići najracionalniji način upravljanja društvenim odnosno privatnim sredstvima.“

Menadžmentu se u današnje vrijeme pridaju različita tumačenja. Staničić (2006) ga smješta među najučestalije aktivnosti našeg vremena te napominje da je menadžment kao „usklađivanje i racionalno korištenje ljudskih i materijalnih potencijala, da bi se ostvarili razvojni ciljevi“ (isto, 2006: 10) jedna od najvažnijih umijeća u današnjem društvu. U Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002) pod tim pojmom spominju se „praksa i proces vođenja organizacije, ali su to i svi oni koji, kao upravljački tim, vode i predstavljaju poduzeće ili ustanovu“ (isto, 2002: 728 i 729).

Isticanjem pojma 'menadžment', važno je na samom početku naglasiti pojam vođenja. Neki autori ih smatraju sinonimima, dok drugi na njih gledaju kao na dvije samostalne, ali usklađene ideje. Treći pak pojam menadžmenta prema nekim autorima predstavlja tek jedan dio menadžmenta.

Pojam 'vođenje' kao fenomen najjednostavnije se može definirati kao proces i način utjecaja tog procesa na druge ljude, kako bi ih se stimuliralo da kolektivno ostvare ciljeve organizacije odnosno ustanove gdje djeluju zajedno. Ono što označava taj pojam su interakcija i motivacija kao najbitniji faktori za ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Kada se govori o vođenju drugih ljudi, to ne podrazumijeva stavljanje samog sebe u položaj ispred ili iznad nekog, već i „povlačenje“ tih drugih naprijed sa sobom pri tome misleći da svi sudionici djeluju kako bi ostvarili isti cilj, a to je dobrobit i blagostanje organizacije u kojoj svakodnevno djeluju.

Kada je riječ o obrazovanju bitno je naglasiti potrebu za oprezom kada dolazi do definiranja prethodno spomenutih izraza. Vođenje je sastavna funkcija menadžmenta i potpuno je jasno da menadžment predstavlja puno širi, a vođenje užiji pojam. Vođenje je zapravo proces gdje se ponašanje drugi usmjerava i orijentira prema

izvršenju određenog zadatka. Pojam menadžmenta označava planiranje, organiziranje, utjecanje i kontrolu što predstavlja činjenicu da je vođenje samo jedna od podfunkcija menadžmenta. 'Menadžment u obrazovanju' odnosno obrazovni menadžment predstavlja sveobuhvatno područje odgoja i obrazovanja te usmjeravanje ljudskih i materijalnih sredstava s ciljem postizanja državne, lokalne i školske prosvjetne politike. Iz prethodno navedenog možemo zaključiti kako je 'vođenje' zapravo samo jedan dio obrazovnog menadžmenta.

Prema Staničiću (2006: 21-24) odnos između obrazovnog menadžmenta i vođenja, odnosno obrazovnog menadžmenta i njegovih sastavnica podrazumijeva:

Upravljanje koji predstavlja menadžment školskog sustava. Ovdje se radi o ujednačavanju potencijala školskog sustava, s ciljem da određeni elementima najbolji mogući način ostvare svoje ciljeve te ciljeve prosvjetne politike. Upravljanje je u nadležnosti vlasnika države, dok je narav upravljanja upravno-administrativne vrste te je kao takva pravno regulirana. Može se ostvariti pomoću raznih državnih, regionalnih i lokalnih ustanova, te organa u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Rukovođenje koje predstavlja menadžment odgojno-obrazovne ustanove. Rukovođenje je zapravo izvršna funkcija upravljanja i orijentirana je na ujednačavanje materijalnih, financijskih i ljudskih potencijala, kako bi se postigli ciljevi odgojno-obrazovne institucije. Nositelji rukovođenja su oni koji upravljaju nekom državnom institucijom, pa prema tome rukovodioci u ovom kontekstu bi bili ministar prosvjete te suradnici koji ga okružuju. U odgojno obrazovnim ustanovama bi to bili ravnatelji. Rukovođenje je s jedne strane određeno propisima, a s druge ovisi o osobnosti i načinu djelovanja rukovoditelja u unaprijed određenim radnim zadacima.

Vođenje tj. menadžment sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti. Vođenje zapravo podrazumijeva jednu od rukovodećih funkcija i odnosi se na ujednačavanje ljudskog potencijala kako bi se postigli ciljevi odgojno-obrazovnog procesa. Funkciju vođenja obnaša jednim dijelom ravnatelj, a drugim dijelom pedagog. Po svojoj osobnosti vođenje predstavlja pedagošku funkcija koja je u određenoj mjeri pravno regulirana i iz tog razloga je ovisna o rukovoditelju i stručnim suradnicima.

Staničić isto tako naglašava kako se menadžment treba baviti ljudima u onolikoj mjeri da budu osposobljeni za kvalitetno djelovanje. Kako bi se to i ostvarilo, na rukovoditelju je da prepozna vrijednosti svojih djelatnika te da u skladu s njima usmjeri organizaciju i postavi ciljeve.

Naposljetku, menadžment se kao fenomen može objasniti na razne načine, sve ovisi zapravo o prirodi organizacije. Važno je napomenuti kako niti jedna od tih definicija nije jedinstvena, već je svaka od njih prikladna za definiranje različitog menadžmenta u različitim organizacijama, strukturama, i ustanovama. Jurić (2004) tvrdi kako ljudi, njihova znanja, vještine, kreativnost te posebnost njihovih odnosa unutar organizacije u kojoj djeluju tvore poseban profil i duh, koji se ne može kopirati niti prikazati kao općenito važeći.

2.4 Odgoj i obrazovanje

Za intenzivno razvijanje djeteta i njegovo formiranje u društveno biće je bitna predškolska ustanova. Ona je zadužena za razvitak i usavršavanje motorike i govora. Pomoću će dijete može naučiti logičko misliti te razviti higijenske i organizacijske navike, te isto tako cjelokupno znanje o životu i okolini. U toj ranoj dobi obitelj igra jednakim dijelom veliku ulogu u samom odgoju djeteta, ali ne može potpuno udovoljiti svim društvenim potrebama dječje prirode. Bez obzira na to što je dijete vezano za obitelj, ono traži i iziskuje društvo svojih vršnjaka. Važnost pedagoški organiziranog predškolskog obrazovanja je velika, stoga pogreške u odgoju djece u predškolskoj ustanovi utječu na daljnje obrazovanje i kasnije se teško ispravljaju (Rudež, 1975).

Odgoj i obrazovanje su potrebni svakom djetetu za potpuni razvoj, jačaju poštovanje ljudskih prava i sloboda, potiču na razumijevanje, prijateljstvo između ljudi neovisno o njihovoj religiji, nacionalnosti itd. (Diković, 2009). Poželjno ozračje je ono u kojem dijete osjeća sigurnost, dobrodošlicu, toplinu, zadovoljstvo, susretljivost, razumijevanje, prijateljstvo i solidarnost, u kojem se poštuje djetetova osobnost, u kojem se dijete osjeća slobodnim iznijeti svoje mišljenje, stavove, brige, strahove, u kojem može zadovoljiti radoznalost i imati izbor u skladu sa svojim željama i potrebama, u kojem se poštuju i njeguju različitosti i u kojem se problemi rješavaju na prikladan način, uz odsutnost tjelesne kazne, agresivnosti i nasilja (Miljak i Vujčić, 2000).

Prema Rudež (1975) ciljevi odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama podrazumijevaju:

- 1) osiguranje uvjeta i podrške za tjelesni rast i razvoj

- razvoj tjelesnih sposobnosti
 - formiranje osnovnih zdravstveno-higijenskih navika
 - promoviranje zdravog načina života
 - očuvanje okoliša
- 2) razvoj intelektualnih i drugih sposobnosti:
- razvijanje kulturnih navika
 - razvijanje svijesti o državnoj i nacionalnoj pripadnosti
 - upoznavanje kulturno-religijske tradicije i kulture, njegovanje tolerancije i uvažavanje različitosti
 - poštovanje prava djeteta te ljudskih i građanskih prava i sloboda
 - razvijanje svijesti o jednakosti i ravnopravnosti spolova
 - usvajanje elementarnih znanja o životu i radu ljudi
 - razvijanje i jačanje sposobnosti izražavanja govorom, pokretom, likovnim i glazbenim izrazom u igri i drugim aktivnostima
 - razumijevanje razvoja i usvajanje osnovnih socijalnih i moralnih vrijednosti, zadovoljenje dječjih potreba za igrom i zajedničkim životom te pozitivan utjecaj na djetetov emocionalni i socijalni razvoj
 - razvijanje i njegovanje prijateljstva među djecom (Rudež, 1975).

2.5 Stil upravljanja

Osnovna karakteristika klasične vrtićke zajednice jest tzv. „šefovski“ način upravljanja koji je usmjeren u položaju “s vrha prema dolje”, koji je baziran na to da upravo “šef” (u vrtiću to može biti ravnatelj, stručni suradnik, odgojitelj, pojedino dijete u grupi) ima moć (pravo i obvezu) upravljati ljudima i stvarima. Temeljna obilježja takvog načina upravljanja podrazumijeva određivanje uloga i standarda, bez savjetovanja s djelatnicima, a djelatnici su ti koji snose posljedice ako ispunjenje njihove uloge odnosno zadaće ne bude izvršeno; šef je taj koji naređuje, a manje usmjerava djelatnike na to što i kako činiti određene zadatke i samo ponekad traži savjet djelatnika. Radnici u pravilu samo rade onoliko koliko je potrebno za zadovolje osnovne zahtjeve svog nadređenog i pri tome u većini slučajeva ne vode računa o kvalitetu onoga što rade. Kad se radnici “opiru”, šef se koristi prisilom (kažnjavanje)

kako bi proizveo veći učinak (Glasser, 1997). Rezultat takvog načina upravljanja u svakoj zajednici (sustavu, vrtiću) su radni uvjeti u kojima su voditelji i radnici na suprotnim stranama i suprotstavljenim pozicijama, što u startu onemogućava kvalitetu, budući da "svaki kontrolni sustav odnosno pojedinac želi biti u kontroli, ali niti jedan kontrolni sustav ne želi biti kontroliran" (Glasser, 1997: 46). Svrha svakog odgojno-obrazovano sustava je da promiče i razvija vrijednosti i kod djece i kod odraslih.

Komunikacija između svih članova zajednice je bitan faktor za njen razvoj i očuvanje. Prema tome Fullan (prema Slunjski, 2006: 10) naglašava kako je "kolektivna vizija rezultat procesa te entuzijazma, komunikacije i angažiranosti ljudi". Konceptije što pojedinca što zajednice, uz zajednički rad svakog djelatnika organizacije ili tima predstavljaju pokretačku snagu koja dječji vrtić usmjerava prema organizaciji koja trajno uči. Kako bi se omogućilo pojedincu/pojedincima u zajednici da oslobode svoje kreativne potencijale i oblikuju svoje osobne vizije i zajedničku viziju, nužno je osigurati uvjete za uspješno zadovoljavanje njihovih potreba i poštovanje prava te život u ozračju uspjeha za sve (Glasser, 2001). To je moguće ostvariti samo onda kada svi dionici odgojno-obrazovnog procesa imaju osjećaj da rade nešto što je od velike važnosti. Uvjeti i kriteriji načina upravljanja ponekad mogu usporiti razvoj i djelovanje pojedinca stvarajući time nezadovoljstvo obje strane što ne ide u prilog niti pridonosi daljnjem razvitku pojedinca u organizaciji niti organizacije.

2.6 Kultura organizacije

Kultura organizacije ili neke ustanove predstavlja složen koncept koji se sastoji od mnogo komponenti. Kada se govori o složenosti samog pojma kulture Vujičić (2007) napominje kako se priklanja Hargreavesu i njegovu određenju kulture: "Kultura opisuje ono kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet ... ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet i oblikuje okvir za učenje, znakovito za određeno zanimanje" (isto, 2007: 93). Vujičić nadodaje kako kod analize organizacijske djelotvornosti i razvitku koncepta kulture organizacije, kultura postaje prevladavajuća i ne može ju se zaobići. Prema tome možemo zaključiti kako je to zbroj svih komponenti pomoću kojih se definira određeni stil organizacije.

Većina autora kulturu neke organizacije promatra kao tečnu i dinamičnu strukturu koja sa sobom nosi niz specifičnosti, jedinstvenosti, autentičnosti i posebnosti koje su usko vezane baš za tu određenu organizaciju (Vujičić, 2008). Prosser (1999; prema Vujičić, 2011) slikovito opisuje pojam kulture navodeći kako se organizacijska kultura može razumjeti kao „socijalno ljepilo“ koje drži organizaciju zajedno ili kao „kišobran“ koji pokriva subkulture koje zajedno egzistiraju u organizaciji. Vujičić (2011) napominje da „kultura organizacije obuhvaća vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavove te određuje način ponašanja i društvene rituale, utječe na realizaciju menadžerskih funkcija, definira prihvatljivo/neprihvatljivo i predstavlja naočale kroz koje organizacija vidi svoje okruženje“ (isto, 2011: 27).

Senge i sur. (2002) navode kako je svaka kultura ništa drugo nego proizvod, odnosno odraz nečijeg mišljenja i komunikacija među njezinim članovima, tj. „unutarnja stvarnost“ organizacije. Senge i Kleiner (2003) objašnjavaju kako kulturalne značajke u organizaciji mogu život učiniti predvidljivim, pa stoga smanjuju anksioznost nad situacijama na koje se ne može utjecati. Karakteristike kulture prema tome mogu biti korisne za razne promjene koje slijede. Kultura predstavlja složenu koncepciju koja usmjerava i oblikuje profesionalno i poslovno ponašanje svojih zaposlenih. Deal i Kennedy (1983; prema Stoll i Fink, 2000) slično prethodno navedenom, smatraju da je kultura organizacije zapravo „stil obavljanja nekog posla“. Kada se govori o odgojno-obrazovnoj kulturi i kulturi zapravo bilo koje ustanove potrebno je imati na umu kako je svaka organizacija odnosno ustanova živi organizam. Ona ima svoju osobnost i karakteristike.

Kulturu odgojno-obrazovne ustanove teško je definirati jer predstavlja svakako jednu od najsloženijih, ali je itekako bitan faktor za uspjeh. Vujičić (2007) navodi kako se kultura neke odgojno-obrazovne ustanove može iskazati u tri dimenzijama koje su međusobno povezane, to su profesionalni odnos, organizacijsko uređenje i prilike za učenje. Stoga Vujičić navodi kako se „kultura odgojno obrazovne ustanove prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, stupnju usmjerenosti na učenje djece i odgajatelja/učitelja ... možemo dakle promatrati kulturu djeteta, odgajatelja/učitelja, kulturu vođenja, kulturu administrativnog i pomoćnog osoblja te kulturu roditelja“ (Stoll, 1999; prema Vujičić, 2007, 95). Fullan (1999; prema Vujičić, 2011) uz prethodno navedeno dodatno stavlja naglasak na odnose među ljudima. On objašnjava

kako je kultura odgojno obrazovne ustanove „živi organizam“, jer se sastoji od učenika i djece i njihovog odnosa unutar ustanove. S tim se slaže i Prosser (1999; prema Vujčić, 2011) objašnjavajući kako je kultura zapravo ništa drugo nego sustav odnosa. Iz ranije navedenog može se shvatiti to da, ako se neke karakteristike ponašanja želi prenijeti na djecu, onda to trebaju provoditi i učitelji odnosno odgojitelji u ustanovi.

Sušanj (2005) naglašava funkcije organizacijske kulture koje podrazumijevaju:

- određivanje granice i stvaranje razlike među organizacijama
- osjećaj pripadnosti svih članova
- razvoj kolektivne pripadnosti
- stabilnost pružajući standarde ponašanja
- mehanizam određivanja značenja okoline koji djeluje na stavove i ponašanja pojedinca.
- Poštivanje tih funkcija uvelike ovisi o samoj organizaciji, kao i dionicima unutar organizacije.

Kultura vođenja isto tako ima utjecaj na korisnost vođenja. Schein (1998; prema Vujčić, 2008) naglašava pojam i važnost vodstva kao najjačeg mehanizma. Važnost vodstva se može sagledati u aplikaciji vrijednosti u život ustanove. U literaturi postoje mnogi autori koji govore kako vođenje mora uspostaviti vrijednosti koje su ustanovi potrebne, a izbaciti sve ostalo što ima negativan utjecaj. Bennett i sur. (2003) s druge strane imaju različite poglede na kulturu u ustanovi i njenu važnost gdje postoji još veći pogled na vođenje koji svoj naglasak stavlja upravo na kulturu organizacije.

Vođenje ne samo da je sklonu promjenama već se ono i mora prilagoditi, ovisno o kulturi u kojoj se okolina mijenja i razvija. Najmanje poteškoća imaju one organizacije koje su na pozitivan način reagirale na promjenu. Bennett i sur. (2003) naglašavaju kako je upravljanje kulturom jedan od najvažnijeg aspekta vođenja. To podrazumijeva sposobnost vodstva da shvaća i razumije samu kulturu organizacije, te radi potrebne preinake kako bi se ona dalje razvijala i napredovala. Suvremeni vođe danas moraju posjedovati dodatne vještine kako bi upravljali organizacijskom kulturom. Dodatne vještine upravljanja kulturom podrazumijevaju fleksibilnost, jasnu komunikaciju te uspostavljanje vizije.

U međudodnosu vodstva i kulture u organizaciji Vujčić (2008) naglašava da osim formalnog vođenja, bitnu ulogu u sklopu ustanove odnosno organizacije, imaju i

drugi djelatnici koji mogu djelovati kao individue ili u timu. Iz toga možemo zaključiti kako je tvrdnja autora iznimno važna jer zagovara odgovornost i raspodijeljenost vođenja u ustanovi. Organizacijska kultura pomaže određenoj skupini ljudi (organizaciji) da se lakše prilagođavaju promjenama u okolini te da prežive turbulentna vremena (Zovko, 2018: 56). Ona je kako autor navodi prisutna i utkana u svim segmentima i aktivnostima organizacije važnim za njezino uspješno funkcioniranje i poslovanje (Zovko, 2018: 56). Prema prethodno navedenom kultura je ustvari važna za ustanovu jer određuje znatan broj onoga što se u njoj radi i na koji način. Svi zaposlenici ustanove modeliraju kulturu u njoj koja jednostavno postoji i prenosi se na nove djelatnike. Vrijednosti su te koje oblikuju kulturu. Kako Vujičić naglašava „vrijednosti u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njom su određene i nju određuju“ (Vujičić, 2007: 95). Stoga možemo zaključiti kako je proces dvosmjernan.

Sikavica i Novak (1999) raspoznaju nekoliko vrsta organizacijskih kultura:

- Dominantna kultura i subkultura je ona o kojoj jednako misli većina članova organizacije.
- Jaka i slaba kultura gdje jaku kulturu imaju one organizacije čija kultura prevladava. Za ovakve vrste kulture je bitno istaknuti sustav pravila koji sugeriraju način ponašanja. Uvjet za modeliranje jake organizacijske kulture je vođa koji se mora držati vrijednosti koje provodi. Ra razliku od jake, slabu kulturu ne podržavaju članovi organizacije, te postoji mali broj zajedničkih vrijednosti.
- Kultura može isto tako biti jasna i nejasna. Jasna kultura je prepoznatljiva svim sudionicima dok je nejasnu kulturu teško uočiti jer je ona najčešće rezultat konstantnih promjena menadžmenta.
- Izvrsna i užasna kultura su odlike određene organizacijske kulture. U izvrsnoj kulturi članovi postaju dio organizacije, dok užasnu odlikuje najčešće neugodna i frustrirajuća radna klima.
- Postojana i prilagodljiva kultura se može promatrati s gledišta samog njenog postojanja. Postojana kultura, označava stabilno okruženje, dok prilagodljivu kulturu možemo pronaći u promjenjivom okruženju.
- Participativna i neparticipativna kultura obuhvaća razna sudjelovanja koja postoje među članovima organizacije.

2.7 Teorijska utemeljenja suvremenih predškolskih programa

Pod teorijska utemeljenja analiziranih programa spadaju socijalni konstruktivizam, Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja te „razvojna pedagogija“ (Sommer i dr., 2010: 163). Kod učenja djece podrazumijevamo sposobnost razumijevanja i aktivnu nadogradu znanja; razvoj ovisi o iskustvu; kognitivni, socijalno-emocionalni i fizički razvoj komplementarna su i međusobno ovisna područja rasta; osjetljivi međuljudski odnosi s nastavnicima njeguju „dječje dispozicije za učenje i njihove sposobnosti za sudjelovanje“ (Sommer i dr., 2010, 167); niti jedan program ili pedagoški pristup ne može biti određen kao najbolji; djeca koja pohađaju visokokvalitetne programe ranoga odgoja i obrazovanja (...) „bolje su pripremljena za svladavanje složenih zahtjeva formalnoga odgoja i obrazovanja“ (Sommer i dr., 2010: 167).

