

# Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove

**Lucija Jančec, Akvilina Čamber Tambolaš, Lidija Vujičić**

*Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*

**Pedagogija, didaktika i inkluzija u  
odgoju i obrazovanju**

Broj rada: 24

**Izvorni znanstveni rad**

## Sažetak

Rezultati prikazani u ovom radu dio su šireg istraživanja istoga naslova koji se trenutno provodi u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Za potrebe ovoga rada izdvaja se dio rezultata koji se odnose na utvrđivanje povezanosti različitih aspekata empatije odgajatelja kao dijela skrivenog kurikuluma i odgajateljeve obrazovne paradigme kao jedne od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja. Istraživanje je provedeno *online* anketiranjem od listopada 2021. do siječnja 2022. godine na prigodnom uzorku od N=170 odgajatelja zaposlenih u različitim vrtićima Republike Hrvatske. Mjerni instrument obuhvaća tri upitnika koji ispituju odabrane čimbenike skrivenog kurikuluma te jedan upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove. Podaci su analizirani na razini deskriptivne, inferencijalne i multivarijatne statistike. Dobiveni rezultati ukazuju na nepostojanje povezanosti između različitih aspekata empatije i obrazovne paradigme ispitanih odgajatelja. Utvrđeno je da se odgajatelji sa završenim diplomskim studijem u manjoj mjeri priklanjaju tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi od onih sa završenim preddiplomskim studijem, dok na subskalama empatije nisu dobivene značajne razlike između ispitanika s obzirom na razinu obrazovanja. I konačno, rezultati su pokazali da duljina radnog staža nije statistički značajno povezana s empatijom i obrazovnom paradigmom odgajatelja.

## ***Ključne riječi***

*dijete; empatija; institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; obrazovna paradigma; odgajatelj*

## Uvod

Teorijski okvir rada polazi od objašnjenja pojmova *skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove*. Istraživanja na kojima se temelje polazišta skrivenog kurikuluma (Gordon, 1982; Bašić, 2000; Jančec, Tatalović Vorkapić i Lepičnik Vodopivec 2014; Jančec, 2016; Jančec i Lepičnik Vodopivec, 2017) i istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove (Vujičić, 2011; Vujičić i sur., 2015, 2020; Čamber Tambolaš i sur. 2020; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017; 2019; 2020) donose vrlo relevantne spoznaje, ponajprije u smislu pedagoških implikacija za praksu, no do sada ih se ni u teorijskom ni u praktičnom smislu nije zajednički promatralo.

Kada je riječ o skrivenom kurikulumu, među nebrojenim pojavnostima koje obuhvaća, Jančec (2016) je odabrala tri: empatiju, osobine ličnosti i stavove o značajkama prostora, dok se u ovom radu izdvaja utjecaj empatije odgajatelja. Govoreći o kulturi ustanove ranog odgoja, Vujičić i Čamber Tambolaš (2019) detektiraju konkretne dimenzije kulture ustanove, a za potrebe ovog rada

izdvaja se obrazovna paradigma odgajatelja. Skriveni kurikulum najčešće je obrađivan u teorijskim izvorima (Jackson, 1968; Gordon, 1982; Bašić, 2000; Dolar Bahovec i Bregar Golubič, 2004), pri čemu se pokušavaju njegov domet, posljedice i vezu s praksom, no sljedeći navod najuvjerljivije sumira postojeće napore: „Ni među „teoretičarima“ nije mala brojka onih koji ne bi oklijevali kad je riječ o skrivenom kurikulumu, jer smatraju koncept skrivenog kurikuluma previše labavim, premalo dorečenim, teško ulovljivim. Iz razloga što zauzima tako široki raspon aspekata svakodnevnog života u vrtićima i školama, njegova je značajka upravo to, što ga je teško razlikovati i razumjeti za razliku od nekih drugih „srodnih“ pojmova i koncepata. Unatoč tome, slažu se u ocjeni da je za teoriju odgoja i obrazovanja jako važan, čak da je učenje na razini skrivenog kurikulumu jako učinkovito, zapravo je to najučinkovitije učenje.“ (Dolar Bahovec i Bregar Golubič, 2004, str. 19).