Iz prethodno navedenog možemo zaključiti kako su djeca samo kratkoročno zainteresirana za pitanja i stvari odnosno sve ono što je najčešće pred njima u danome trenutku. Slijedom navedenog, fokus je bio i još je uvijek na procesu učenja (Sommer i dr., 2010). Program je orijentiran na onu djecu koja uče stjecanjem iskustva, pri čemu je ključni pojam „aktivnost – fizička, socijalna, verbalna i emocionalna“ (Schiro, prema McLachlan i dr., 2010, 30). Program koji je baziran na tim idejama koristi integrirani program koji se temelji na odgoju i obrazovanju cjelovitoga djeteta (McLachlan i dr., 2010). Integrirani program pokušava integrirati život djece kod kuće i život u ustanovi odgoja i obrazovanja. Uloga odgojitelja ovdje je promatranje djece i kreiranje takve okoline koja će pridonijeti podršku za kvalitetnije učenje.

Socijalno-konstruktivistička interpretacija znanja se prema Babiću (2009) temelji na hipotezi o koncepciji znanja putem komunikacije pojedinca sa zajednicom, odnosno socijalno-kulturnim okruženjem. Konstruktivizam ističe konstruktivnu narav spoznaje i znanja, te učenje kao cjeloviti proces konstrukcije i rekonstrukcije znanja (Babić, 2009). Autor naglašava kako djetetova kronološka dob nije stabilan čimbenik određivanja razvoja djeteta. Babić (2009) dodaje kako je kroz zonu proksimalnoga razvoja učenje konceptualizirano kao interaktivno, kao rezultat djetetove participacije u socijalno-kulturnim aktivnostima. Razvoj se ne promatra kao nešto što se nalazi unutar pojedinoga djeteta, već kao nešto što uvjetuje odnose između djeteta i njegova socijalnoga i fizičkog svijeta (McLachlan i dr., 2010). Iz toga se može zaključiti da

sami odgojitelji trebaju dati prednost socijalnim situacijama razvoja, a ne se koncentrirati na dob i stupanj razvoja. Društvo i kulturni kontekst u kojemu dijete živi igraju jako veliku ulogu u tome. Različiti konteksti uvjetuju određene socijalne situacije, koje omogućuju djeci da se aktivno angažiraju i usvajaju određene načine učenja i sudjelovanja unutar vlastitih zajednica (Fleer, prema McLachlan i dr., 2010).

2.8 Obrazovna politika

Predškolske ustanove imaju značajnu ulogu u „održavanju i perpetuiranju“ (Chitty, 2012, 41) postojećega društvenog ustroja. Ideja svake političke vlasti o poželjnom odgojno-obrazovnom sustavu podrazumijeva ujedno i njezin koncept izgradnje društva. Na politiku se gleda kao na sustav koji služi za definiranje problematike, utvrđivanje odgovora, prezentiranje opcija, odlučivanje, primjenu i vrednovanje rezultata. Vlast je ta koja utječe na stvaranje politike zatim ju slijede ekspertna tijela koja utvrđuju problem i predlažu rješenja, poredak koji podrazumijeva zajedničko razumijevanje načina na koji će različiti sudionici sudjelovati u pojedinim aktivnostima (Colebatch, 2004, 101–112). Školski kurikulum Lawton (1980, prema Legrand, 1993) naglašava tri natjecateljske skupine koji se trude oblikovati i promicati svoje ideologije:

- političari (ministri i politički savjetnici) koje prioritarno zanimaju vrijednosti tržišta
- birokrati (dužnosnici Ministarstva i državni službenici) koji ključno drže do zadovoljavajuće i djelotvorne administracije
- stručnjaci koji se zalažu za profesionalizam i kvalitetu obrazovanja.

Obrazovnu politiku podrazumijeva svjesno usmjeravanje obrazovnog procesa. Sama riječ „politika“ se odnosi na principe kojima se rukovodi neko djelovanje koje je usmjereno na ostvarivanje unaprijed zadanih ciljeva. Kod obrazovanja radi se o socijalnim, gospodarskim, političkim, kulturnim, znanstvenim ciljevima. Temeljni elementi obrazovne politike podrazumijevaju nositelje, ciljeve i instrumente. Pomoću ciljeva i instrumenata može se definirati dosljednost obrazovne politike. Prema tome se može zaključiti kako se u praksi obrazovne politike trebaju koristiti instrumenti

mjere koje će voditi brigu o postojećim i svim budućim posljedicama donesenih mjera (Mali leksikon odgoja i obrazovanja i školstva).

Sama bit obrazovne politike jest u određivanju i ostvarivanju planova, što je zajedničko svim politikama. Na prosvjetnom području, kao i na svakom drugom politika je vezana za vlast.“ (Legrand, 1993, 8–9, 13) Sukladno tome, autor pretpostavlja da, ako je prvi zadatak obrazovne politike odrediti ciljeve, mora na samom početku postaviti političke prioritete u odnosu na prihvaćena moralna i filozofska shvaćanja koja podrazumijeva određenu koncepciju i značenje što dovodi do Legrandovog zaključka da svaka obrazovna politika pronalazi korijene u ideologiji.

Predškolska ustanova koja predstavlja dominantnu odgojno-obrazovnu ustanovu, ujedno predstavlja prostor gdje se zajednički prožimaju utjecaji obitelji i države (Legrand, 1993, 71). Samim time njihovi odnosi postaju i politički zato što utječu na prostor odlučivanja.

2.9 Analitički okviri istraživanja predškolske organizacije na tržištu

Ponuda sadržajno različitih programa, specifičnost organizacije aktivnosti, usvajanje “uobičajenih” obilježja (discipliniranost, njegovanje kulturnih i vjerskih običaja, i pravila ponašanja u vrtiću), primjena selekcijskih mehanizama prilikom upisa te praćenje rada i napredovanja djeteta predstavljaju elemente organizacije vrtića kao predškolske ustanove.

Organizaciju predškolske ustanove moguće je analizirati u odnosu na:

- različitost programske orijentacije,
- specifičnosti unutarorganizacijske strukture i
- primjenu selekcijskih mehanizama u pristupu uz stalno praćenje rada i napredovanja djece.

Programska orijentacija

Programska diferenciranost predškolskih ustanova predstavlja jednu od ključnih značajki njihovog tržišnog položaja. Motivacijski kriteriji izbora i odlučivanje o programskim sadržajima predškolske ustanove u tranzicijskim su uvjetima

omogućili drugačiji analitički pristup tzv. tradicionalnim “obrazovnim kategorijama i konceptima koji rezultiraju usvajanjem sadržaja (Burgess, 1990:141).

Unutar organizacijska struktura

Utvrđivanje analitičkog okvira istraživanja organizacijskih specifičnosti izvodi se sukladno tržišnom položaju kojim predškolske ustanove nastoje održati najvišu razinu autonomnosti u odlučivanju o specifičnostima obrazovnog “proizvodnog” procesa. Slijedom očekivanja korisnika svojih usluga (učenika, roditelja) one nužno odgovaraju samo formalnim (regulativnim) pritiscima za programskim promjenama, dok se unutar organizacijske razlike raznih predškolskih ustanova mogu pripisati razlikama u strukturi njihovog okruženja. Budući da predškolska organizacija velikim dijelom ovisi o vrsti nastavnog programa, pokazatelji diferencijacije sadržaja u odnosu na postojeće organizacijske oblike obuhvaćaju tri osnovna područja:

- okruženje sadržaja: elemente nastavnog procesa utvrđene pedagoškim standardima
- vrste i tipovi predškolske ustanove,
- njihovu međusobnu povezanost u istraživanjima prosječnog postignuća djece i djelotvornosti

3 BRONFENBRENNEROVA TEORIJA

Bronfenbrennerova teorija ljudskog razvoja bila je u neprekidnom procesu promjena i razvoja od početka (1960.) do autorove smrti (2005). Sam autor razlikuje dva razdoblja u razvoju teorije - početne ideje ljudskog razvoja predstavljene u Ekologiji ljudskog razvoja (1979) i naknadne revizije teorije u nekoliko ključnih djela tijekom 1980-ih i 1990-ih (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 116). Neki analitičari govore o tri ključna stadija u razvoju bioekološke teorije ljudskog razvoja (Rosa, Tudge, 2013: 243). Autor je najprije opsežnije objasnio teoriju ekologije ljudskog razvoja 1970. i 1979. u odjeljku "Ekologija ljudskog razvoja: prirodni i dizajnirani eksperimenti". Bronfenbrennerova teorijska paradigma bila je, između ostalog, reakcija na razvojnu psihologiju prošlosti, o kojoj sam autor kaže u svom članku iz 1977. godine da je "nauka o čudnom ponašanju djece u čudnim situacijama s čudnim odraslima u najkraćem mogućem roku "(Bronfenbrenner, 1977: 513). Glavni motivi koji su pokrenuli Bronfenbrennerov napor da oblikuje tadašnju ekološku teoriju ljudskog razvoja bili su prvenstveno u prepoznavanju ograničenja prethodnih istraživanja ljudskog razvoja koja su provedena isključivo u laboratorijskim okruženjima, ali i u zahtjevima socijalne politike koji se odnose na djecu, mlade ili obitelji (Rosi, Tudge, 2013. : 245).

Bronfenbrenner je ovu teoriju iznio kao pokušaj da objasni kako se odvija ljudski razvoj, pri čemu je značajna pažnja posvećena ulozi konteksta u procesu. Vjerovao je da je razvoj izrastao iz interakcije osobe i okoline. U ovom kapitalnom djelu Bronfenbrenner se ne fokusira na bilo kojoj specifičnoj domeni razvoja (društvenoj, kognitivnoj itd.), već pokazuje liniju razvoja pojedinca tijekom cijelog života, usredotočujući se na ukazivanje na vezu između različitih razvojnih procesa i kontekstualnih varijabli, na način postavljanja desetaka testirajuće hipoteze. Bronfenbrenner je zapravo naglasio važnost utjecaja kontekstualnih varijacija na ljudski razvoj i za razvojnu psihologiju "ekološki prihvatljivijom" inzistiranjem na istraživanju osobe u razvoju u njenom prirodnom okruženju. Isto tako, njegov se rad često konceptualizira u obliku dijagrama "ekološke teorije", kao sustava koncentričnih

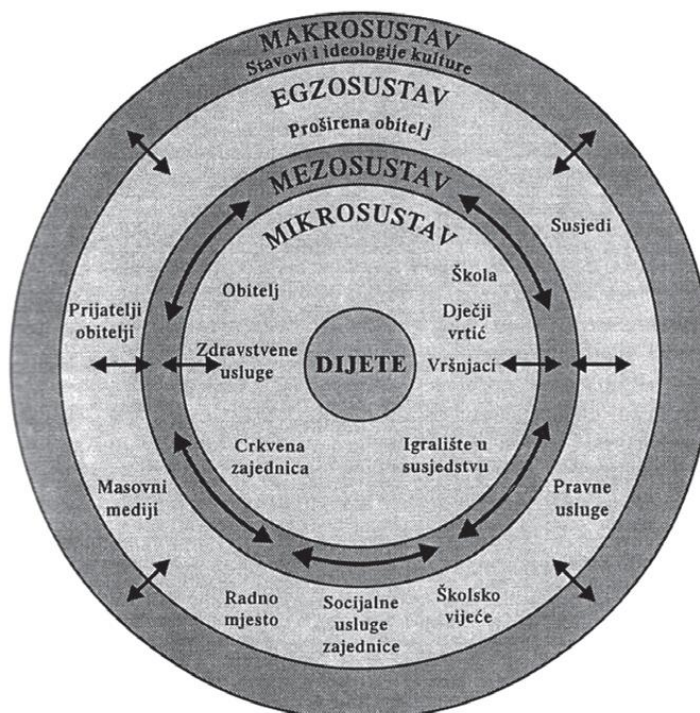
krugova usredotočenih na dijete. Međutim, neki autori ne vide u tome suštinu i najveći značaj Bronfenbrennerove znanstvene ostavštine (Darling, 2007: 204).

Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja naglašava kako su dječji razvoj i učenje ovisni o nizu zajedničkih povezanih sustava (Woodhead, 2006). Mikrosustav se nalazi u najbližoj okolini djeteta i čini sadržaj djetetove svakodnevice što podrazumijeva obiteljske odnose, predškolske ustanove, obrazovanje te zajednicu. Sljedeći je mezosustav koji predstavlja odnose među mikrosustavima. Treći je egzosustav koji podrazumijeva snažne učinke koji djeluju neposredno na dijete. Na zadnjem mjestu su makrosustav i kronosustav koji se odnose na utjecaje dominantnih stavova i vrijednosti (Woodhead, 2006). Sheridan i dr. (prema Pramling i dr., 2011) objašnjavaju kako se svi ti sustavi trebaju uzeti u obzir kako bi se na cjelokupan način razumjeli uvjeti učenja u vremenu ranoga odgoja i obrazovanja. Nadalje, „razvojna pedagogija“ (Sommer i dr., 2010:163) o dječjoj stvarnosti doznaje iz dječje perspektive, te perspektive djeteta (Sommer i dr., 2010). Definirana je na način na koji odgojitelji obogaćuju razvoj djeteta tako da ih slušaju i pokušaju razumjeti njihova djelovanja. To se temelji na sudjelovanju odgojitelja kao partnera u dječjem učenju (Sommer i dr., 2010). Perspektiva djeteta i dječja perspektiva ne predstavljaju sinonime (Pramling i dr., 2011). Perspektiva djeteta predstavlja perspektivu koju preuzimaju odrasli u skladu s onime što znaju o djeci, dok je dječja perspektiva ona koju „odrasli ne mogu zauzeti bez prisutnosti djece“ (Sommer i dr., 2010, 17). Sukladno tome, djeca djeluju i izražavaju se, uz prihvaćanje mišljenja odraslih.

Perspektiva djeteta usmjerava pozornost odraslih prema razumijevanju dječje percepcije, iskustava i djelovanja u svijetu, pa je prema tome perspektiva djeteta sredstvo „rekonstrukcije dječje perspektive“ (Sommer i dr., 2010: 22), zato što su za prikladnu dječju perspektivu potrebna iskustva perspektive djeteta. Također, u mnogim se Skandinavskim zemljama naglašava biti individualizacije koja uključuje viđenje djece kao nositelja prava, pri čemu je društvo orijentirano prema djetetu koje se smatra važnim članom demokratskoga društva (Sommer i dr., 2010). U skladu s time, Kunnskapsdepartement (prema Sommer i dr., 2010) naglašava kako djeca imaju pravo na izražavanje svojeg mišljenja, kao i na to da im se omogućava aktivno su djelovanje u planiranju i evaluaciji svakodnevnih aktivnosti. Prikladnost dobi se odnosi na unaprijed predvidljivi razvoj odrastanja i promjena u praktički svim razvojnim područjima. Pri tome, „znanje o tipičnome razvoju djece unutar dobnoga

raspona, potpomognuto programom, osigurava okvir pomoću kojega odgojitelji planiraju primjerena iskustva“ (Bredenkamp, 1986: 9). Individualna dobna primjerenost, treba također odgovarati individualnim razlikama djece.

Predškolski se programi baziraju na razvojno primjerenj praksi i mogu uključivati sljedeće konstatacije: mlađa djeca se diferenciraju od starijih po načinu na koji djeluju psihički, mentalno, socijalno i emocionalno; od najranijega djetinjstva sve do početka školovanja „djeca prolaze kroz psihičke, mentalne, kognitivne i socijalno-emocionalne promjene“ (Woodhead, 2006, 7), pri čemu su te promjene obilježene stjecanjem sposobnosti i vještina u komuniciranju, učenju, igranju i sl. (Woodhead, 2006). Nadalje, iako se razvitak djeteta može sumirati na općenita načela, konteksti, iskustva i mogućnosti razvoja „vrlo su promjenjivi“ (Woodhead, 2006, 7) i povezani s individualnim mogućnostima, potrebama, spolom, etničkom pripadnosti te ekonomskim, socijalnim i kulturnim prilikama djece (Woodhead, 2006).



Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline

(izvor: Vasta, Haith, Miller, 2005, 61)

Ova konceptualizacija teorije iz 1979. godine bila je popraćena integrativnim reformulacijama iz 1983. i 1998. godine, kroz neke kritike modela koji je izložen u

Ekologiji ljudskog razvoja (Bronfenbrenner, Evans 2000: 116). U 1980-im je koncept proces-osoba-kontekst već bio konstituiran, ali, kako sam autor tvrdi, nije definirano što se zapravo podrazumijeva pod procesom (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 799), i što je još važnije, nema komponente vremena (Bronfenbrenner, 1995: 622). Međutim, primjetan je pomak u fokusu teorije od konteksta do osobe, odnosno proksimalni procesi kao ključni pokretači razvoja.

Naknadnim preoblikovanjem izvornih ideja, pažnja je ponajprije usmjerena na ulogu koju pojedinac igra u vlastitom razvoju; o utjecaju vremena na razvojni proces i, više od ičega, na nosivost razvijene, cjelovite bioekološke teorije ljudskog razvoja - proksimalni proces (Rosa, Tudge, 2013: 244). Prijelaz s ekološke na bioekološku teoriju pokazatelj je značajnog pomaka u fokusu na ulogu pojedinca u vlastitom razvoju. Neki elementi prisutni u izvornoj teoriji gotovo nestaju iz kasnijih verzija, poput koncepta molarne aktivnosti, ekološke valjanosti i ekoloških prijelaza i slično (Tudge i sur., 2009: 199). Osoba, a ne sam kontekst i okolina, nalazi se u središtu razmatranja Bronfenbrennera (Darling, 2007: 207; Tudge i sur., 2009: 199; Rosa, Tudge, 2013: 252). Sam autor naglasio je ovaj pomak s težišta teorije na okoliš, usmjeravajući ga prema procesima (proksimalnim procesima), koji do sredine 1980-ih nisu dobili svoj službeni, pisani oblik (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 794). Od sredine 1990-ih, u nizu radova, bioekološka teorija dobila je svoj "zreli" oblik s fokusom na proksimalne procese u središtu modela "proces-osoba-kontekst-vrijeme" (Tudge, et al., 2009: 198). Proksimalni procesi identificirani su kao ključni pokretači razvoja (Bronfenbrenner, Ceci, 1994; Bronfenbrenner, & Morris, 2006). Međutim, nekoliko tema ostaje relevantno u svim fazama njegova rada: važnost društvenog i povijesnog konteksta, aktivnosti pojedinca i naglašavanje nemogućnosti razumijevanja razvoja pojedinca u izolaciji i neovisno o kontekstu u kojem se razvija (Darling, 2007: 204, 205).

3.1 Feuerstein i Vygotsky teorije

Teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina temelji se na vjerovanju da kognitivni nedostaci mogu biti ispravljani te da je inteligencija izmjenjiva, a ne fiksna kategorija (Feuerstein, 1970, 1990). Stoga je za razvoj

organizacije nužan aktivan dodir s okolinom, u čemu mu pomažu posrednici koji osiguravaju uvjete za razvoj. Mintzker (prema Miljević-Ridički, 2005) smatra da je uspješno učenje (napredovanje organizacije) posredovanjem iskustva neophodno za organizaciju koja ima neki nedostatak i oni ga trebaju više nego organizacije koje se normalno razvijaju, a najvažniji posrednici su djelatnici i vođenje organizacije. Feuerstein navodi dvanaest komponenti posredovanog iskustva učenja, a da bi ih dokazao, razvio je 14 instrumenata obogaćivanja kojima posrednici mogu utjecati na razvoj organizacije. Brojni istraživački projekti u svijetu danas potvrđuju uspješnost tih metoda (Kristinsdóttir, 2008).

Komponente u razvoju organizacije:

- voljnost, uzajamnost, transcendencija značenja, posjedovanje osjećaja kompetentnosti,
- postavljanje i postizanje ciljeva, promjena, izazov – traženje optimističnih ishoda,
- posredovanje regulacije ponašanja i posredovanje osjećaja pripadnosti,
- psihološka diferencijacija i razumijevanje.

Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Vygotskog zasniva se na sociokulturnom (ili sociopovijesnom) pristupu. Za Vygotskog je razvoj organizacije proizvod njezine kulture, a sam spoznajni razvoj rezultat je dijalektičkog procesa po kojem organizacija „uči“ kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim (Vasta i sur., 1998). Naglašavajući razliku između postojećeg stupnja razvoja i onoga što organizacija može postići uz pomoć posrednika, smatra da svaka organizacija može mnogo više (Vygotsky, 1962).

Poznajemo četiri zone razvoja sociokulturne teorije:

- zona prošlog razvoja,
- zona sadašnjeg razvoja,
- zona proksimalnog razvoja,
- zona budućeg razvoja.

Čim se više organizacija usavršava tim se brže i razvija što potvrđuje da usavršavanje potiče razvoj organizacije.

Sagledavajući navedeno, može se primijetiti da se ubrzani razvoj organizacije neposredno naslanja na kulturnu sredinu u kojoj se nalazi. Također je uočljivo da se teorije Lava Vygotskog, Uriea Bronfenbrennera i Reuvena Feuersteina međusobno prožimaju i nadopunjuju. Kulturna određenost L. Vygotskoga u kojoj se organizacija razvija uvelike se poklapa s Bronfenbrennerovim makrosustavom, a i jedan i drugi spominju važnost interakcije (kod Vygotskog je to interakcija između organizacije i drugih, a kod Bronfenbrennera mikrosustav). Sličnosti možemo uočiti i u naglašavanju osobina organizacije kao značajnog čimbenika za uspostavljanje interakcija. Sljedeća paralela može se povući i do Feuersteina. U njegovoj teoriji imamo interakciju između organizacije i posrednika, s razlikom što Feuerstein (u odnosu na Vygotskog koji ne pojašnjava i ne definira vrste interakcija) posrednicima pridaje veću važnost u razvojnom ciklusu organizacije te njihovo posredovanje raščlanjuje na dvanaest sastavnica koje detaljno objašnjava.

Feuerstein napominje da organizacija uspostavlja aktivan odnos s okolinom, što nalazimo i kod Vygotskog i kod Bronfenbrennera. Može se zaključiti da, iako se radi o trima samostalnim teorijama, one zapravo na različite načine tumače utjecaj kulture i socijalnog okruženja na učenje i razvoj te mogu objasniti početni nesklad između biološkog potencijala određene organizacije i njezinih postignuća.

3.2 Ekologija ljudskog razvoja

Kao što je već spomenuto, Bronfenbrennerova teorija razvoja izrazito je dinamična i od početka ideje do konačnog, zrelog oblika teorije - pretrpjela je značajne promjene. Koristit će se autorovo prepoznavanje "faza" u razvoju bioekološke teorije (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 116; Bronfenbrenner, Morris, 2006: 794) i predstaviti će se ključni koncepti u svakoj od njih, jasno iznoseći sve revizije, inovacije ili konceptualne promjene.

Bronfenbrenner predstavio je svoju prvu sveobuhvatnu prezentaciju teorije ekološkog razvoja u Ekologiji ljudskog razvoja 1979. godine. Autor definira svoj razvojni koncept kao teorijsku perspektivu ljudskog razvoja, koja se kreće u prostoru iz osobe u razvoju i okoline, odnosno u prostor njihove interakcije. Bronfenbrenner definira razvoj kao "proces kojim osoba u razvoju prihvaća širi, diferenciraniji i

valjaniji prikaz okoline te postaje motivirana i sposobna sudjelovati u aktivnostima koje otkrivaju karakteristike okoliša, održavaju ili restrukturiraju to okruženje na razinama sličnim ili većim složenostima u obliku i sadržaju". (Bronfrenbrenner, 1997: 38), tj. kao "trajna promjena u načinu na koji čovjek percipira i postupa sa svojim okolišem", istodobno naglašavajući "neortodokсни koncept okoliša", koji podrazumijeva ekološku okolinu u obliku skupa ugniježđenih vrsta struktura (Bronfrenbrener, 1997: 13). U ovoj teoriji pojedinac se doživljava kao rastuća, mijenjajuća, dinamična cjelina; interakcija između osobe i okoline je dvosmjerna, odnosno karakterizirana je uzajamnošću. U tom smislu, u svom predgovoru Ekologija ljudskog razvoja, Michael Cole ističe da je Bronfrenbrenner-ov odgovor na pitanje kako razumjeti što radimo sažet u frazi "sve ovisi", što znači da "objašnjenja ... mogu biti međusobno povezana s kvalitetama ljudi i njihovo okruženje, prošlost i sadašnjost", te da je" interakcija glavni učinak "(Bronfrenbrener, 1997: 4).

Okoliš se ne svodi na jedinstveno, neposredno okruženje, već podrazumijeva međusobnu povezanost između okoliša - naime, topološki se razumije kao ugniježđeni red koncentričnih struktura (Bronfrenbrener, 1997: 32, 33). U samom je središtu neposredna okolina u kojoj je mikrosistem osoba u razvoju. Pojedinačne sredine stvaraju međusobnu interakciju koja također utječe na pojedinca i određuje njegov razvoj, "upravo onako kako je određeno događanjima unutar pojedinog okruženja", smatra autor (Bronfrenbrener, 1997: 13). Treća razina ekološkog okruženja podrazumijeva utjecaj na razvoj pojedinca svih onih sredina u kojima dijete ne sudjeluje, a ipak značajno oblikuje djetetov razvoj (autor u ovoj domeni posebno ističe uvjete zapošljavanja roditelja kao čimbenika razvoja djeteta iz „trećeg kruga“). Konačno, događa se četvrti ciklus utjecaja koji uključuje djelovanje makro (sub) kulture na razvoj pojedinca.

Okolina, prema Bronfrenbrenneru, nadilazi neposrednu situaciju koja neizravno utječe na osobu u razvoju, pri čemu se jednaka pažnja posvećuje vezama drugih ljudi u njenom okruženju. U središtu ove koncentrične strukture nalazi se mikrosustav, koji podrazumijeva obrazac „aktivnosti, uloge i međuljudskih odnosa koje doživljava osoba u razvoju u određenom okruženju s određenim fizičkim i materijalnim karakteristikama“ (Bronfrenbrenner, 1997: 33). Okruženje je definirano kao "mjesto s određenim fizičkim karakteristikama u kojem pojedinac ulazi u određene aktivnosti preuzimajući određene uloge (na primjer, kćer, roditelj, učitelj, zaposlenik

itd.) Tijekom određenog vremena" (Bronfrenbrener, 1997: 514). Ključni elementi okoliša, uključujući mikrosustav, su, dakle, aktivnosti, uloge i međuljudski odnosi u koje pojedinac ulazi. Sami po sebi, gore spomenuti elementi mikrosustava ne znače mnogo za razumijevanje razvoja pojedinca - ono što je značajno u razvojnom istraživanju jest znati kako gore navedene elemente doživljava osoba u razvoju. Ta fenomenološka perspektiva ostaje na snazi i na drugim razinama ekološke strukture, pa autor definira mezosustav kao "odnos dvaju ili više okruženja u kojima osoba u razvoju aktivno sudjeluje" (Bronfrenbrener, 1997: 36). Kada je u pitanju razvoj djece (budući da se teorija razvoja okoliša odnosi na razvoj u bilo kojoj dobi pojedinca), tipični primjeri mezosustava su obiteljsko i školsko okruženje. Ekosustav znači "jedno ili više okruženja koja ne uključuju osobu u razvoju kao aktivnog sudionika, ali u kojoj se događaju događaji koji utječu ili su pod utjecajem onoga što se događa u okruženju u kojem je osoba u razvoju" (Bronfrenbrener, 1997: 36). Napokon, pod makrosustavom „mislimo na dosljednost u oblicima i sadržajima sustava nižeg reda (mikro-, mezo-, egzo-), koji postoje ili bi mogli postojati, na razini subkulture ili kulture u cjelini, zajedno sa bilo kojim sustavom vjerovanja ili ideologijom koji podupiru takvu konzistentnost“ (Bronfrenbrener, 1997: 36).

Kretanje ekološkim okruženjem, koje je i proizvod i pokretač razvojnog procesa, naziva se ekološkom tranzicijom i događa se kada se "položaj osobe u ekološkom okruženju mijenja kao rezultat promjene uloga, okoliša ili oboje" (Bronfrenbrener, 1997: 37). Ekološki prijelazi stvarni su primjeri međusobnog smještaja organizma i njegove okoline, a samim tim i pokretači razvoja. Njihov razvojni značaj leži upravo u promjeni njihove uloge kao skupa očekivanih ponašanja povezanih s određenim položajem u sustavu, u društvu. Aktivnosti u kojima drugi sudjeluju ili se odvijaju u nazočnosti djeteta predstavljaju one okolišne događaje koji "najdirektnije i najsnažnije utječu na čovjekov razvoj" (Bronfrenbrener, 1997: 16). Kao posljedica novih uloga, aktivnosti i odnosa, u osobi se događaju promjene; stoga je svaki prijelaz (ekološki) istodobno ishod razvojnog procesa, ali i poticaj za daljnji razvoj (McMillan, 1990: 38). Prijelazi, kao takvi, s obzirom na to da sadrže stanja "prije" i "poslije", mogu poslužiti kao savršena polja za istraživanje i kao "eksperimenti s prirodom" (Bronfrenbrener ih odbija nazvati kvazi eksperimentima), u kojima nema umjetnih stvarajući eksperimentalne i kontrolne uvjete (McMillan, 1990: 38). Djelovanje gore navedene strukture koncentrirano ugniježdenog ekološkog

okoliša karakterizira niz značajki i procesa, koncepata koji u kasnijem razvoju teorije Bronfenbrennera nisu detaljnije razrađeni (Bronfenbrenner, 1997).

Bioekološka teorija ljudskog razvoja ima potpuno dinamičan karakter i kao takva pretrpjela je niz transformacija od svoje početne konceptualizacije krajem 1970-ih. U prvotnoj teoriji devedesetih godina učinjene su dvije ključne promjene: prvo, došlo je do pomaka s ekološke na bioekološku teoriju, tako naglašavajući važnost individualnog sudjelovanja u vlastitom razvoju, i cjeloviti metodološki model za poduzimanje bioekoloških istraživanja - "proces-osoba- kontekst-vrijeme" (Rosa, Tudge, 2013: 251). U ovom ćemo trenutku predstaviti zrelu i cjelovitu verziju ekološkog modela, najopsežnije izraženog u Priručniku za dječju psihologiju: Teorijski modeli ljudskog razvoja (Lerner, 2006).

Bronfenbrenner svoj bioekološki model razvoja postavlja u kontekst nauke o razvoju, koju definira kao sustavnu znanost o uvjetima i procesima koji stvaraju kontinuitet i vremenom se mijenjaju u biopsihološkim karakteristikama ljudskog bića, bilo tijekom života pojedinca, mijenjajući generacije, retrospektivno tijekom vremena ili perspektivno, u smislu implikacija koje će imati na tijek ljudskog razvoja u budućnosti (Bronfenbrenner, Evans 2000: 117).

Fenomen razvoja odnosi se na životni ciklus pojedinca, ali i na razvoj u generacijama koje se mijenjaju, te na povijesno vrijeme, prošlost i budućnost (Bronfenbrenner, Evans 2000: 793). Naime, autori vjeruju da uzastopne generacijske promjene i razvoj nisu ništa manje važni pojmovi od razvoja pojedinca tijekom njegovog života (Bronfenbrenner, Evans 2000: 796). Bronfenbrenner, razvijajući svoju teoriju, ostaje vjeran fenomenološkoj perspektivi, a u zreloj verziji ljudske ekologije naglašava važnost iskustvenog, odnosno iskusnog: "Znanstveno relevantna obilježja čovjekova razvojnog okruženja uključuju ne samo njegove objektivne karakteristike već i način na koji ih subjektivno percipiraju strana osoba koja živi u tom okruženju" (Bronfenbrenner, Evans 2000: 797). Naime, ljudski se razvoj ne može objasniti samo razmatranjem utjecaja objektivnih karakteristika na razvoj pojedinca. Doživljavanje istog od strane osobe u razvoju nosi emocionalnu i motivacijsku moć, a upravo te subjektivne „sile“ posebno doprinose razvoju (Bronfenbrenner, Evans 2000: 797).

3.3 Ključne odrednice modela bioekološkog razvoja

Proksimalni procesi. Bioekološki model u punom obliku može se sažeti u nekoliko ključnih postavki. Čovjekov se razvoj, ustvari, odvija kroz procese progresivno kompliciranih interakcija između aktivnog, biopsihološkog čovjeka i osoba, predmeta i simbola u njegovom neposrednom okruženju. Da bi ove interakcije imale utjecaj na razvoj, one se moraju odvijati redovito, tijekom određenog vremenskog razdoblja. Upravo ti tekući oblici interakcije u neposrednom okruženju u koji osoba ulazi nazivaju se proksimalnim procesima (Bronfenbrenner, 1995: 620; Bronfenbrenner, Evans, 2000: 117; Bronfenbrenner, Morris, 2006: 797). Primjeri proksimalnih procesa uključuju aktivnosti brige o djetetu, igranje s djetetom, dječje aktivnosti zajedno, grupna ili pojedinačna igra, čitanje, učenje novih vještina, sportske aktivnosti, rješavanje problema, planiranje, izvršavanje zadataka i stjecanje znanja (Bronfenbrenner, 1995: 620). Za djecu sudjelovanje u tim aktivnostima razvija sposobnost, motivaciju, znanje i vještine za ulazak u tu vrstu interakcije kasnije u životu (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 797). Proksimalni proces uključuje prijenos energije između osobe u razvoju i osoba, predmeta i simbola u njenom neposrednom okruženju; taj prijenos može prijeći s osobe na navedene čimbenike, s faktora na osobu i može potrajati u oba smjera. Proksimalni proces je zapravo „pokretač razvoja“ (Bronfenbrenner, Evans 2000: 118).

Sudjelujući u ovoj vrsti aktivnosti, pojedinac počinje osmišljavati svijet oko sebe i razumjeti svoje mjesto u njemu, istodobno mijenjajući postojeći poredak, uklapajući se u njega (Tudge i sur., 2009: 200). Kao takav, on može imati dva moguća utjecaja na razvoj pojedinca ili dva moguća ishoda, naime razvoj kompetencije - stjecanje i daljnji razvoj znanja i vještina, bilo intelektualnih, fizičkih, socijalno-emocionalnih ili njihovih kombinacija ili stvaranja poremećaja u razvoju - pokazujući poteškoće u postizanju i održavanju ponašanja i integracije u određenim situacijama (Bronfenbrenner, Morris 2006: 803).

Postavlja se pitanje koji će proksimalni postupak imati jedan, a koji drugi ishod. Autori uvode pojam izloženost kao karakterističan pojam o kojem ovisi nastanak jednog ili drugog mogućeg utjecaja na razvoj (Bronfenbrenner, Evans 2000: 118). Izloženost se zapravo odnosi na stupanj kontakta koji nastaje između osobe u razvoju i proksimalnih procesa u kojima su oni uključeni. Izloženost ovisi o trajanju,

učestalosti, predvidljivosti, vremenu kada se pojavljuje i intenzitetu. Iz svega navedenog autori zaključuju o sposobnosti djelovanja proksimalnih procesa kao što su oblik, snaga, sadržaj i smjer zatim koji proksimalni procesi utječu na razvoj variraju ovisno o karakteristikama osobe u razvoju, kontekstu okoline - bilo izravnom i neizravnom, tako i socijalnim konstantama ili promjenama koje se javljaju tijekom života i povijesnog razdoblja u kojem je osoba živjela, a svakako i iz prirode razvojnih rezultata u danim uvjetima. Da bi pojasnio svoju teoriju, Bronfenbrenner ističe neke druge važne značajke ovog razvojnog koncepta, naime, da bi se razvoj dogodio, pojedinac mora biti uključen u određenu aktivnost, mora biti aktivan; da bi proksimalni procesi stupili na snagu, moraju se odvijati redovito tijekom nekog vremena, dovoljno dugo da povećaju njihovu složenost; razvojno učinkoviti proksimalni procesi uvijek su recipročnog karaktera, tj. utjecaj mora postojati u oba smjera; proksimalni procesi nisu samo u interakciji pojedinca s drugom osobom već predmetima i simbolima, ali tako da oni zahtijevaju pažnju, istraživanje, manipulaciju, razradu ili maštu, odnosno neku vrstu aktivnosti nad njima (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 798).

Gore navedene dvije osnovne pretpostavke modela bioekološkog razvoja funkcioniraju međusobno ovisne i mogu se podvrgnuti empirijskoj provjeri. S tim u svezi, Bronfenbrenner je ponudio operativni istraživački dizajn koji dopušta njihovo istovremeno istraživanje - model „Proces-osoba-okoliš-vrijeme“ (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 798). Osnovna svrha ovog modela je biti u mogućnosti primijeniti ga u istraživanju kako bi se ispitale brojne hipoteze od kojih se zapravo sastoji Bronfenbrennerova teorija o ljudskom razvoju. Sam autor je na mnogim mjestima objasnio ovaj zahtjev i svrhu primjene ne samo ponuđenog modela, već i cijele „nastajuće“ teorije kako bi se objasnilo na kojoj bioekološkoj teoriji počiva ispitivanje (Bronfenbrenner, 1977: 529; Bronfenbrenner, 1995: 62; Bronfenbrenner, 1995: 62; Bronfenbrenner, Evans, 2000: 117).

Ove su četiri komponente međusobno ovisne, tj. utjecaj osobe i konteksta na procese (a samim tim i na razvoj) nije jednostavno aditivan; naime, ta se dva faktora množe, osnažuju jedan drugog i čine njihov utjecaj na razvoj više od pukog zbroja pojedinačnih elemenata, što Bronfenbrenner potvrđuje nalazima istraživanja (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 800, 801).

Karakteristike osobe zapravo se pojavljuju na dva načina u bioekološkom modelu razvoja: prvo kao jedan od elemenata koji utječu na oblik, snagu, sadržaj i smjer djelovanja proksimalnih procesa, ali i kao razvojni ishod istog djelovanja - dakle, i kao neizravni faktor i kao proizvod razvojnih procesa (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 798). Iako je Bronfenbrenner prepoznao važnost bioloških i genetskih aspekata ličnosti, mnogo je više pozornosti posvetio osobnim karakteristikama koje pojedinac dovodi u bilo kakvu društvenu interakciju u kojoj se nalazi (Tudge i sur., 2009: 200, 201). Bronfenbrenner razlikuje tri vrste karakteristika osobe "koje su bitne za proces", a koje je definirao kao karakteristike sile, zahtjeva i resursa neke osobe. Karakteristike zahtjeva su one koje djeluju kao neposredni poticaj njihovom socijalnom okruženju, tj. drugim osobama, a mogu zapravo utjecati na početnu interakciju među osobama zbog očekivanja koja se automatski javljaju (Bronfenbrenner Morris, 2006: 812). Ove karakteristike uključuju dob, spol, boju kože i fizički izgled. Karakteristike čovjekovih resursa su one povezane s njihovim biopsihološkim sposobnostima, koje utječu na sposobnost tijela da se učinkovito uključuje u proksimalne procese (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 812).

Oni se ne pojavljuju izravno (iako ponekad mogu biti) i odnose se na mentalne i emocionalne sposobnosti poput prethodnog iskustva, vještina i inteligencije, ali i na materijalne i društvene poput kućanstva, prehrambene kvalitete, brižnih roditelja, obrazovnih mogućnosti i slično. Konačno, postoje karakteristike sile koje se odnose na raspoloženja u aktivnom ponašanju koja mogu djelovati kao okidači za proksimalne procese ili, s druge strane, ometati, zaustaviti njihovo pojavljivanje ili mogu biti razvojno generativni ili razvojno uznemirujući. Općenito se manifestiraju u temperamentu, motivaciji, upornosti i slično; Impulzivnost, eksplozivnost, agresivnost, nasilje, sramežljivost, apatija i slično uznemiruju, dok su generativne osobine znatiželja, inicijativa, reaktivnost, spremnost na reakciju i slično (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 810, 811). Bronfenbrenner je vjerovao da dvoje djece može imati slične karakteristike resursa, ali da njihovi razvojni putovi i razvojni prijelazi mogu biti potpuno različiti, ovisno o njihovim karakteristikama sile.

Okruženje. Što se tiče komponente konteksta, odnosno okoliša, ona je definirana, kao u početnoj verziji teorije 1970-ih, kao "skup ugniježđenih struktura, od kojih je svaka sadržana u sljedećem" (Bronfenbrenner, 1977: 514). Međutim, o kontekstu se više ne raspravlja samo u smislu koncentrično ugniježđenih sustava, već

je naglasak na onome što je od njih "težište", odnosno fokusu bioekološke paradigme, koji su zapravo proksimalni procesi. U tom je smislu definicija mikrosustava iz 1979. godine dopunjena i poprima sljedeći oblik: „Mikrosistem je obrazac aktivnosti, društvenih uloga i međuljudskih odnosa koje doživljava osoba u razvoju u neposrednom okruženju licem u lice sa specifičnim fizičkim, socijalnim i simboličkim karakteristikama. koji pozivaju, omogućavaju ili otežavaju uključenost u kontinuiranu, progresivno kompliciranu interakciju i aktivnost u neposrednom okruženju” (Bronfenbrenner, 1994: 39). Upravo se u neposrednom okruženju mikrosustava odvijaju proksimalni procesi koji stvaraju i održavaju razvoj, a njihova moć da to učine ovisi u velikoj mjeri o sadržaju i strukturi samog okoliša (Bronfenbrenner, 1994: 39; Bronfenbrenner, 1995: 638). Kad je riječ o vezama, Bronfenbrenner pretpostavlja da bi se čovjek mogao razvijati u intelektualnom, emocionalnom, socijalnom i moralnom smislu i nužno u njemu progresivno komplicirajući recipročne aktivnosti, redovito, tijekom određenog razdoblja, s jednom ili više osoba s kojima razvija jaku, međusobnu i iracionalnu vezu, a koji je posvećen svom razvoju po mogućnosti do kraja života (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 122; Bronfenbrenner, Morris, 2006: 816).

Vrijeme. Koncept vremena igra izuzetno važnu ulogu u svim teorijama razvoja, uključujući i ovu. Bronfenbrenner prvi je pojam kronosustava uveo sredinom osamdesetih; Za razliku od tradicionalne definicije vremena u studijama ljudskog razvoja s kronološkom dobi pojedinca, tj. s promjenama koje se javljaju kod pojedinca kako odrasta, ekološki model razvoja razmatra promjene koje se događaju s vremenom ne samo unutar pojedinca već i u okolini, s dinamički odnos između dva procesa - na primjer, promjene u obiteljskoj strukturi tijekom životnog ciklusa, socijalno-ekonomskog statusa, zaposlenosti, prebivališta i slično (Bronfenbrenner, 1986: 724). Pri tome autor razlikuje normativne (školovanje, pubertet, zaposlenje, vjenčanje, umirovljenje) i ne-normativna (bolest ili smrt, razvod, preseljenje) vrste iskustava koja se događaju tijekom životnog vijeka pojedinca i utječu na njegov razvoj (Bronfenbrenner, 1988: 41).

Faktor vremena se u Bronfenbrennerovom djelu više puta pojavio u cjelovitoj teoriji od 1990-ih, ali, kako autor ističe, njegovo prvo pojavljivanje može proći nezapaženo; Naime, to je osnovni prijedlog bioekološkog modela, koji naglašava nužnost čestih i dugotrajnih proksimalnih procesa tijekom određenog vremena kako bi oni bili učinkoviti za razvoj pojedinca (Bronfenbrenner, Morris, 1998: 996, prema

Bronfenbrenner, Evans 2000: 117). Stoga Bronfenbrenner zaključuje da je "stupanj stabilnosti, dosljednosti i predvidljivosti u bilo kojem elementu sustava koji čini ekologiju ljudskog razvoja presudan za učinkovito djelovanje tog sustava" (Bronfenbrenner, Morris, 2006: 820). Ovo stajalište, kao njegova istraživačka implikacija, inzistira na procjeni stupnja stabilnosti naspram nestabilnosti karakteristika procesa, ljudi i okoliša na svim razinama ekološkog sustava tijekom vremena. Bronfenbrenner i Morris podijelili su vremenski faktor na tri podfaktora, naime: mikro vrijeme, odnosno vrijeme koje bilježi događaje tijekom određene aktivnosti; mezo-vrijeme, koje obuhvaća vremensko razdoblje u kojem se neke aktivnosti i interakcije dosljedno odvijaju u okruženju osobe u razvoju; makro-vremena ili kronosustava, što se odnosi na dob u kojoj pojedinac u razvoju doživljava posljedice nekih povijesnih događaja (Tudge i sur., 2009: 201). Vrijeme samo po sebi, ali i vremenski trenutak (u odnosu na pojedinca u razvoju) u kojem se nešto događa izuzetno su važni elementi ekološke teorije, jer su svi spomenuti aspekti (osoba u razvoju, vrste aktivnosti i interakcije u koje ulazi ili sami mikrosistemi) relativno konstantni ili promjenjivi (Tudge i sur., 2009: 201).

Koncept vremena u bioekološkoj teoriji Bronfenbrennera zasnovan je na nekoliko ključnih načela: pojedinačni razvojni put pojedinca ugrađen je u uvjete i događaje koji se događaju tijekom povijesnog razdoblja u kojem osoba živi i snažno ih oblikuje; važan čimbenik koji utječe na razvoj jest vrijeme bioloških i društvenih promjena u nečijem životu, u odnosu na dob, očekivanja od uloge u kojoj se nalazi te općenito mogućnosti koje čovjek ima tijekom života; životi jednog člana obitelji su međusobno ovisni - način na koji jedan član obitelji reagira na određene događaje s vremenom ili promjena uloga koja je utjecala na njega ili nju značajno utječe na razvojni tijek ostalih članova obitelji, unutar jedne generacije, kao i kroz sljedeću generaciju (Bronfenbrenner, 1995: 642, 642). Vrijeme se sada promatra kao čimbenik okoliša, ne samo tijekom nečijeg životnog ciklusa, već i povijesnog vremena (Bronfenbrenner, 1994: 40). Riječ je, u stvari, o promjenama okoliša tijekom vremena ili, kako sam autor zaključuje, "prostoru tijekom vremena: okruženje u trećoj dimenziji" (Bronfenbrenner, 1995: 641).

3.4 Izazovi biološke teorije

U nizu radova, Bronfenbrenner se posebno fokusira na problematiku obitelji, kao osnovnog mikrosustava i ustanove obrazovanja, ali i kao važne sociološke cjeline. U svim autorovim analizama prisutni su brojni zaključci, temeljeni uglavnom na pregledu i sažetku opsežnog istraživačkog materijala o situaciji u američkim obiteljima. U tom smislu, Bronfenbrenner naglašava prisutnost fenomena otuđenosti, koji proizlazi prije svega iz promjena u instituciji obitelji, odnosno neorganiziranosti istog, što nije njihova karakteristika, ali je uvjetovano okolnostima u kojima obitelji žive (Bronfenbrenner, 1974: 56). Sve to ukazuje na eroziju obiteljske strukture ili "ekološku eroziju" kao posljedicu porasta zaposlenosti majki, velikog broja razvoda i samohranih obitelji (Bronfenbrenner, 1974: 53, 54; Bronfenbrenner, 1981: 38; Bronfenbrenner, 1984: 53), propadanja višegeneracijskih obitelji, i porast broja ljudi koji uopće ne zasnivaju obitelj (Bronfenbrenner, 1981: 39; Bronfenbrenner, 1984: 54). Autor naglašava da dobrobit djece u jednom narodu najviše ovisi o statusu žena, odnosno majki (Bronfenbrenner, 1974: 57).

S obzirom na situaciju koju bilježi, Bronfenbrenner dovodi u pitanje socijalne politike koje smatra nedovoljnim za borbu protiv urušavanja kapaciteta obiteljske institucije. U 80-ima Bronfenbrenner je tvrdio da je za zdrav razvoj pojedinca, uzimajući u obzir sve promjene u funkcioniranju obitelji, zapravo zahtijeva javne politike i prakse koje pružaju prilike, status, resurse, ohrabrenja, primjere i, prije svega, vrijeme za roditeljstvo, ali i drugih odraslih osoba, unutar ili izvan kuće (Bronfenbrenner, 1981: 39). Javne politike usmjerene prema obiteljima i njihovoj dobrobiti temelje se, međutim, na modelu neslužbenog deficita (Bronfenbrenner, 1981: 40; Bronfenbrenner, 1984: 65), koji je takav da ako se zapravo želi biti davatelj usluga koji će vas zaštititi kao obitelj ili njegove članove, to jest, da biste bili „cjelovita ljudska bića“, morate dokazati da ste „dovoljno pogriješili“ (Bronfenbrenner, 1981: 40; Bronfenbrenner, 1984: 66). Suprotno tome, Bronfenbrenner predlaže takve javne politike koje će značiti "formalni sustav izazova i podrške koji će proizvesti i ojačati informacijski sustav o izazovima i podršci, a koji će zauzvrat smanjiti potrebu za formalnim sustavom potpore"; naime, neizravna potpora i osnaživanje obitelji kao institucije "koja je jedina sposobna: stvoriti i održavati ljudska bića s drugim ljudskim bićima" (Bronfenbrenner, 1984: 67; Bronfenbrenner, 1986: 738).

Bronfenbrenner i Morris ističu fenomen „rastućeg kaosa“ u obiteljima, školama, vršnjacima i drugim sredinama u kojima djeca odrastaju u kasnom 20. stoljeću (Bronfenbrenner, 1995: 644; Bronfenbrenner, Evans, 2000: 120; Bronfenbrenner, Morris, 2006: 823) i ujedno propadaju u domenu svojih likova i kompetencija. Taj kaos "potkopava stvaranje i stabilnost odnosa i aktivnosti koje su ključne za psihološki razvoj" (Bronfenbrenner, 1995: 644), odnosno potkopava proksimalne procese kao pokretače razvoja.

Ishodi razvoja na koje autori ukazuju prije svega su razvojni poremećaji ne u kognitivnoj, niti u emocionalnoj, već u društvenoj domeni. Također, ovaj kaos razvoja karakterističan je za "obje strane jednadžbe": na lijevoj strani postoji nered u pokretačima razvoja (nema koordinacije između socijalnih sustava na mikrorazini i također u međustaničnim odnosima tih neposrednih okruženja), dok se s desne strane jednadžbe izaziva kaos (jer se obrasci svakodnevnog ponašanja prenose i odražavaju na dugoročnu predanost i posvećenost pojedinca dobrobiti drugih ljudi, onima iz njegovog neposrednog okruženja i šire, do konačne opredijeljenosti dobrobiti društva u cjelini) (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 120). Autori zaključuju, na temelju podataka analiziranih tijekom posljednjih desetljeća dvadesetog stoljeća, da je došlo do progresivnog pada brige za dobrobit drugih (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 121). U tom smislu, Bronfenbrenner i Evans proglašavaju spomenuti slom i kaos u društvenom razvoju pojedinca ključnim razvojnim izazovom i problemom 21. stoljeća.

Upravo je to bio poticaj za sljedeći nužni "znanstveni korak" ovih autora: razvoj i teorijskog modela i odgovarajućeg istraživačkog dizajna za daljnje znanstveno proučavanje učinaka rastućeg kaosa i njegovog načina djelovanja, kao i identificiranje mogućnosti za njegovo smanjivanje i potencijalni preokret (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 121).

Uloga kaosa u bioekološkom modelu može se opisati terminima "kaotičnog sustava", karakteriziranog "frenetičnom aktivnošću, nedostatkom strukture, nepredvidivošću u svakodnevnim aktivnostima i visokom razinom stimulacije okoline" (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 121). Rezimirajući nalaze brojnih studija, zaključuje se da takvi sustavi mogu: 1. ometati proksimalne procese koji doprinose razvoju kompetencija i 2. stvarati proksimalne procese koji vode uništavanju; naime, kaos ima potencijal ometanja razvoja i održavanja onih procesa koji doprinose razvoju kompetencija, a izravno vodi onim proksimalnim procesima koji koče društveni

razvoj. Rastući kaos koji ističu ovi autori dovodi u rizik razvoj društvenih kompetencija, odnosno njihovih korijena - a to su veze koje se vremenom uključuju i obvezuju djelovati u korist drugog, izvan našeg vlastitog interesa. Na toj osnovi autori dopunjuju svoju raniju viziju onoga što je potrebno za ljudski razvoj, primjećujući da je „da bi se čovjek - bilo da je dijete ili odrasla osoba - intelektualno, društveno, emocionalno i moralno razvio, mora aktivno sudjelovati u progresivnim i komplicirajućim recipročnim interakcijama s osobom s kojom razvija jaku, zajedničku, iracionalnu vezu i koja se s vremenom zalaže za dobrobit i razvoj jednih drugih, po mogućnosti za cijeli život” (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 122). Bronfenbrenner i Evans stoje na pozicijama povijesnog trenutka koje karakterizira rastući kaos ne samo u obitelji, već i u svakodnevnom okruženju pojedinaca bilo koje dobi; u tom je smislu ključni izazov suvremenog razvoja znanosti u 21. stoljeću upravo „ponovno stvaranje društvenog razvoja“ (Bronfenbrenner, Evans, 2000: 123).

3.5 Obitelj kao sustavna organizacija

O obitelji i njenim odnosima se govori u svim skupinama društva. Svakodnevnica je protkana ponekad nenametljivo, a nekada vrlo otvoreno prema pitanjima uloga i odnosa u obitelji. Njezina vodeća uloga u društvu se prenosi generacijama. Najčešće s užim članovima obitelji pojedinac obilježava najbitnije događaje svoga života i nesvjesno ih oblikuje u običaje zemlje u kojoj živi. Kako bi preživio pojedinac u obitelji pronalazi utjehu kako bi prevladao sve životne nedaće. Obitelj je kolijevka čovjeka i čovječanstva (Golubović, 1981., prema Janković 2004).

Obitelj se razvija paralelno s društvom, te to označava temelj nastanka društva i spaja sve ono biološko i društveno u čovjeku (Janković, 2004.). Christensen (1964. prema Janković, 2004.) je podijelio proučavanje obitelji na četiri povijesne faze. Prvu obilježavaju vjera u tradiciju i religiju, drugu označavaju istraživanje i proučavanje pismenih izvora, treća je fokusirana na direktno istraživanje obiteljskih odnosa. Četvrtu fazu obilježava cjelokupni sustav znanstvenog pogleda na obitelj. Prilikom istraživanja ovog područja kreirale su se određene teorije o obitelji kao što su simboličko-interakcijska, društvene razmjene, teorija sukoba i spolova, socijalne

potpore, socijalne mreže, biološko-analitička teorija, ekološka teorija i postmoderna u obiteljskoj terapiji (Janković, 2004.).

Sustav cjelokupnog promatranja obitelji se temelji na općoj teoriji sustava čije se zakonitosti baziraju na temeljima biologije, ali u međuvremenu se došlo do zaključka da imaju svoju vrijednost i u društvu pa su ušle i u društvene znanosti. Kako u svakom čovjeku postoje brojni sustavi (dišni, živčani) tako i sama obitelj kao zajednica označava sustav za sebe. Sve što se događa oko nas i u našoj okolini je dio nekog određenog sustava koji djeluje prema određenim zakonitostima, a organizam svakog čovjeka predstavlja pojedini sustav ili dio sustava koji na isti takav način djeluje prema nekim određenim zakonitostima.

Sukladno tome i obitelj predstavlja sustav koji se sastoji od zakonitosti. Brojni znanstvenici i istraživači svakodnevno otkrivaju, dokazuju i redefinišu zakonitosti djelovanja ovog svijeta u svim njegovim segmentima. Takav pregled obitelji je prema nekim argumentima povezan s ekološkom teorijom obitelji prema kojoj se pretpostavlja da „svi živi organizmi imaju neke zajedničke procese i obilježja a ljudski eko-sustavi su posebna vrsta ljudskih sustava koji podrazumijevaju ljude u interakciji s njihovim okruženjem“ pa su slijedom toga „obiteljski ekosustavi podvrsta ljudskih ekosustava“ (Janković, 2004.,str.104.). U ovom se radu o ekološkoj teoriji govori najviše iz koncepcije Urie-a Bronfenbrennera (1917.-2005.) koji je po nacionalnosti bio Rus i koji je najveći dio svoje karijere proveo na Sveučilištu Cornell u New Yorku gdje se bavio razvojnom psihologijom i gdje je razvijao ekološku teoriju ljudskog razvoja i primijenio svoje ideje u praksu tako da je kreirao svjetski poznati Head Start program za razvoj djece i obitelji lošeg ekonomskog statusa. Mnogi znanstvenici kažu da su prije Bronfenbrennerove ere dječji psiholozi proučavali dijete, sociolozi obitelj, antropolozi društvo, ekonomisti strukturu gospodarstva, a politolozi strukturu. No kao popratna pojava Bronfenbrennerovog ekološkog koncepta ljudskog razvoja ove okoline od obitelji pa sve do političke strukture počele su se promatrati dijelom životnog ciklusa uključujući djetinjstvo i odraslu dob (www.news.cornell.edu).

Bronfenbrennerova teorija, promatra obitelj kao mikrosustav unutar šireg ekološkog okvira. Obitelj je od velike važnosti jer u njoj „ostvarujemo egzistencijalnu sigurnost, potporu, ljubav, pripadanje, osjećaj vlastite vrijednosti te zadovoljenje seksualne potrebe i potrebe za opstankom vrste“ (Pregrad, 2002., str.335.). Kreppner

(1989., prema Thomas, 2001.) navodi dva procesa koji označavaju obitelj kao jedinstven sustav:

- uvjetovanost razvoja pojedinca strukturom obitelji i
- utjecaj pojedinca kao individue na formiranje i funkcioniranje obitelji.

Obitelj je radi tih procesa dinamična i fleksibilna, a pojedinac i obiteljska struktura su u stalnom procesu transformacije. Kako bi se što bolje shvatio ovaj sustav autorica Klarin (2006.) ističe određene posebnosti obitelji kao sustava:

- obitelj označava sklop međuljudskih odnosa (npr. obiteljska atmosfera je kontekst u kojem dijete razvija samopoštovanje) s pojedinačnim sustavima i hijerarhijskim vrijednostima (Pregrad, 2002.)
- obitelj čini skupinu odnosa koji se manifestiraju u pojedincu. Kao jedinica koja funkcionira u različitim socijalnim i kulturalnim okolinama teži uspostavljanju homeostaze (Duck, 1998. prema Klarin, 2006.). Rast i razvoj svakog pojedinca narušava već postojeću homeostazu i istovremeno zahtijeva uspostavljanje nove (Pregrad, 2002.). Ta stalna akcija uspostavljanja homeostaze čini ovaj sustav dinamičnim.
- svaki životni ciklus ili nova razvojna zadaća za obitelj predstavlja krizu i potiče obitelj na prilagođavanje novoj situaciji i održavanjem obiteljskog sustava (Pregrad, 2002.).

Kada se govori o obitelji, nikako se ne bi smjela zaboraviti njezina važnost u formiranju osobe kroz djetinjstvo i važnost cjelokupne obiteljske atmosfere u kojoj dijete odrasta i obitava. Sami pojam roditeljstva predstavlja važnu sastavnicu zadovoljstva osobnim životom, sposobnosti i načina prilagođavanja kao različitim aspektima razvoja, ponašanja djeteta, akademskim postignućima, moralnim razvojem kao i osobinama ličnosti (Klarin, 2006.).

3.6 Primjena Bronfenbrennerove teorije u razvoju djece

Obitelj, učitelji i članovi zajednice igraju važnu ulogu u odgoju djece primjenom vrijednosti i običaja kako bi ih socijalizirali kako bi mogli doprinijeti

društvu. Iz pogleda Barboura i Scullyja (2011) djeca razvijaju neke stavove promatrajući akcije, slušajući riječi i sumnjajući u osjećaje značajnih drugih u svom okruženju.

Obitelj, vršnjaci i vjerske skupine nalaze se u Bronfenbrennerovom unutarnjem sloju okoliša, ili mikrosustavu. To znači da su ljudi u mikrosustavu glavni utjecaj djeteta, osobito u ranoj dobi. Dječje percepcije i ponašanja mogu se razviti rano od kuće, a izravne interakcije odvijaju se u mikrosustavu poput interakcije između djeteta i roditelja, braće i sestara, učitelja i vršnjaka. Osim toga, dobro okruženje i bolje poticanje djeteta utjecat će na to kako će dijete bolje odrastati (Oswalt, 2008). Prema Oswalt-u (2008), "posebne genetske i biološki utjecajne osobine svakog djeteta, ono što je poznato kao temperament, utječu na to kako ih drugi tretiraju".

Kako bi odgoj bio ispravan i u punome smislu predstavljao pojam koji jest, jedina mu je svrha razvijati i razviti osobu odgajanika do njenog optimuma, što podrazumijeva razvoj onih kompetencija koje su odabrane od strane odgajanika (za koje se odgajanik opredjeljuje) ili koje su prepoznate kao istaknute u odgajanikovim sposobnostima i mogućnostima. Zato odgoj koji dolazi s državne instance, s utjecajem u svakom vidu odgojno-obrazovnih institucija i procesa, u obliku odgojno-obrazovnih vrijednosti (za) koje podučava i usmjeruje, pri svakom odgajaniku treba biti formiran onim što odgajanik može ostvariti, mogućnostima koje određujemo prema individualnim sposobnostima. Takav odgoj isključuje da su te i takve vrijednosti definirane unaprijed, za svakoga jednake i to po »mjeri« ne individualnoj nego onakvoj kakva je određena državom (ili drugom višom instancom). Manipulacija je u tome slučaju nemogućnost reverzibilnog procesa, odnosno razlike Bronfenbrennerova ponašanja i razvoja: neka društvo, vrijednosti, stavovi i pravila koje nosi utječu i oblikuju pojedinca u skladu s pravilima okoline, što se odnosi na društveno-kulturološki kontekst u koji je smješten, no s osnovnim temeljem u poštivanju individualnosti toga pojedinca i mogućnosti njegova utjecaja na promjene društva. Kada bi se promjene društva događale sukladno s promjenama njegove jedinice, s otvorenošću prema promjeni, poticala bi se i kreativna evolucija. Time je idealan odgojni odnos odgajanika i države onaj u kojemu odgajanik poštuje i prati pravila društva u kojemu se nalazi, dok ga društvo/država potiče i podržava u razvijanju vlastitih potencijala i kompetencija.

4 ULOGA BRONFENBRENNEROVE TEORIJE U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI KAO ORGANIZACIJI

Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera se temelji na pretpostavci da moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline kako bismo u potpunosti razumjeli razvoj, odnosno stavlja se naglasak na važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu (Vasta i sur., 1998, prema Skupnjak, 2012). Bronfenbrenner okolinu zamišlja kao niz povezanih struktura u kojima se odvija čovjekov svakodnevni život, a ima značajan utjecaj na razvoj. On tu teoriju kako je prethodno u tekstu navedeno naziva i bioekološkim modelom (Bronfenbrenner i Morris, 1998, prema Skupnjak, 2012).

Dosadašnja su istraživanja proučavala način na koji socijalni odnosi izvan obitelji mogu utjecati na roditeljsko ponašanje i dječji razvoj, kao i na fizičko i psihičko zdravlje djece te na reakcije na stres. Bronfenbrenner je razvio sustavni model za analiziranje socijalne ekologije obitelji u kojoj roditeljski kapaciteti trebaju biti povezani s vanjskim čimbenicima (poput radnog mjesta roditelja, stupnja socijalne potpore prijatelja i susjedstva, kvalitete lokalnog sustava socijalne skrbi i sigurnosti u području u kojem žive) kako bi zadovoljili potrebe dječjeg razvoja (Bronfenbrenner, 1979, prema Bašić, 2009).

4.1 Okruženje predškolske ustanove

Suvremeni pristupi usmjereni na dijete pokazuju koliko veliki značaj ima stimulativno i primjereno okruženje na cjeloviti djetetov razvoj. U konstruktivističkoj paradigmi temeljno polazište je da se znanje i spoznaje izgrađuju, konstruiraju, stječu i razvijaju aktivnim sudjelovanjem djeteta, izravnim stjecanjem iskustava, stalnom transformacijom izgrađenih konstrukata uz pomoć i posredstvom interakcije sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, a ne izravnim podučavanjem, naglašava Miljak (1999). U ovakvoj paradigmi, kurikulum i cjelokupno vrtićko okruženje usmjereno je

na dijete i to na svako pojedino dijete, a nikako na sadržaje koje odrasli planiraju i obrađuju.

Humanističko-razvojna koncepcija predškolskog odgoja preporučuje programe koji osiguravaju zadovoljavanje djetetovih primarnih potreba, utječu na sve aspekte djetetova razvoja /tjelesno, intelektualno, emocionalno, socijalno. Poštuju djetetovu posebnost, osobni ritam razvoja te promoviraju humane vrijednosti i to: poštivanje, isticanje i oživotvorenje prava prema djetetu, Odgojno obrazovno ozračje odražava i razvija toleranciju, altruizam i empatiju te uvažava i zadovoljava potrebe obitelji. Odgoj u dječjem vrtiću može predstavljati kontinuitet ili diskontinuitet u odnosu na obiteljski odgoj. Stoga je iznimno bitna suradnja, iskrena komunikacija i informiranost roditelja te uključivanje u život i rad vrtića.

Dijete je aktivni čimbenik svoga razvoja, a odrasla mu osoba u tome pomaže, poštujući posebnost, osobni ritam razvoja i prava djeteta. Potiče se razina stvarne participacije djeteta, za učenjem, spoznajom, doživljajima, komuniciranjem, stvaralaštvom, zadovoljavanjem interesa i potreba.

4.2 Važnost okruženja vrtića

Dječji vrtić je mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih, otvoren je i fleksibilan. Njegova je cjelokupna organizacija usklađena s potrebama djeteta. Upravo organizacija dječjeg vrtića, prostorna, vremenska i pedagoška, na mikro i makro razini reflektira se na odgojni proces i razvoj djeteta. Stoga je vrtićko okruženje jedna od temeljnih varijabli institucijskog predškolskog konteksta. Ogleda se u strukturi prostora i socijalnim odnosima. Vrtićko okruženje je cjelokupnost svih aspekata koji čine dječji vrtić i ono se dijeli na socijalno i fizičko (Miljak 1996).

Socijalno okruženje čine svi ljudski i stručni potencijali, odnosni i komunikacijski, a fizičko obuhvaća materijalne i prostorne potencijale dječjeg vrtića. Poticajno vrtićko okruženje, stoji u Programskom usmjerenju (1991), jest cjelokupno oblikovanje prostora u kojem dijete živi i prima važne poruke o sebi. Ogleda se u kvalitetnim odnosima odgojitelja prema djetetu, djeteta prema djetetu, ali i kvaliteti odnosa svih odgojitelja, sustručnjaka i djetetu važnih osoba izvan dječjeg vrtića. Sve navedeno u stalnoj je promjeni, otvorenosti i razvojnosti na putu nove kvalitete. U

suživotu s djecom se potiče njihov razvoj sa što više zadovoljstva i motiva. Babić i Kuzma (1998), također ističu važnost poticajnog okruženja. Navode da je to jedna od temeljnih varijabli institucijskog predškolskog konteksta, a ogleda se u strukturi prostora i socijalnim odnosima.

Za autorice Milanović, Stričević, Males, Sekulić-Majurec (2000), vrtičko okruženje je značajan čimbenik kvalitete i učinkovitosti djetetova ranog razvoja i njegova kasnijeg napredovanja. Osmišljavanje uvjeta za podizanje kvalitete življenja i zadovoljavanja djetetovih potreba, Miljak (1996) naziva realnim kurikulumom. Dodaje da su ustroj i ozračje u vrtiću složeni i suptilni odnosi među sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu i materijalna organizacija vremena i prostora. Važniji su od službene, formalne primjene zakona, propisa, programa koji nemaju značajniji utjecaj na kvalitetu promjena. Hijerarhijski odnosi među osobljem u ustanovi model su za ponašanje među djecom i prema djeci. Suvremeni istraživači smatraju da upravo organizacija (makro) ustanove i (mikro) odgojne skupine više utječe na odgojno-obrazovni proces, nego intencije službenog programa. Za povećanje učinka odgojno-obrazovne prakse nužno je mijenjati fizičku i socijalnu organizaciju ustanove. Više pozornosti treba posvetiti kvaliteti interakcije među odraslima.

4.3 Kreiranje uvjeta poticajnog okruženja

Dva su ključna načela za pripremanje vrtičkog okružja po mjeri svakog djeteta. Na osnovi vlastitih iskustava i interakcija sa svijetom koji ih okružuje, djeca stvaraju vlastito znanje. Odgojitelji na najbolji mogući način potiču razvoj i napredak djeteta, nadograđujući interese, potrebe i sposobnosti djece. Odgojitelj stvara preduvjete poticajnog okruženja uvažavanjem djeteta. Time jača djetetovo samopoštovanje i pozitivnu djetetovu sliku o sebi. Uvijek koristi djetetovo ime, obraća mu se osobno što češće, spušta se na razinu dječjih očiju, sluša što mu dijete govori i reagira na ono što kaže. Ako odgojitelj kaže djetetu da će nešto kasnije učiniti, čini to. Često daje djetetu priliku da drugima pokaže svoj rad i da s drugima podijeli svoje interese. Koristi dječje ideje i prijedloge i pohvaljuje ih.

Samopoštovanje osigurava solidnu bazu za zadovoljavajuće odnose s drugom djecom. Djeca uživaju i odgovaraju na humor i zabavu, a zajednički smijeh učvršćuje

toplinu i prijateljstvo i promiče suradnju. Izuzetno je važno da odgojitelj prihvaća različitosti: razlike u kulturama, vjeri i jezicima; poštivanje, shvaćanje i prihvaćanje različitosti; predrasude / može biti štetan i bolna/; pravednost /fair play/; bolesna djeca, hendikepirana i darovita djeca, naglašavaju autori Nacionalnog programa za ljudska prava (1999). Odgojitelji stvaraju djetetu uvjete za isprobavanje svojih snaga i moći uz određena pravila. Tako se tako djeca uče odgovornosti. Djeca su kompetentnija nego što mi mislimo. Potrebno je stalno omogućavati djeci stvarne, životne prilike da donose odluke i prihvaćaju odgovornost živeći svoja prava. Odgojitelji tako pokazuju djeci da su sposobna mnoge stvari učiniti sama. Pripremaju okruženje za uvježbavanje životnih vještina. Zajednička pravila odgojne skupine pridonose demokratskom ozračju, a djeca se osjećaju kompetentna, odgovorna i motivirana, naglašava Brajša (2001).

Sredina bogata poticajima pruža djetetu mnogo materijala za stjecanje znanja, vježbanje sposobnosti i izražavanje originalnosti vlastitim stvaralaštvom, navode Males, Rijavec, Miljević-Ridički (2001). Ona vrvi susretima i informacijama, potiče komunikaciju. Da bi dijete autonomno stupalo u interakciju s fizičkom i socijalnom okolinom, potrebno je stvoriti uvjete, organizirati i oblikovati prostor po mjeri djeteta, koji je otvoren i ima mogućnost preoblikovanja. Miljak (1996) prostor "realnog kurikuluma" dijeli na "mikro razinu" - centri za igru na razini odgojne skupine i na "makro razinu" - na razini dječjeg vrtića. Naravno da je predviđena fleksibilna organizacija vremena. "Ritam dana" koji je usklađen s individualnim potrebama djeteta, osigurava vrijeme za aktivnost po izboru djeteta, vrijeme za neometanu dječju igru, odgojiteljima pruža vrijeme za promatranje i uključivanje te cjelokupni dnevni raspored odražava prirodnu ravnotežu. Ključna riječ koju je ovdje potrebno naglasiti je kvaliteta.

Kvalitetno organizirana skrb, odgoj i obrazovanje predškolske djece vrijedna je investicija. Okruženje u kojem dijete živi značajan je čimbenik kvalitete i učinkovitosti njegova ranog razvoja i njegova kasnijeg napredovanja (Milanović i sur., 2000). Odlučujući čimbenici razvoja djeteta su socijalna sredina i kakvoća odgoja. U Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991) dječji vrtić je mjesto radosnog življenja: druženja, igre, učenja, odgoja i obrazovanja djece i odraslih. Teži postizanju kvalitete zajedničkog življenja, a odgojitelj je voditelj i pomagač u igri, učenju i razvoju djeteta. Tim odgojitelja osigurava primjerena sredstva

i materijale, pruža podršku i smjernice, stvara interes, kako bi dječje prilike za učenje doveli do maksimuma (Stokes Szanton 2000).

U predškolskoj praksi humanističko-razvojne orijentacije, dječji vrtić je orijentiran na dijete. Vrsta i kakvoća prostora smatra se jednom od temeljnih varijabli institucijskog konteksta cjelokupnog djetetovog ponašanja i razvoja. Didaktičko-metodička strukturiranost prostora utječe na djetetovo funkcioniranje: motoričko, osjetilno, spoznajno, socijalno, emocionalno, govorno, igrovno.

Funkcionalnost i fleksibilnost namještaja, interesnih centara/područja i materijala očituje se u njihovoj dostupnosti djeci, funkcionalnosti i varijabilnoj upotrebi (Irović, 1995). Isenberg i Jalongo (1997), zagovaraju primjereno izbalansirani prostor odgojne skupine - razdvojeni bučni od tihih centara aktivnosti. Takav prostor omogućuje nesmetano kretanje, mogućnost slobodnog izbora i nadzora djece i odgojitelja, izdvojeni privatni prostori za osamljivanje. Interesni centri, tematski određeni, važni su za podržavanje i poticanje dječje autonomije, odlučivanja, inicijativnosti, originalnosti, interakcije s vršnjacima i odraslima (roditeljima, odgojiteljima, suradnicima) u socijalnim razmjenama. Prostor koji vanjskim i unutarnjim karakteristikama osigurava i štiti djetetov fizički i psihički integritet, omogućava spontane aktivnosti i odgovara na djetetove interese, potrebe i mogućnosti. Kirsten, Hansen, Kaufmann (1995), ističu u svojim istraživanjima da struktura i organizacija neposredne dječje okoline određuje skup mogućih akcija djeteta, njihovu varijabilnost, a interakcijski odnos djeteta prema okolini (razmještaj prostora u kojem se dijete kreće, igračke, različiti neoblikovani materijali) stvaraju uvjete za razvoj određenih kognitivnih struktura djeteta.

4.4 Uloge odgojitelja u okruženju usmjerenom na dijete

Odgojitelji, prema Stokes Szanton (1997), okruženje pretvaraju u svojevrzni "laboratorij". U njemu će dijete istraživati i doživljavati različita iskustva. Zajedno s odgojiteljem strukturiraju prostor koji potiče dječju kreativnost, želju za istraživanjem, otkrivanjem novoga i za rješavanjem problema. Poštuju dječje ideje i na osnovi njih stvaraju kurikulum. Zajedno s djecom rade, igraju se, uče; model su ponašanja (vlastiti primjer) i djeci pružaju podršku te pokazuju skrb za drugoga; promatraju i slušaju,

"snimaju" djecu i procjenjuju promatrano, koristeći to za daljnje planiranje, individualizirani pristup i strukturiranje okruženja. Potiču djecu da slijede vlastite interese i razvijaju osjećaj osobne važnosti i samoinicijative. Stvaraju atmosferu i daju ton svojoj skupini te iskazuju kvalitete koje žele razviti kod djeteta socijalne vještine (empatiju, kooperaciju), entuzijazam i intelektualnu radoznalost. Zajedno s djecom iniciraju i vode aktivnosti i pružaju djetetu prilike za direktni kontakt s ljudima, materijalima i stvarnim životom. Ukratko, potiču cjeloviti djetetov razvoj.

Od odgojitelja se očekuje da dopusti djetetu da samo bira aktivnost (pripremi različite igračke, materijale, ali prepusti djetetu čime će se baviti i što će koristiti); dopusti djetetu da samo odredi koliko će trajati aktivnost; pripremi aktivnosti i materijale kojima se potiču različiti stupnjevi sposobnosti; osigura da okruženje u kojem dijete boravi bude sigurno; osigura prostor u kojem je prekidanje i ometanje svedeno na najmanju mjeru; dopusti djetetu da upotrebljava predmete i isprobava na nov, neuobičajen način i planira raspored tako da dijete od svoje igre dobije najviše (Miljak, 1996). Odgojitelj zajedno s djecom priprema materijale, strukturira prostor i uključuje se u aktivnosti, kad je potrebno. Neophodno je uključivanje odgojitelja kad se dijete ne želi igrati, kad treba podršku u igri, kad odgojitelj treba naglasiti, povećati mogućnost za učenjem i kad djeca pozivaju odgojitelja u igru (Trawich i Swith 1994). Dokazano je da odgojitelji provedu samo 2 - 6 % svoga vremena u igri s djecom, ostalo podučavaju ili rade nešto drugo (Dryden i Vos, 2001). Pitanje potrebe odgojiteljeva uključivanja u aktivnosti djece vrlo je osjetljivo i zahtijeva složenije preispitivanje cjelokupne složene uloge odgojitelja.

4.5 Utjecaj okruženja vrtića na djetetov razvoj

Odlučujući su čimbenici razvoja djeteta socijalna sredina i kakvoća odgoja, posebna se pozornost daje djetetu i dječjem vrtiću, izvanobiteljskom okruženju u kojem je kvaliteta života bitna odrednica odgoja i obrazovanja. Dakle, da bi dijete raslo sretno i zadovoljno, da bi moglo razviti sve svoje potencijale, potrebna je kvalitetna sredina. Djeca uče ono s čim žive, dodaje Law Nolte: prema Dryden i Vos (2001). Tek stvaranjem poticajnog okruženja u vrtiću, moguća su nepredvidiva postignuća djece. U takvom okruženju, dijete se promatra kao aktivni čimbenik svoga razvoja. Odrasla

mu osoba u tomu pomaže. Dijete je ličnost je koja je već od rođenja sposobna stupati u komunikaciju s drugima, jedinstvena je osoba dostojna poštovanja, koja je više od zbira psihičkih, fizičkih, intelektualnih, socijalnih i emocionalnih osobina; osobnost u razvoju, Djeca posjeduju urođenu potrebu za osjećanjem, spoznajom, učenjem, komuniciranjem i imaju unutrašnji dinamizam koji ih potiče da teže zadovoljavanju svojih potreba. Da bi dijete ostvarilo sve svoje potrebe i interese u skladu sa svojim mogućnostima, dječji vrtić treba biti mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih. On je otvoren, originalan i odgovara na potrebe djece, roditelja, kulturne i društvene sredine u kojoj djeluje. Organizacija dječjeg vrtića prostorna, vremenska i pedagoška na mikro i makro razini reflektira se na odgojni proces i razvoj djeteta, a cjelokupna organizacija usklađena je s potrebama djeteta. Važnost se pridaje pridržavanju spoznaja o mogućnostima i granicama utjecanja institucijskog odgoja na razvoj djeteta. Mnogi rezultati znanstvenih istraživanja dokazuju da sredine zasićene emocionalnom, kulturnom i materijalnom stimulacijom mogu bitno djelovati na ubrzanju određenih funkcija u djeteta. Tamo gdje se zadovoljavaju dječje potrebe za novim iskustvima i gdje se dijete ohrabruje u istraživačkim aktivnostima, velika je vjerojatnost da će dijete do maksimuma razviti svoje mogućnosti.

5 KULTURA PREDŠKOLSKE USTANOVE KAO ORGANIZACIJE

Propitujući koncept kulture odgojno-obrazovne ustanove, posebno kulture vrtića, usmjereni samo na njezino određenje kao živog sustava koji se kontinuirano mijenja i uči, kao složen i dinamičan sustav niza međusobno povezanih varijabli (Datnow i sur., 2002), sustav temeljen na biološkom načinu razmišljanja i ekološkom pogledu na svijet (Senge i sur., 2001, 2002, 2003; Capra, 1991, 1998). Poznato je da se rasprava o živim sustavima razvila iz “novih znanosti” 20. stoljeća: kvantne fizike, ekologije, matematike kompleksnosti i teorije kaosa.

Ona pretpostavlja da su ljudske skupine, procesi i aktivnosti samoorganizirajući, holistički, sustavni, poput ekoloških funkcija. Poimanje koje iz njega proistječe naziva se “sustavno poimanje”, tj. “razumijevanje fenomena unutar konteksta šire cjeline” (Capra, 1998, 29), a “percipira se kao cjelina čiji se elementi drže skupa zato što tijekom vremena neprestano utječu jedan na drugi i djeluju prema zajedničkom cilju” (Senge i sur., 2002, 69). Drugim riječima, poimati stvari na sustavan način znači sagledavati povezanosti, odnose i kontekst što je sasvim drukčije od analitičkog poimanja. U skladu s tim, sustavno poimanje usredotočuje se na temeljna načela organizacije “stvari više ne promatramo kao strukture, već kao procese” (Senge, 2002, 75). Primjerice, Wheatley (prema MacGilchrist i sur., 2004) smatra da su samoorganizirajući sustavi prototip za upravljanje u nemirnim, dinamičnim okruženjima, a o samoorganizaciji raspravlja kao sposobnosti organizacije da sama sebe obnavlja.

MacGilchrist i sur. (2004) smatraju da je upravo samoorganizacija svojstvo “inteligentne škole”; nagovješćuje njezinu moć u procesu prilagodbe na okruženje u kojem djeluje i teži ka postizanju nekih svojih ciljeva. Senge (2009) na zanimljiv način propituje je li uistinu moguće “institucijsku ili organizacijsku inteligenciju” unaprijediti, odnosno njihovu sposobnost za kolektivno razumijevanje, za dostizanje, kako on kaže, “institucijske mudrosti”. Pritom mudrost određuje kao duboko razumijevanje dugoročnih posljedica poduzetih aktivnosti na institucijskoj razini. U tom nastojanju “osnovni cilj svakog homo sapiensa trebao bi biti učiti kako živjeti mudro, odnosno kako živjeti na način koji tolerira prirodni poredak stvari, a ne našu

dominaciju nad njime” (Omazić, 2009, 17), u kulturi vrtića kao ljudskoj zajednici, jednom živom sustavu, “kao biljka ili tinejdžer kojima nitko ne može upravljati, ali mnogi mogu uređivati vrt” (Senge, 2003: 16). Drugim riječima, svaka je organizacija u svojoj biti proizvod razmišljanja i interakcija njenih članova.

Težnja ka novim vrijednostima: održanje, kvaliteta, suradnja, partnerstvo – ekološka su slika svijeta i mogu se samo prenositi komunikacijom između ljudi u kulturi dijaloga i dinamičnom procesu koevolucije (Capra, 2002). Ova rasprava izravno je povezana s filozofijom organizacijskog učenja koja se u svojoj suštini oslanja na filozofiju sustava (Senge, 2009).

Primjeri sustava uključuju biološke organizme (uključujući i ljudska tijela), atmosferu, ekološke sustave, tvornice, kemijske reakcije, političke entitete, zajednicu, industriju, obitelji, timove i sve – organizacije, pa tako i odgojno obrazovne ustanove (Senge, 2000). Senge (2009) čak predlaže da je bolje raspravljati o učećim zajednicama, a ne organizacijama jer “učeće zajednice se mogu stvarati unutar organizacije, između organizacija, odnosno mogu se pojaviti na svim razinama unutar neke geografske regije, poput grada, općine, naroda ili svijeta. Tako učeća zajednica postaje moćnijom slikom od učeće organizacije” (isto, 4). Zalažemo se za stvaranje i poticanje razvoja učećih zajednica u kojima sudjeluju ljudi s dubokim osjećajem zajedničke posvećenosti (učenju, unapređivanju, razvoju), a ta ih posvećenost zatim podržava u njihovim nastojanjima u stvaranju jedne kulture vrtića u skladu s dječjom odnosno ljudskom prirodom. Kulturu vrtića određujemo kao postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja, roditelja, karakteristično za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse radi njenog unaprjeđenja.

Senge (2009) na zanimljiv način propituje je li uistinu moguće “institucijsku ili organizacijsku inteligenciju” unaprijediti, odnosno njihovu sposobnost za kolektivno razumijevanje, za dostizanje, kako on kaže, “institucijske mudrosti”. Pritom mudrost određuje kao duboko razumijevanje dugoročnih posljedica poduzetih aktivnosti na institucijskoj razini. Drugim riječima, svaka je organizacija u svojoj biti proizvod razmišljanja i interakcija njenih članova.

Mijenjanje načina interakcije znači i transformiranje ne samo formalnih struktura organizacije, već i teško vidljivih obrazaca interakcije među ljudima i procesima” (Senge, 2002, 36). To zapravo znači da raspravljati o implementaciji inovacija znači raspravljati o novim sustavima vrijednosti i novom stilu života koji se ne može propisati nikakvim administrativnim aktima, niti se može politički usvojiti, a “sve manje ljudi vjeruje da nam ‘najbolja praksa’ prošlosti može pomoći u budućnosti” (Ehrenfeld, 2009, 35).

5.1 Oblikovanje vođenja predškolske ustanove

Kontekst svake odgojno-obrazovne ustanove, pa tako i predškolske, čini sudjelovanje mnogih njezinih strukturalnih i kulturalnih dimenzija. Nemoguće je taj kontekst realno sagledati ako se usredotoči na samo jednu od tih dimenzija i izdvoji ju se iz cjeline. Ranije je u radu spomenuto kako je odgojno-obrazovna ustanova složena organizacija. Vrtić se u tom kontekstu može opisati kao „živi sustav, odnosno 'živi organizam' koji je toliko 'zdrav' koliko zdravo i usklađeno funkcioniraju svi njegovi 'organi' (podsustavi)“ (Strozzi, 2002, Rinaldi, 2006; prema Slunjski, 2015, 2). Sam duh i prirodu dječjeg vrtića prilično je teško opisati – on se po tome znatno razlikuje od ostalih odgojno-obrazovnih ustanova. Može se reći kako je vrtić „pulsirajući, promjenjivi i međupovezani svijet brze interakcije, u kojem red prirodno proizlazi iz kaosa bez nužnog nadzora“ (Roberts i Kleiner, 2003; prema Sunjski, 2015, 2). Gledajući odgojno obrazovnu praksu dječjeg vrtića postaje jasno kako njegovo funkcioniranje nije moguće u potpunosti planirati i kontrolirati. Kada oni koji predstavljaju vođenje u ustanovi, pokušaju proces unutar takvog složenog sustava strogo i kruto planirati, ističe Slunjski (2015), postoji opasnost stvaranja prakse koja liči na tekuću traku. Princip odgojno-obrazovne prakse nalik na tekuću traku karakterističan je za školu industrijskog doba, u kojoj se od svih učenika nastojalo proizvesti jednoobrazni, standardizirani 'proizvod' (Senge i sur., 2007; prema Slunjski, 2015). Pretpostavka da je proces u vrtiću moguće u cijelosti isplanirati i njime upravljati, te da su akcije sudionika tog procesa (djece i odraslih) u potpunosti predvidive, danas je u najmanju ruku zastarjela.

Poznato je i jasno kako se djeca razvijaju i uče različito – ne stječu znanje niti jednakim redom niti jednakom brzinom. Lako je prema tome zaključiti kako se kvalitetan odgojno-obrazovni proces oblikuje prema potrebama, interesima i potencijalima svakog djeteta – a slijedom toga, vođenje ustanove prestaje biti dijada koja uključuje samo odrasle u ustanovi (suradnike iz stručnog tima i odgajatelje). Ono postaje trijada koja se odnosi na suživot djece i odraslih (djece, odgajatelja i suradnika iz stručnog tima) te se pretvara u ciklički povezan proces u kojem svi sudionici međusobno utječu jedni na druge, bitni su za sam proces i zajednički, na različitim razinama, usmjeravaju i vode praksu u ustanovi.

Još jedan od razloga zbog kojeg je kruto vođenje i striktno planiranje odgojno obrazovnog procesa u vrtiću neprimjereno jest sadržaj samog procesa. Spomenuto je na samom početku rada kako svjetski životni i poslovni standardi danas zahtijevaju izgradnju društva znanja. Potrebno je zapitati se: kakvo je i što je to 'znanje' danas? Fullan (1999; prema Slunjski, 2015) navodi kako današnja djeca žive u vremenu koje obilježavaju nesigurnost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, neočekivanost, kompleksnost i multidimenzionalnost. Iz navedenog se može zaključiti kako bi se djeca od samog početka svog institucijskog odgoja i obrazovanja trebala pripremati za život u takvom okruženju, dakle za stalnu promjenu, za snalaženje u nepredvidivoj suvremenoj svakodnevnici, za kompleksnost cjelokupne stvarnosti u kojoj žive (Slunjski, 2015).

Sadržaj odgoja i obrazovanja koji bi odgovarao na takve potrebe ne može se (kvalitetno) ostvariti krutim planiranjem i vođenjem tog odgojno-obrazovnog procesa. Slunjski (2015) objašnjava i zašto je to u mnogim ustanovama teško postići. Ustanovu i odgojno-obrazovni proces u njoj mnogo je jednostavnije voditi oslanjajući se na strogo i unaprijed isplanirane utjecaje. Realiziranje prakse prema unaprijed određenom planu, na poznat i 'uhodan' način, praktičarima daje osjećaj sigurnosti kojeg se teško odreći. S druge strane, nastavlja autorica, realiziranje prakse u stanju 'budnosti' podrazumijeva prilagođavanje i prihvaćanje nepredvidivosti, ali i stvara podlogu za razvojni, otvoreni, dinamični kurikulum. Takav otvoreni kurikulum praktičaru „nudi samo okvirne upute unutar kojih se stvaralački realizira, dok se naglasak stavlja na spontanost, kreativnost i inicijativnost učenika i učitelja (djeteta i odgajatelja), pri čemu je neplaniranost posve prihvatljiva“ (Previšić, 2007; prema Slunjski, 2015, 4). Autorica dodaje kako otvoreni kurikulum djeci omogućuje slobodu izbora temeljenu

na njihovim interesima. Iako ga karakterizira prividna nestrukturiranost, takvim kurikulumom se ostavlja prostor za dječji doprinos u oblikovanju aktivnosti, tj. daje im se prilika da budu „sukreatori odgojno obrazovnog procesa i sukonstruktori kurikuluma“ (Slunjski, 2015, 5).

Potrebno je naglasiti kako se takva praksa u ustanovi, tj. ostvarivanje tako shvaćenog kurikuluma ne događa odmah/trenutno – nije dovoljno samo shvaćanje, jer to shvaćanje nije uvijek lako pretvoriti u činjenje. Potrebno je kontinuirano istraživanje postojeće prakse u ustanovi, učenje, pokušavanje, razumijevanje, te njezino (zajedničko) mijenjanje i razvoj. Slunjski (2015) navodi da, ako se vrtić shvaća kao 'živi organizam' to zapravo i ne može biti drugačije. Dodaje kako bi, zbog svoje specifične prirode i obilježja, vrtić svoj cjelokupni identitet trebao temeljiti na "življenju promjene" (isto, 2015, 5-6)

Kako je ranije navedeno promjene u organizacijama ne prihvaćaju uvijek lako jer zaposlenike odmiču od njihove 'zone ugone' – sigurne zone unutar koje djeluju. Slunjski (2016) objašnjava kako promjene „ugrožavaju postojeće navike djelatnika, unose nesigurnost u pogledu njihovih kompetencija, moći i statusa, a često izazivaju strah od nepoznatog koji se javlja kao posljedica nerazumijevanja promjena“ (isto, str. 7). Bez obzira na to, za organizaciju koja egzistira u današnjem vremenu, ideja održavanja zastarjelog načina djelovanja i zadržavanje statusa quo posve je neprihvatljiva, osobito kada se govori o odgojno-obrazovnoj organizaciji/ustanovi. Ona bi u svakom slučaju trebala poštivati današnje spoznaje o djetetu, o načinu na koji se ono razvija i uči i te spoznaje uskladiti s njegovim odrastanjem u suvremenoj svakodnevnici. Za organizaciju koja se bavi područjem odgoja i obrazovanja stoga, „promjena je sve manje stvar slobodnog izbora, a sve više ultimativni imperativ opstanka.“ (Slunjski, 2016: 8).

Mnoge promjene se događaju slučajno pa ustanove na njih odgovaraju spontanom i jednostavnom prilagodbom (Slunjski, 2016). No, ako se ustanova osloni i zadovolji provođenjem samo takvih "neizbježnih" promjena, odgojno-obrazovni proces u njoj teško će zadovoljiti stvarne potrebe (i potencijale) današnjeg djeteta. U odgojno-obrazovnoj ustanovi istinska promjena, stoga, podrazumijeva pozitivno utjecanje na kvalitetu odgoja i učenja djece, tj. uvođenje korisnih inovacija u praksu ustanove. Slijedom toga, Slunjski (2016) navodi kako netko u ustanovi treba biti odgovoran za poticanje promjena i upravljanje tim procesima. Autorica dodaje kako

poticaj za promjene uglavnom dolazi od neke osobe izvan ustanove, ili zapošljavanjem novih ljudi koji se nisu imali prilike naviknuti postojeće stanje u ustanovi. No, to ne mora uvijek biti tako. Poticaj za promjene može doći od osobe unutar ustanove, one koja je na poziciji vođe, ili pak od više suradnika koji čine vođenje ustanove. Bitno je da osoba koja vodi proces promjene uistinu „vidi budućnost organizacije te je u stanju motivirati ostale na provođenje te vizije“ (Slunjski, 2016: 8). Ono na što je potrebno obratiti pažnju kada se spominje proces promjene jest upravljanje tim procesom. Osoba koja vodi proces promjene u ustanovi može to raditi kvalitetno, ali i nekvalitetno – ovisno o tome koju ulogu daje ostalim sudionicima u tom procesu. Slunjski (2016) u tom kontekstu govori o profesionalizaciji i deprofesionalizaciji uloge koja se pridaje sudionicima (zaposlenicima/praktičarima) u procesu promjene. Ovdje je zapravo riječ o "pogrešnim" i "ispravnim" strategijama vođenja ustanove, koje određuju kako će sam proces promjene biti oblikovan, ali i hoće li se on uopće dogoditi (Fullan, 2014; prema Slunjski, 2016)

Ukratko, u ovom prikazu konteksta ustanove dječjeg vrtića, pošlo se od njegovih brojnih su-djelujućih podsustava ('organa'); spomenuta je njegova specifična pulsirajuća i naizgled kaotična priroda; naglašena je neprimjerenost krutog planiranja procesa odgoja i učenja djece u njemu; objašnjeno je suvremeno okruženje u kojemu dijete živi i koje zahtijeva isto tako suvremenu pripremu djeteta za budućnost; naglašena je važnost otvorenog kurikuluma koji omogućuje djetetov doprinos u oblikovanju njegova vlastita odgoja i obrazovanja; objašnjeno je kako stvaranje takve prakse iziskuje istraživanje, mijenjanje i razvoj; naglašena je 'promjena' kao dio prirode i identiteta vrtića, te njegov imperativ; opisani su mogući problemi u shvaćanju 'promjene' kao sastavnog elementa života vrtića; i na kraju, istaknuto je vođenje i vođenje kao ono koje oblikuje proces promjene i kao presuđujući čimbenik življenja, ili pak ne življenja promjene u ustanovi. Nastojeći smjestiti fenomen vođenja u kontekst dječjeg vrtića, prikazani su međusobno povezani elementi vrtića, a slijedom njih fokus se ponovo vratio na vođenje, kao element o kojemu svi ostali elementi ove ustanove ovise. Zbog toga se vođenje sada uistinu može naglasiti kao određujući i najbitniji čimbenik (kvalitetnog) života te odgojno-obrazovne ustanove.

S obzirom na prethodno prikazano shvaćanje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaje još jasnije kakvo upravljanje takvom ustanovom treba biti. Specifična priroda vrtića, njegova usmjerenost na dijete i suvremenost zahtijevaju

da se funkcioniranje vrtića temelji na 'življenju promjene'. Tijekom rada je već napomenuto kako se menadžment i menadžerizam, suprotno tome, povezuju s održavanjem postojećeg stanja u ustanovi i s krutim, formalnim djelovanjem. S druge strane se vođenje povezuju s promjenom i pozitivnim utjecajem na djelovanje drugih, radi postizanja određenih ciljeva. Vođenje je dakle ono koje ovakvoj ustanovi odgovara, ali i njega je potrebno oblikovati na ispravan način. U kontekstu povezanosti vođenja s 'življenjem promjene' u ustanovi, potrebno je objasniti kako procesom promjene nije moguće direktno upravljati, niti je razvoj ustanove moguće doslovno planirati.

Kada promjena kreće od vizije zaposlenika, onda su i njihovi kapaciteti (sposobnosti, motivacija, vjera u sebe) mnogo veći. Pritom, zadaća je vodstva da u tom procesu osigura sredstva potrebna za ostvarivanje promjene; pruži zaposlenicima pomoć i potrebnu edukaciju i tako ih osnaži za preuzimanje inicijative; usmjeri ih prilikom rješavanja problema; i konačno, u ustanovi stvori priliku/atmosferu izgrađivanja zajedničke vizije (Slunjski, 2016).

S obzirom na ovih nekoliko značajki koje je autorica navela moguće je mnogo toga zaključiti o modelima vodstva, u skladu s kojima je potrebno oblikovati (odgovarajuće) vođenje u ustanovi. Tako se može reći da je dječjem vrtiću potrebno transformacijsko vođenje radi usmjerenosti na predanost zaposlenika, koja se postiže izgradnjom zajedničke vizije, pružanjem podrške i intelektualne stimulacije, modeliranjem važnih vrijednosti i najboljih primjera prakse te poticanjem na sudjelovanje u donošenju odluka. Participativno vođenje odgovarajuće je se temelji na uvjerenju da sudjelovanje svih zaposlenika povećava učinkovitost ustanove. Takvo uvjerenje povezuje i zbližava zaposlenike te olakšava 'pritisak vođenja' na ravnatelja. Ljudi u ovakvom okruženju lakše prihvaćaju odgovornost i donose odluke vezane za njihovo područje rada. Interpersonalna dimenzija u vodstvu također je izuzetno bitna. Interpersonalna inteligencija pojedincu olakšava sudjelovanje s drugima. Vođenje mora biti svjesno njezine važnosti i nastojati ju osvijestiti drugima. Interpersonalne vještine ravnatelju i ostalim suradnicima u vodstvu pomažu u spontanom, intuitivnom ponašanju i reagiranju, u ostvarivanju pozitivne interakcije sa zaposlenicima i u formiranju skladnih timova. Značajke postmodernog vodstva u ustanovi korisne su jer ukazuju na poštivanje različitih individualnih percepcija zaposlenika, te na to da se pridaje veća pozornost samom zaposleniku nego organizaciji/ustanovi.

Kontingencijsko vođenje također je dobro primijetiti u ustanovi, jer znači da se prilikom vođenja dobro "čita" situacija/problem i nalazi se najprikladniji odgovor na njega. Točnije, vođenje na najbolji način nastoji uskladiti situaciju/kontekst i kapacitete zaposlenika. Moralna dimenzija u vodstvu ključna je za ostvarivanje svih ostalih dimenzija. Ona pretpostavlja da je fokus vodstva na vjerovanjima, vrijednostima i etici njih samih. Dakle, suradnici iz vodstva kreću od sebe, svjesni su svojih vrijednosti i uvjerenja i ne dozvoljavaju da njima ugrožavaju proces ili ostale zaposlenike u ustanovi. Vrijednosti i uvjerenja vodstva su 'odgovarajuća' onda kada su korisna za proces u ustanovi i kada su temelj etičnog postupanja s ostalim zaposlenicima/suradnicima. Nadalje, bitno je da se zaposlenici u ustanovi ne smatraju podređenima, već suradnicima, a to se ostvaruje demokratskim stilom vođenja ustanove. 3

Temelj ovakvog stila su dobri socijalni odnosi, stoga je dobro da vođenje teži njihovu održavanju. Kada vođenje iskazuje razumijevanje i povjerenje prema svim suradnicima, pozitivno je orijentirano i ohrabruje ih, takvi odnosi razvijaju se i među većinom zaposlenika. Tada je moguće i da se odluke u ustanovi donose demokratski, suradnjom svih zaposlenika. Osim toga, demokratska atmosfera u ustanovi podupire pretpostavku da je svaki zaposlenik u ustanovi stručnjak u svom području rada. Kada je to tako, zaposlenici u ustanovi otvoreni su za profesionalno usavršavanje i shvaćaju njegovu važnost. Konačno, svi dosad opisani modeli/značajke vodstva omogućuju da se kvalitetno ostvari i instrukcijska dimenzija vodstva. Instrukcijsko se vođenje možda i ponajviše, može povezati s funkcioniranjem ustanove koja se temelji na 'življenju promjene', a evo i zašto. Takvo vođenje podrazumijeva brigu o poučavanju i učenju. Točnije, brigu o učenju i razvoju djeteta koji se pak ostvaruje poučavanjem/djelovanjem odgajatelja. Ta briga prepoznaje se u kontinuiranom podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i to prvenstveno profesionalnim usavršavanjem zaposlenika. Definicija 'promjene' u ustanovi pak podrazumijeva „činjenje uobičajenih poslova na drukčiji način, koji vodi podizanju kvalitete odgoja i učenja djece“ (Slunjski, 2016). Kada se usporede značajke instrukcijskog vodstva i definicije promjene, lako je zaključiti kako je instrukcijsko vođenje zapravo usredotočeno na promjenu – ono jest promjena.

Slijedom navedenog može se reći da je ovaj model vodstva možda najbliži takvoj 'živoj', promjenljivoj, fleksibilnoj ustanovi, ali je bitno naglasiti da kvalitetno

ostvarenje ove dimenzije vodstva iziskuje i sve one prethodno navedene dimenzije istog tog vodstva. Do izražaja, zapravo, dolazi činjenica da 'život' jedne složene zajednice/ustanove ne može 'pokriti' samo jedan model vodstva. U svakoj ustanovi egzistira više modela/značajki vodstva, koje su uostalom i međusobno ovisne. Dakle, navedene kolegijalne, subjektivne, kulturalne i demokratske značajke kojima vođenje pridaje važnost, omogućuju mu da kvalitetno ostvari i svoju instrukcijsku dimenziju, odnosno da stvori zajednicu koja 'živi promjenu'.

5.2 Vrtić – učeća organizacija

U vremenu u kojemu živimo, stoljeću informacijskog i tehnološkog napretka jedan od najtežih poslova modernog doba predstavlja odgoj djeteta. Odgoj djece ne može biti prepušten samo roditeljima, veliku ulogu igraju i institucije, od vrtića do škole i raznih sportskih institucija i igraonica u koje se djeca uključuju. Iako obitelj ima najutjecajnije odgojno djelovanje na dijete, i vrtić i škola igraju značajnu ulogu u njemu jer prihvaćaju roditelje kao partnere u zajedničkom odgojno-obrazovnom djelovanju na dijete.

Peter Senge, otac koncepta učeće organizacije, pod tim pojmom podrazumijeva organizaciju «gdje ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi neprestano uče kako učiti zajedno». Senge također navodi da je to takva organizacija koja «kontinuirano povećava svoju sposobnost da stvara svoju budućnost (Senge, 1990: 17).

Senge vjeruje da se učeća organizacija razvija kao rezultat učenja i ponašanja svih članova organizacije - ona je nalik putovanju. Kako Senge (1990) navodi učeća organizacija proizlazi iz kontinuirane, usklađene aktivnosti svih pojedinaca te se nikada u potpunosti ne ostvaruje, već predstavlja težnju za razvojem uvijek na višoj razini na osnovi kolektivnoga ugrađivanja znanja, kao rezultata kolektivnoga procesa učenja. Učeća organizacija je stoga organizacija koja se kontinuirano transformira u pravcu jačanja efektivnosti svoga djelovanja.

Senge-ov model učeće organizacije razvijen je u njegovoj knjizi „Peta disciplina“. Senge (1990) razlikuje pet osnovnih elemenata učeće organizacije, koje on u svojoj knjizi naziva disciplinama:

- Osobno majstorstvo
- Mentalni modeli
- Zajednička vizija
- Timsko učenje
- Sistemsko razmišljanje

Osobno majstorstvo je učenje kako povećati svoje osobne kapacitete da bi bili sposobni postići željene rezultate i kako dobiti sposobnost kreiranja okoline, koja će biti ohrabrujuća za sve članove da razviju svoj potencijal preko ostvarenja postavljenih ciljeva. Ono predstavlja disciplinu koja pojašnjava i produbljuje osobnu viziju. Uz to fokusira osobnu energiju na razvijanje strpljenja i objektivnog promatranja stvari. Ljudi uče kako proširiti svoje sposobnosti da bi dobili znanja koja žele i da bi bili spremni učiti na visokim razinama, kombinirajući osobnu ekspresiju, osobnu cenzuru i duh učenja, koji se kombinirano ugrađuju u organizaciju.

Mentalni modeli se odnose na određivanje i usavršavanje osobne slike o svijetu i razumijevanje kako se oblikuju akcije i odluke. Pretpostavljaju duboko ukorijenjene pretpostavke, slike i generaliziranja koja utječu na razumijevanja okoline. Ljudi često nisu svjesni mentalnih modela i njihovog utjecaja na njihovo ponašanje.

Zajednička vizija podrazumijeva stvaranje pripadnosti grupi tako da se razvijaju i dijele slike budućnosti koja se planira kreirati. Uz to definiraju se principi i prateće vještine pomoću kojih se planira doći do zacrtanog cilja u budućnosti. Pojavljuje se kada postoji originalna vizija podijeljena sa zaposlenima. Oni uče, ne zato što moraju nego zato što žele. Dijeljenje vizije povezano je s osobinama vođe. To je zato što mnoge vođe ne uspijevaju prenijeti viziju na podređene i motivirati ih.

Timsko učenje je aktivni proces koji je zaslužan za prikupljanje novih znanja, osiguravanje i dobivanje povratnih informacija. Uz to ovaj proces poboljšava, prilagođava i transformira performanse zaposlenih tako da poveća njihove sposobnosti. Ovaj proces počinje s dijalogom, a zaposleni međusobno izmjenjuju mišljenja. To dovodi do mijenjanja kolektivnih govornih i mislećih vještina, što dovodi

do razvijanja inteligencije i sposobnosti većih od individualne sume talenata članova grupe.

Sistemska razmišljanje je finalna komponenta koncepta učeće organizacije. Senge je smatrao da je ova disciplina ključna, jer drži sve ostale na okupu. Ova disciplina pomaže da se vidi kako promijeniti sistem što efektivnije i kako djelovati što više u skladu s procesima u svijetu i svijetu posla. Samo sistemsko razmišljanje se definira kao način razmišljanja koji omogućava razumijevanje i opisivanje snaga i odnosa koji oblikuju ponašanje sistema.

Slunjski s druge strane (2008) govori o vrtiću- zajednici koja uči, misleći na kontinuitet razvoja nekog vrtića, odnosno na stalno upoznavanje, mijenjanje i dograđivanje „teorije ili teorija“ koje rukovode njegovom praksom, ali i stalno izgrađivanje kvalitete te prakse. Pojam zajednica Slunjski (2006), označava prema Anićevo rječniku hrvatskog jezika kao „ukupnost jedinki povezanih u cjelinu, u kompaktnu skupinu“ (Anić,2003: 1786) “. „Vrtić je živi organizam, to jest, kompleksan sustav u kojem se nijedan dio ne može opisati, tumačiti ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu“ (Slunjski, 2008:7). Prema tome trebala bi se u vrtiću razvijati svijest ljudi o međusobnoj povezanosti svih dijelova konteksta vrtića, kao i povezanosti vrtića sa širim društvenim kontekstom.

„Socijalna kompetencija u vrtićkom kontekstu pokazuje stupanj u kojem grupa vršnjaka prihvaća neko dijete, a zasniva se na pojedinčevoj sposobnosti iniciranja i održavanja zadovoljavajućih recipročnih odnosa s vršnjacima“ (Mlinarević, Tomas 2010, prema Babić, 2007; 145). Autorice navode da se kompetencije (znanja, sposobnosti, vještine, vrijednosti) grade u recipročnim socijalnim relacijama s drugima koji su značajni u životu pojedinca (roditelj, učitelj, odgojitelj, vršnjak, skupina i drugi). Ključnu ulogu u samom vrtiću predstavljaju odgajatelji, koji bi djecu trebali promatrati kao inteligentne, kompetentne te razborite osobe. Kako bi njihov pristup prema djetetu bio uistinu kvalitetan, nisu potrebna samo pedagoška i psihološka znanja odgajatelja nego kako to što znaju, odgajatelji prevode u odgojnu stvarnost. Socijalna interakcija odraslog i djeteta proces je u koji participanti unose različita iskustva i znanja (Mlinarević, Tomas, 2010, prema Babić, Irović, 2004). Ponekad uzrok neprimjerenog pristupa djeci u vrtiću, prema Slunjski (2003), leži u nemogućnosti (neosposobljenosti) odgajatelja da prepoznaju i otkriju stvarnu kvalitetu svog rada s djetetom. Autorica smatra da stvarno unapređenje rada odgajatelja mora započeti

prepoznavanjem, otkrivanjem i osvještavanjem svojeg odgojnog pristupa, to jest, stvarne kvalitete svog rada s djecom kako bi se odgojno obrazovna praksa bolje razumjela i kvalitativno mijenjala.

„Vrtići postaju samostalne institucije čija je osnovna svrha da zadovolje djecu za igrom i zabavom, ali i da se postavi temelj za kasniji razvoj i obrazovanje djece predškolske dobi i u skladu s njihovim razvojnim potrebama“ (Stevanović, 2000; 47).

5.3 Organizacija vrtića

Organizacija je skup ljudi koji se ujedinjuju na temelju zajedničkih interesa (obavljanje svojeg dijela posla kao potpora ciljevima organizacije) i koji dijele zajedničku kulturu. (Holtz, 2007). U ovom slučaju, dječji vrtić je organizacijsko-poslovni objekt kojeg vodi ravnatelj, a djelatnici dječjeg vrtića su odgojitelji, stručni suradnici (pedagog, psiholog, logoped, rehabilitator), ravnatelj i medicinska sestra. Premda se organizacije razlikuju u mnogim obilježjima kao što su veličina, struktura ili svrha, one se u pravilu definiraju kao društveni sustavi u kojima koordinirano djeluje više ljudi u kontroliranim uvjetima kako bi se ostvario neki zajednički cilj. (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). Zadatak organizacije izvršava skupina ljudi, a društvo posredstvom organizacije stvara vrijednosti koje pojedinac ne može sam proizvesti. (Rouse i Rouse, 2005).

Svaka organizacija, odnosno svaki organizacijsko-poslovni objekt predstavlja komunikacijsku mrežu u smislu davanja i primanja informacija, planiranja i odlučivanja, te realizacije poslovnih planova. (Fox, 2006). Dakle, u svakom organizacijsko-poslovnom objektu realizira se veći broj komunikacijskih mreža koje su međusobno isprepletene. Radna organizacija predstavlja mrežu odnosa među pojedincima i grupama, stoga određeni tipovi društvenih situacija mogu prouzročiti slične probleme koji traže slična rješenja. (Fox, 2006). Sukladno tome organizacija se razvija ovisno o tipovima problema i načinu njihova rješavanja. Konačan cilj je usklađivanje strukture organizacije, kao i funkcija pojedinca i grupa, s ciljevima i potrebama organizacije. (Fox, 2006).

Organizacijska struktura je formalni organizacijski okvir stvoren u svrhu postizanja organizacijskih ciljeva. (Rouse i Rouse, 2005). Struktura organizacije

određuje način na koji se radni zadaci formalno dijele, grupiraju i koordiniraju. (Robbins i Judge, 2009). Prema tome, ciljevi i djelatnosti organizacije moraju se strukturirati ili organizirati unutar organizacije. (Rouse i Rouse, 2005). Veoma je važno da ravnatelj dječjeg vrtića ima na umu da modeliranje strukture organizacije, odnosno modeliranje strukture dječjeg vrtića olakšava posao svim djelatnicima dječjeg vrtića, te olakšava put do konačnog cilja. Struktura dječjeg vrtića treba biti takva da što više pridonosi, te da se ostvari ravnoteža između svih djelatnika radi donošenja i provođenja odluka najpovoljnijih za dječji vrtić. Konačan cilj svakog dječjeg vrtića trebao bi biti zadovoljstvo djelatnika (ravnatelja, odgojitelja i stručnih suradnika) sa svojim poslom i atmosferom u dječjem vrtiću, zadovoljstvo roditelja, te ono najvažnije zadovoljstvo i sreća djece.

Izbor modela organizacije ovisi o potrebama organizacije, dakle svaki organizacijski model ima prednosti i nedostatke. (Fox, 2006). Ravnatelj dječjeg vrtića odlučuje hoće li on biti autoritet kojeg se svi boje i kojemu se svi pokoravaju ili će biti autoritet kojeg svi poštuju te mu se mogu obratiti u bilo koje vrijeme s time da i ravnatelj poštuje svoje djelatnike. Da bi cjelokupna organizacija funkcionirala ključna je ravnateljeva sposobnost šireg sagledavanja situacija, sposobnost oblikovanja strategije, kao i vještina rada s ljudima. (Fox, 2006.) No, dakako veoma je bitno i znanje i vještina djelatnika dječjeg vrtića (odgojitelja i stručnih suradnika), te potreba za cjeloživotnim usavršavanjem. Shema modela organizacije ipak ne može prikazati sve strane, kao ni sve moguće interakcije među elementima organizacije, kao što su način povezivanja pojedinca u grupi, način uspostavljanja međugrupnih odnosa u organizaciji, način komunikacije i djelovanja organizacije prema širem društvenom okruženju. (Fox, 2006).

Žižak i suradnici (2012.) organizacijsko ponašanje definiraju kao skup spoznaja o tome u kakvom su međusobnom odnosu obilježja formalne organizacijske strukture, ponašanje ljudi u organizacijama i obilježja vanjske okoline, te kakve su posljedice te interakcije za organizacijsku učinkovitost i kvalitetu profesionalnog života članova organizacije. Činitelji organizacijskog ponašanja javljaju se na tri razine, to su individualna razina koja uključuje ličnost, percepciju, učenje, motivaciju i očekivanja pojedinca, zatim grupna razina koja uključuje grupnu strukturu, grupne uloge, te oblike suradnje, i na kraju sustavska razina koja uključuje organizacijsku strukturu, organizaciju rada, organizacijske ciljeve i strategiju.

5.4 Prepreke na razini organizacije

Činitelje koji pridonose odašiljanju nejasnih i nepotpunih poruka i koji dovode do prekida u prijenosu ili pogrešnog shvaćanja poruke nazivamo preprekama u komunikaciji. (Žižak i sur., 2012). Svako neslaganje koje se odnosi na činjenice, ideje, ciljeve i vrijednosti predstavlja potencijalno žarište sukoba. (Fox, 2006). Dakle, možemo reći da je u svakoj komunikacijskoj situaciji prisutna određena mjera napetosti. Prepreke na razini organizacije su uglavnom ljudskog, a ne tehnološkog podrijetla, no ljudske zapreke su često slabo primjetne, ali i mnogo važnije. (Rouse i Rouse, 2005).

Žižak i suradnici (2012.) kao glavne prepreke na razini organizacije, odnosno u organizacijskoj komunikaciji najčešće navode razlike u statusu i moći (simboli moći kao što su duboke fotelje i veliki uredi koji djeluju na podređene kao prijetnja i sputavaju ih u otvorenom iznošenju mišljenja), filtriranje informacija (djelatnici često iskrivljavaju informacije koje se kreću prema višim razinama, a nadređeni obično nedovoljno poznaju iskustvo i probleme s kojima se susreću podređeni), rodne razlike (razlike u komunikacijskim stilovima između muškaraca i žena), te razlike u referentnom okviru (do pogrešnog razumijevanja poruka može doći uslijed različitog prethodnog iskustva primatelja i pošiljatelja informacije).

Statusne razlike u organizaciji izražavaju se na različite načine, naime osobe višeg statusa mogu imati posebne titule i povlastice, što često izaziva strah ili nelagodu osobama nižeg statusa, te na kraju sve to može onemogućiti ili iskriviti prenošenje informacija. (Miljković i Rijavec, 2002). U dječjem vrtiću osobama višeg statusa možemo nazvati stručne suradnike (pedagog, psiholog, logoped, rehabilitator), te odgojitelji-mentori, a osobe nižeg statusa možemo nazvati odgojiteljima. Ako ravnatelj želi da rad dječjeg vrtića dobro funkcionira, statusne razlike ne bi trebao prikazivati ni na bilo koji način, već bi svi djelatnici trebali biti ravnopravni i zadovoljni svojim poslom. Kod rasprava s djelatnicima treba pripaziti da rasprava ne prelazi u sukob, odnosno sukob se može prepoznati kad se ton kod osoba povisuje, govornik probljedi/pocrveni, izraz lica poprima neprijateljski izraz, a držanje tijela postaje agresivno. (Fox, 2006).

Kako se sukob općenito smatra lošim načinom ponašanja, većina se ljudi kada vidi da razgovor ide neželjenim tijekom, nastoji povući ili suzdržati kako do sukoba

ne bi došlo, stoga je uvažavanje sugovornika, njihovih stavova i emocija presudno za uspjeh procesa komunikacije. (Fox, 2006). Iako je ravnatelj glavni autoritet u dječjem vrtiću, ipak svojim djelatnicima treba dati do znanja da će u svakoj situaciji, bila ona dobra ili loša uvažavati njih, a isto tako i njihovo mišljenje i stavove. Svaka profesija ima svoj specifičan način izražavanja koji članovima te profesije pomaže da se bolje razumiju. (Miljković i Rijavec, 2002). Naravno, sukob ne mora nužno biti negativan, on može imati i pozitivne rezultate. (Fox, 2006). Na sastanku u vrtiću koji je namijenjen odgojiteljima svih skupina, pojedinci ili odgojitelji neke određene skupine, otvorenim iznošenjem suprotnih mišljenja mogu doći do boljeg rješenja prije nego grupnim razmišljanjem, dakle slaganjem s ostalima. S obzirom na sudionike, sukobi u organizaciji dijele se na međusobne (nastaju među pojedincima) i međugrupne (nastaju među grupama). (Fox, 2006). Dakle, u dječjem vrtiću sukobi se mogu javiti među pojedincima koji se oko nečega ne slažu, no mogu se javiti i među grupama, odnosno odgojitelji skupina mogu se međusobno ne slagati.

Odnosi među pojedincima mogu biti ključni za realizaciju ciljeva organizacije, a priroda odnosa među pojedincima ovisi o obilježjima radnoga mjesta (priroda posla, položaj u organizaciji) i osobnim sustavima vrijednosti pojedinca (ciljevi, vrijednosti, ovlast). (Fox, 2006). Ravnatelj dječjeg vrtića, ali i ostali djelatnici (odgojitelji i stručni suradnici) trebali bi težiti tome da njihov rad i znanje doprinose cjelokupnom radu i načinu funkcioniranja dječjeg vrtića, a svoje osobne stavove i mišljenja zadržati za sebe koliko god je to moguće ako na bilo koji način mogu ugroziti rad dječjeg vrtića. Temelj suradnje među grupama je komunikacija, dakle što je interakcija češća, to je veća spremnost na suradnju, a manje je sukoba. (Fox, 2006).

5.5 Bronfenbrennerova teorija na primjeru vrtića kao organizacije

Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera temelji se na pretpostavci da, ako želimo u potpunosti razumjeti razvoj, moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke u ovom primjeru organizacije i njezine okoline (Vasta i sur., 1998), tj. naglašava važnost okoline za razvoj i prilagodbu organizacije. Bronfenbrenner tu teoriju naziva još kako je i ranije navedeno bioekološkim modelom (Bronfenbrenner i Morris, 1998). On okolinu zamišlja kao niz povezanih struktura u

kojima se odvija čovjekov svakodnevni život, a ima značajan utjecaj na razvoj. Tako je u sklopu teorije razvoja identificirao četiri razine utjecaja okoline na organizaciju, počevši od onih koje su organizaciji bliske i u kojima neposredno sudjeluje, pa sve do onih koje su mu prilično udaljene i u kojima ne sudjeluje izravno (Brajša-Žganec, 2003). Organizacija je u središtu sustava, dok se slojevi okoline šire oko nje u koncentričnim krugovima te jače ili slabije utječu na njezin razvoj, a Bronfenbrenner ključnima smatra interakcije struktura unutar sloja i interakcije između struktura različitih slojeva (Paquette i Ryan, 2001).

Na oblikovanje organizacije, odnosno modeliranje organizacijske strukture, djeluju mnogobrojni čimbenici. Iako različiti, oni utječu na izbor organizacijske strukture poduzeća, a ipak utjecaj svih čimbenika nije isti. Dok je utjecaj nekog ili nekih čimbenika presudan za oblikovanje upravo neke organizacijske strukture, dotle je utjecaj nekog drugog čimbenika ili nekih drugih čimbenika sekundaran.

Spomenutih čimbenika je velik broj i svaki od njih vrši određeni utjecaj na organizaciju. Da bi bilo u stanju na pravi način i u pravo vrijeme odgovoriti na poslovne prilike i neprilike, organizacija ih mora pomno razmotriti i odabrati odgovarajuću organizacijsku strukturu. Primjerice, jedan od važnijih čimbenika u izboru organizacijske strukture je okolina.

Razlikuju se dva temeljna segmenta okoline - eksterna i interna okolina. Dok eksternu okolinu čine šire socijalne snage koje izvana utječu na organizaciju odnosno u ovom primjeru na vrtić, dotle internu okolinu čine one snage koje na organizaciju utječu iz njegove nutrine. (Buble, 2000; 69). Unutarnjim ustrojstvom povezuju se svi oblici rada i poslovi u vrtiću prema zahtjevima pedagoške teorije i prakse, a sve u cilju uspješnog obavljanja djelatnosti.

Nema sumnje da u najvažnije unutarnje čimbenike organizacije spadaju ciljevi i strategija, tehnologija i zadatci, veličina i kadrovi, životni ciklus organizacije, proizvod i lokacija. (Sikavica, Novak, 1999; 73).

Navedeni unutarnji čimbenici utječu jedan na drugi i to je bitno uzeti u obzir pri izboru i projektiranju organizacijske strukture.

Pod pojmom vanjski čimbenici organizacije podrazumjevaju se oni čimbenici na koje organizacija nema gotovo nikakav utjecaj, dok oni imaju manji ili veći utjecaj na organizaciju. Utjecaj vanjskih čimbenika organizacije snažniji je kod manjih

organizacija, dok veće organizacije, kojih je mnogo manji broj, uspijevaju zbog svoje veličine donekle i sami oblikovati vanjske čimbenike.

Kao što je prethodno navedeno pod pojmom okruženja organizacije podrazumijevamo sve one snage i faktore, kako izvan, tako i unutar granica organizacije, koji mogu utjecati na njen učinak. U tom smislu, okruženje se dijeli na vanjsko i unutarnje.

Vanjsko okruženje dijeli se na opće i neposredno.

Opće okruženje sastavljeno je od snaga koje utječu na neposredno okruženje poduzeća, a time u određenoj mjeri i na samo poduzeće. Osnovni relevantni faktori općeg okruženja su:

- sociokulturne okolnosti;
- tehnologija;
- ekonomsko okruženje;
- pravni i politički sustav;
- globalno okruženje.

Neposredno okruženje čine snage koje imaju velik potencijal snažnog i brzog utjecaja na organizaciju, a čine ga sljedeći osnovni faktori:

- kupci i njihova “pregovaračka moć”;
- konkurenti (postojeći i potencijalni);
- dobavljači;
- strateški partneri;
- radnici.

Svi ovi temeljni čimbenici neposrednog okruženja mogu se svrstati u kategoriju tržišnih faktora. Drugim riječima, tržište čini najneposredniju okolinu poduzeća, koja ima presudan utjecaj na njegovu uspješnost.

Važne karakteristike suvremenog vanjskog poslovnog okruženja su:

- brzine promjena elemenata okruženja su teško predvidive;
- posljedice promjena su još teže predvidive

Okolina u prvom redu utječe na organizaciju preko promjena. Pod takvim utjecajem okolina organizacije se neprekidno mijenja, dok takve dinamičke promjene

utječu na organizaciju. Organizacija ostvaruje promjene putem svojih struktura kao određene prilike ili prijetnje i na njih mogu reagirati. Pravodobno reagiranje na prilike i prijetnje od ključne je važnosti za uspješnost poslovanja organizacije na ciljnom tržištu. Bronfenbrenner je definirao četiri sustava koja utječu na razvoj djeteta, odnosno u sljedećem primjeru se nalazi prikaz kako se ti isti sustavi mogu primijeniti na razvoj organizacije.

Mikrosustav – sustav u kojem organizacija obitava, a to podrazumijeva neposrednu poslovnu okolinu koju čine, kupci, dobavljači, kolektivizam organizacije, demografske promjene koje mogu imati utjecaj na poslovanje i određeni standardi poslovanja.

Mezosustav – predstavlja odnos između dva ili više mikrosustava i predstavlja dostupnost sredstava za financiranje poslovnih projekata iz aspekta ekonomske okoline. Iz aspekta političke okoline može doći do rasta cijena što može negativno utjecati na poslovanje kao i određeni stavovi sudionika prema radu.

Egzosustav – mjesta u kojima organizacija nije aktivan sudionik, ali utječu na nju preko mikrosustava (profitabilnost, zakoni, obrazovanje stanovništva i tehnologija i dr.),

Makrosustav – društvo, odnosno ideologija društva u kojoj organizacija raste (sklopovi instrukcija za egzosustav, mezosustav, mikrosustav – promjene u tom sustavu uzrokuju promjene svih prethodno spomenutih sustava)

Potrebe i ponašanja potrošača znatno utječu na organizaciju. Ako se mijenjaju potrebe potrošača, mora se mijenjati i ponuda organizacije, kao i mnoge aktivnosti unutar nje. Također, organizacija utječe na potrošače tako što kreira nove proizvode i usluge. Kroz te proizvode i usluge, organizacija kreira potražnju pa takav proces međusobnog utjecaja možemo nazvati interaktivnim procesom. Da bi organizacija spoznala potrebe i želje potrošača, moraju ih istraživati i prikupljati informacije o njima kako bi proizvelo proizvode i usluge koje će zadovoljiti njihove potrebe i želje.

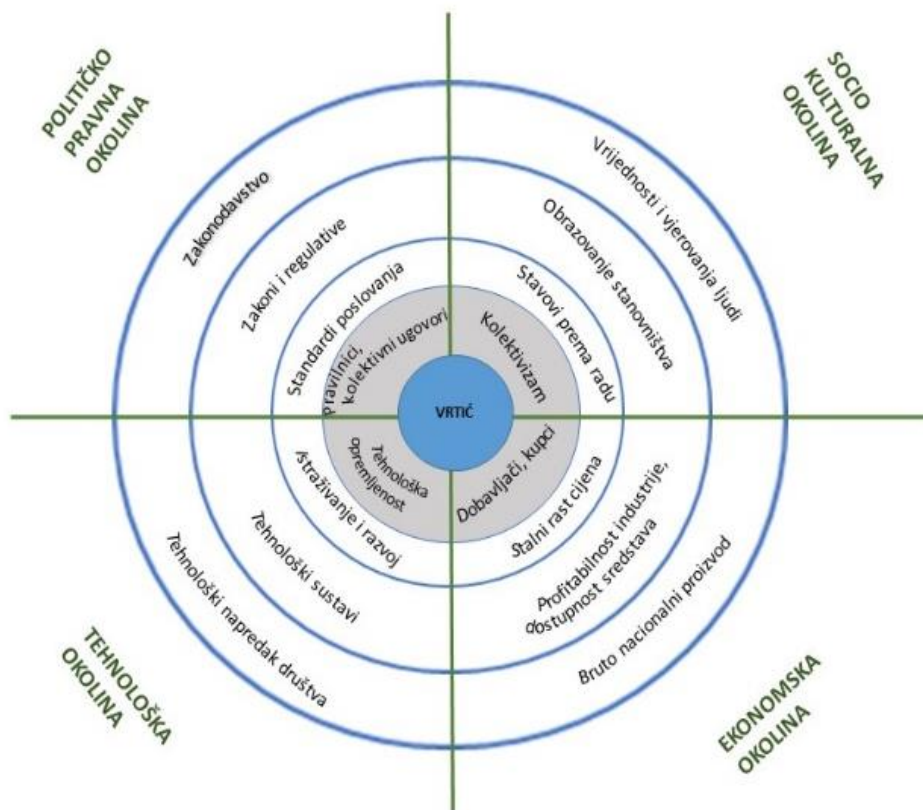


Slika 2. Prikaz okoline organizacije

Dobavljači utječu na organizaciju tako što neku sirovinu mogu proizvesti kvalitetnije pa će samim time i proizvod biti kvalitetniji što povoljno utječe na ponudu i prodaju. No, ako dobavljači povećaju cijene ili proizvedu sirovinu manje kvalitete, također utječu na proizvode odnosno uslugu neke organizacije. Dobavljači i organizacija tako imaju međusoban utjecaj. Ako je poduzeće na visokoj tržišnoj poziciji, može zahtijevati kvalitetnije sirovine od dobavljača. Organizacija konstantno prati svoje konkurente na tržištu, a isto tako i konkurencija prati kretanje i poslovanje poduzeća. Svaka poduzeta aktivnost izaziva reakciju, a konkurenti se moraju pratiti i nadmudriti. Do informacija o konkurenciji ponekad je teško doći pa se često moraju otkrivati njihove poslovne tajne. Praćenjem konkurencije, i spoznajom prednosti i nedostataka, lakše ih je eliminirati iz tržište utakmice. Tržište rada omogućava da poduzeće pronade ljude koji su mu potrebni za uspješno poslovanje. Teško je pronaći

kvalitetnog zaposlenika koji zadovoljava sve potrebe, a kvalitetan zaposlenik na visokoj poziciji poduzeća bitno utječe na poslovanje poduzeća.

Vrtići kao organizacije mogu biti državne ili privatne ustanove. I jedan i drugi oblik djeluju prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi. Utjecaj vanjskih čimbenika kod državnih vrtića je poprilično jak, zato što politika, gospodarsko stanje i lokalna zajednica uvelike utječu na njega. Djelatnici nemaju preveliku slobodu djelovanja s obzirom da im je indirektno „država“ nadređeni. Ravnatelji samo obnašaju funkciju vođenja. Kod vrtića koji su u privatnom vlasništvu vlada nešto drugačija politika. Iako i na njih utječu lokalna zajednica i politika oni ipak imaju veću slobodu djelovanja. Organizacija rada djelatnika i načina rada je puno slobodnija, fleksibilnija i mogu sami kreirati svoj plan (uzimajući u obzir kako se određenih unaprijed postavljenih standarda ipak moraju držati).



Slika 3. Prikaz primjene Bronfenbrennerove teorije na analizu okoline vrtića

Danas vlada sveopće mišljenje kako je „privatno“ bolje od „državnog“. To ne mora nužno biti istina. Privatne organizacije imaju tzv. luksuz organizirati rad i plan po svom nahođenju, dok kod državnih ustanova vlada već neka od prije postavljena ustaljena politika. Upravo su politike i zakonodavni sustavi na makro razini odrednice političko pravne okoline, a vrijednost i vjerovanja ljudi zaposlenih u bilo kojoj organizaciji, uključujući i vrtiće, su makro razina socio-kulturalne okoline. Upravo je na ovaj način moguće primijeniti Bronfennbrennerovu teoriju na organizaciju na način koji je prikazan u slici 3. Na političko-pravnu okolinu organizacije utječu zakonodavstvo i zakoni na makro i egzo razini, dok se na mezo i mikro razini okolina organizacije mijenja sukladno stalnom rastu cijena i kolektivizmu. Ekonomska okolina je na makro razini uvjetovana bruto nacionalnim proizvodom, profitabilnošću industrije na egzo razini, a dostupnost sredstava za financiranje te kupci i dobavljači sačinjavaju mezo i mikro razinu. Vrijednosti i vjerovanja zaposlenika utječu na mikro razinu socio-kulturalne okoline; obrazovanost i stavovi prema radu sačinjavaju mezo i egzo razinu dok je makro razina socio-kulturalne okoline pod utjecajem demografskih promjena. Što se tiče tehnološke okoline, poboljšanja u tehnološkoj opremljenosti (na mikro razini) rezultat su promjena u ostalim okolinama organizacije: istraživanju i razvoju i tehnološkim sustavima na mezo i egzo razini, a najviše tehnološkim napretkom društva na makro razini.

6 RASPRAVA

U Republici Hrvatskoj su potrebne promjene kako bi se poduzetničko okruženje poboljšalo i kako bi se olakšao pristup sredstvima za osnivanje i poslovanje organizacija. Organizacijsko okruženje je turbulentno i sama organizacija se svakodnevno susreće s problemima, a brzina i kvaliteta njihovog rješavanja utječu na učinkovitost organizacije. PEST analiza služi kao proces ocjene i interpretacije informacija dobivenih istraživanjem političkih i pravnih (P), ekonomskih (E), sociokulturnih, ekoloških i medijskih (S) i tehnološko-znanstvenih (T) činitelja okoline organizacije u ovom slučaju vrtića. Aktualna politička situacija uvelike utječe na razvoj tržišta u vidu postavljanja novih zakona. Stabilno političko okruženje dovodi i do pozitivne ekonomske situacije. Socijalno okruženje obuhvaća razinu obrazovanja, stavove kupaca. Pod prilikama se podrazumijevaju vanjski čimbenici i situacije koje pomažu organizaciji kako bi ostvarila postavljene ciljeve. To stvara određene prilike ili pogodnosti za organizaciju, koje su, na nesreću organizacije puno rjeđe od prijetnji. Za razliku od prilika, prijetnje su oni vanjski čimbenici i situacije koje mogu u potpunosti kočiti ostvarivanje postavljenih ciljeva poduzeća, te dovesti u pitanje njegov opstanak i razvoj. Upravo su zato one opasnosti za organizaciju.

Cilj ove analize je prepoznati i ukazati na kritične činitelje koji bitno utječu na sadašnjost i budućnost organizacije. Osim kategorizacije činitelja, zadatak PEST analize je i utvrđivanje njihova međusobnog utjecaja i međudjelovanja kako bi se kvalitetnije prepoznale prilike i prijetnje za organizaciju.

U Republici Hrvatskoj ne možemo smatrati poticajnim institucionalni i zakonodavni okvir za razvoj organizacije. Za Republiku Hrvatsku problem uspješnog poslovanja organizacije predstavljaju česte promjene Zakona koji se donose velikom brzinom. Zakoni bi se trebali donositi za dugoročnije vrijeme, kako promjene zakonske regulative ne bi predstavljale problem organizacijama. Također se potporne institucije trebaju više uključiti u razvoj organizacija.

Financijska sredstva u Republici Hrvatskoj možemo smatrati ograničenima jer su organizacije previše ovisne o financijskim institucijama. Nadalje, znanje o poduzetništvu se treba više uključiti u obrazovanje mladih. Informacije i savjeti koji su jednoj organizaciji potrebni za uspješno poslovanje se mogu potražiti u poduzetničkim potpornim institucijama i konzultantskim poduzećima što je od velike koristi. Znanstvenici i teoretičari se u Republici Hrvatskoj bave suvremenom problematikom osnivanja i poslovanja raznih organizacija pa se u tu svrhu izdaju publikacije s ciljem poboljšanja poslovanja i rasta nacionalnog gospodarstva. Donose se zakoni i podzakonski akti koji smanjenjem birokratizacije i poboljšanjem funkcioniranja javnog sektora, pokušavaju podići opću razinu gospodarskog poslovanja. Na temelju provedene PEST analize poduzeća za organizaciju odnosno vrtić, može se zaključiti da je analiza od velike koristi. Pruža uvid u prednosti i nedostatke organizacije, sama organizacija može razmisliti o nedostacima koji se moraju popraviti kako bi organizacija uspješnije poslovala. Na temelju analize možemo vidjeti kako poduzeće posluje, ima li pozitivan utjecaj na okolinu u kojoj se nalazi te se može lako doći do zaključka kako poduzetničko okruženje utječe na poduzeće.

Primjenom PEST analize na Brofennbrennerovu ekološku teoriju moguće je raščlaniti okolinu organizacije na njene sastavne dijelove. Slijedom navedenoga, političko pravnu okolinu čine: zakonodavstvo na makro razini, zakoni i regulative na egzo razini, standardi poslovanja na mezo te kolektivni ugovori i pravilnici na mikro razini. Socio-kulturalnu okolinu organizacije po istim razinama sačinjavaju vrijednosti i vjerovanja ljudi (makro razina), obrazovna struktura stanovništva, odnosno zaposlenika (egzo razina), stavovi prema radu (mezo razina) te kolektivizam (mikro razina). Tehnološki napredak društva, tehnološki sustavi, istraživanje i razvoj te tehnološka opremljenost značajke su tehnološke okoline po zadanim razinama. Ekonomska okolinu organizacije odnosi se na bruto nacionalni proizvod (BDP) na makro razini, profitabilnost industrije na egzo razini sustava, stalni rast cijena u egzo razini okoline te dobavljači i kupci kao mikro okolina organizacije odnosno vrtića.

7 ZAKLJUČAK

Okolina organizacije uvelike utječe na njeno poslovanje. Zbog toga menadžment organizacije treba voditi računa o mnogim njihovim čimbenicima kod donošenja određenih poslovnih odluka i definiranja odgovarajućih poslovnih strategija.

Primjena Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava u upravljanju i organizacijskoj primjeni predstavlja izazov. U korištenoj literaturi ne postoje izravne reference na primjenu teorije na te aplikacije. Međutim, samo zato što nije bilo istraživanja izravno povezanih s upravljanjem ne znači da je teorija neprimjenjiva za upravljanje i organizaciju. Umjesto toga, korištenje teorije ekoloških sustava pomaže pri razumijevanju raznih utjecaja na organizaciju. Slično tome, pomaže razumjeti kako široki aspekti poput gospodarstva ili politike utječu na razvoj pojedine organizacije. Svi ovi faktori mogu u velikoj mjeri utjecati na poslovanje, upravljanje i organizaciju rada ustanove. Većina navedenih autora pruža teorije i analize koje se mogu najbolje vidjeti kroz objektiv teorije ekoloških sustava ili pomoći u vrednovanju specifičnih aspekata teorije. Iako nijedna teorija izravno ne potvrđuje primjenu teorije ekoloških sustava, može pomoći steći uvid u različite snage i slabosti. Teorija ekoloških sustava pruža vrijedan alat za analizu okruženja ustanove i poboljšava razumijevanje čimbenika koji utječu na organizaciju.

LITERATURA

Boulding, K. E. (1956). *General Systems Theory – The Skeleton of Science*. Management Science

Bredenkamp, S. (1986). *Kako djecu odgajati: Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Educa, Zagreb.

Bronfenbrenner, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja (Ecology of Human Development)*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986): *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*, in *Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 6, American Psychological Association, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1988): *Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future* in Bolger, N. et.al (ed.): *Persons in Context: Developmental Processes*, pp. 25–49, New York: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994): *Ecological models of human development*, in *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Dostupno na: http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.columbia.edu%2Fcu%2Fpsychology%2Fcourses%2F3615%2FReadings%2FBronfenbrennerModelofDevelopment%2528short%2520version%2529.pdf&ei=QLD-VPo0w_vKA-jfgtAE&usg=AFQjCNG9vg294UJR-CbEuhxqEQXHiAaRRg, preuzeto: 30.07.2019.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, T.O., California: Sage Publications Inc.

Bronfenbrenner, U., Evans, G.W. (2000). *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Question, Theoretical Models, Research Design and Empirical Findings in Social Development*.

- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. Hoboken, NY, US: John Wiley & Sons Inc.
- Brajša, P. (2001). Živjeti demokratski, C. A. S. H., Pula
- Buble, M. (2006) Osnove menadžmenta. Zagreb: Sinergija
- Burgess, Robert G. (1990.) Education, Schools and Schooling. London: MacMillan
- Babić, N. (2009): Konstruktivizam i pedagogija. Pedagogijska istraživanja.
- Babić, N.; Kuzma, Z. (1998), Vrtićno okruženje i predškolski programi. U: Zbornik radova Vrtić kao dječja kuća, Pula
- Bašić, J. (2009). Teorija prevencije: prevencije poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga
- Chitty, C. (2012), Politika obrazovanja. U: Duffour, B., Curtis, W. Studij odgojno obrazovnih znanosti. Zagreb: Educa,
- Colebatch, H. K., (2004), Policy. Zagreb: Fakultet političkih znanosti
- Darling, N. (2007): *Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles*, in Research in Human Development, London: Routledge.
- Diković, M. (2009). Provođenje odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo u osnovnim školama. u: Kadum, V. (ur.) (2009). Škola po mjeri. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.
- Došen-Dobul, A. (1977). Odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002). Extending Educational Reform. From One School to Many, London / New York: Routledge Falme
- Emery, Fred E., E. L. Trist (1971). Kauzalna potka okoline organizacije. U: Eugen Pusić (ur.) Problemi upravljanja. Zagreb: Naprijed.
- Fox, R. (2006). Poslovna komunikacija, 2. dopunjeno izdanje, Hrvatska Sveučilišna naklada/Pučko otvoreno učilište, Zagreb.
- Glasser, W. (1997a), Teorija kontrole. Zagreb: Alineja

- Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002). (ur. Matasović, R., Jojić, Lj.) Zagreb: Novi Liber.
- Irović, S. (1995). Strukturiranje prostora, vremena, aktivnosti. U: Zbornik rada, 4. dani predškolskog odgoja Čakovec.
- Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R., (1997). Creative Expression and Play in Early Childhood, Prentice Hall, New York
- Jurić, V. (2004) Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. Pedagogijska istraživanja
- Janković, J. (2004). Obitelj u fokusu. Zagreb: etcetera
- Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji kontekst razvoja djeteta. Zadar: Sveučilište u Zadru i Naklada Slap
- Koprić, I., Marčetić, G., Musa, A., Đulabić, V., Lalić Novak, G. (2014). Upravna znanost. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu, Studijski centar za javnu upravu i javne financije
- Koprić, Ivan (1999.) Struktura i komuniciranje u upravnim organizacijama. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
- Krtalić, A. (2012). Funkcija informacijskih i komunikacijskih tehnologija u menadžmentu u obrazovanju. Osijek: Grafika d.o.o
- Legrand, L. (1993). Obrazovne politike. Zagreb: Educa
- Lerner, M.R. (2006). Handbook of Child Psychology, Volume 1: Theoretical Models of Human Development, New Jersey: John Willey and Sons, Inc.
- McLachlan, C., Fleeer, M., Edwards, S. (2010). Early childhood curriculum, New York: Cambridge University Press
- McMillan, B. (1990): An ecological perspective on individual human development, in Early Child Development and Care.
- Milanović, M., Sričević, I., Males, D-, Sekulić-Majurec, A.(2001). Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj, Targa, Zagreb
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, Persona, Zagreb. Stookes Szanton, E. (2000). Kurikulum za jaslice, Grafa, Zagreb

- Miljak, A., Vujičić L. (2000). Vrtić kao dječja kuća. Poreč: Sibra
- Males, D., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. (2001). Odgoj za razvoj, Alinea, Zagreb
- Matić, I.(2011). Međuovisnost organizacijskog učenja i izbora arhitekture organizacije : doktorska disertacija, Ekonomski fakultet, Split
- Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, dio: predškolski odgoj,(1999) Vlada Republike Hrvatske, Zagreb.
- Pregrad, J.(2002). Obiteljska psihoterapija, U: Klinička psihologija,, M.Biro i W. Butollo,(Ur.), Munchen, Katedra za Kliničku psihologiju Ludwig Maximilians Universitat, 334.-348.
- Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011). Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics, New York: Springer
- Pusić, E. (2005). Upravne organizacije: interakcija – struktura i interes. Zagreb: Društveno veleučilište u Zagrebu
- Robbins, P. S., Judge, A. T. (2009). Organizacijsko ponašanje, 12. izdanje, Mate d.o.o., Zagreb.
- Rosa, M.E., Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development:Its Evolution From Ecology to Bioecology, in Jorunal of Family Theories and Review.
- Rouse, J. M., Rouse, S. (2005). Poslovne komunikacije - kulturološki i strateški pristup, Masmedia, Zagreb.
- Rudež, A. (1975). Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Zagreb: Narodne novine
- Scott, R. (2003). Organizations: Rational, Natural, and Open Systems. New Jersey: Pearson Education.
- Scott, W. R. (2008). Institutions and Organizations: Ideas and Interests.Thousand Oaks: Sage Publications
- Senge, P. M., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002). Peta disciplina u praksi - strategije i alati za gradnju učeće organizacije. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Sikavica, P. (2011). Organizacija. Zagreb: Školska knjiga

- Sikavica, P. i Novak, M. (1999) Poslovna organizacija. Zagreb: Informator
- Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja, Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja
- Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (2010). Child perspectives and children's perspectives in theory and practice, New York: Springer
- Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Educa.
- Stookes Szanton, E. (2000). Kurikulum za jaslice, Grafa, Zagreb.
- Staničić, S. (2006) Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada
- Sušanj, Z. (2005a). Organizacijska klima i kultura, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Thomas, R.,M. (2001). Recent theories of human development, London, Sage Publications, Inc.
- Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. Magistra Iardetina.
- Vujičić, L. (2008) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno obrazovne prakse. Pedagogijska istraživanja.
- Vujičić, L. (2011) Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- van Baalen, P. i Karsten, L. (2012). The evolution of management as an interdisciplinary field. Journal of Management History
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy, UNESCO.
- Zovko, V. (2018). Menadžment: poslovanje u digitalnom svijetu. Zagreb. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Žažar, K. (2008). Modernost i klasična sociologija: Ambivalentnost klasične sociološke teorije. Revija za sociologiju

POPIS PRILOGA

Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline.....	25
Slika 2. Prikaz okoline organizacije.....	68
Slika 3. Prikaz primjene Bronfennbrennerove teorije na analizu okoline vrtića	69

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Biljana Grujić Sokač, svojim potpisom potvrđujem da sam samostalno napisala diplomski rad pod naslovom *Analiza mogućnosti primjene Bronfenbrennerove ekološke teorije u analizi okruženja organizacije*, a pod stručnim vodstvom mentora izv. prof.dr.sc. Vatroslava Zovka, te da sam njegov autor.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci) u radu su jasno označeni kao takvi i primjereno navedeni u popisu literature.

Zagreb, rujan 2019.

Biljana Grujić Sokač