Gordon (1982) opisuje pojam skrivenog kurikulumu kao dio odgojno-obrazovne stvarnosti koji nije obuhvaćen službenim programom ili drugim javnim dokumentima, a važan je jer utječe na obrazovne ishode ili pak se pojavljuje kao skup afektivnih izlaza obrazovanja, tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju. Na skriveni kurikulum referira kada se govori o vrijednostima, odnosima među grupama, a djeci i učenicima omogućuje socijalno učenje te se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnoj sredini (Jančec, 2016). Kroflič (2001) smatra da skriveni kurikulum posebno dobiva na važnosti ovisno o dobnoj skupini, odnosno da je njegova važnost veća i snažnija što je uzrast djece mlađi. Apple i King (1977, str. 348) govore da škole poučavaju skriveni kurikulum, ali po mišljenju autora ključno mjesto zauzima vrtić, u kojem djeca postaju kompetentna za poštivanje pravila, normi, vrijednosti koje su potrebne za djelovanje unutar postojećeg života institucije: „Značaj predmeta i događanja djeci postaje jasan kada sudjeluju u društvenoj okolini. Upotreba pomagala (za igru i učenje), priroda autoriteta, kvaliteta međusobnih odnosa, spontani komentari kao i druge perspektive svakodnevnog življenja u skupini, pridonose rastućoj svijesti djeteta o njegovoj ulozi u razredu [vrtićkoj skupini, zajednici] i njegovom razumijevanju društvene okoline“.

Iako empatija predstavlja konstrukt iz domene psihologije, razlog njenog odabira kao jednog od čimbenika skrivenog kurikulumu leži u njenoj neopisivoj važnosti za život u odgojno-obrazovnoj ustanovi, za to kako se tko osjeća u njoj te na koji način uči, razvija se i doprinosi osobnom, a u slučaju odraslih osoba, i profesionalnom rastu. Empatija u najširem smislu odnosi se na promatrača koji ima neku vrstu kognitivnog ili emocionalnog odgovora na iskustva druge osobe. Povijesno je povučena razlika između ovih dviju vrsta odgovora, iako su posljednjih godina višedimenzionalni pristupi naglašavali nužnost uključivanja obiju (Davis, 2022). Empatija se odnosi na sposobnost prepoznavanja emocija drugih i sudjelovanja u tim emocijama uz zadržavanje razlike između sebe i drugoga (Uzefovsky i Knafo-Noam, 2016; Walter, 2012) te se smatra temeljem ljudskog društvenog iskustva i kao takva je zastupljena u znanstvenom (Decety, 2011) i umjetničkom diskursu (Kesner i Horáček, 2017; Seed, 2017) te diskursu društvenih mreža (Watts, 2015), no naglasak je na psihologijskim i neuroznanstvenim istraživanjima (Abramson i sur, 2020).

Abramson i sur. (2020) pokušavaju bolje razumjeti čimbenike koji utječu na individualne razlike u empatiji, te su na studiji blizanaca utvrdili da je na kognitivnu empatiju (mašta i preuzimanje perspektive drugih) utjecalo okruženje koje dijele članovi obitelji. Drugim riječima, rezultati sugeriraju da na emocionalno razumijevanje pojedinca u određenoj mjeri utječu čimbenici okoline koji imaju slične učinke na članove obitelji izvan njihove genetske srodnosti. Ovaj podatak relevantan je za istraživanja koja obuhvaćaju pedagošku praksu, uključuje niz utjecaja i postupaka

koji za djecu priređuju odgajatelji uz cjelokupno okruženje u vrtiću u kojem djeca žive te uče čineći, a uključuju djecu i njihove obitelji, ponajprije roditelje.

Rasprava o suvremenim istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove pretpostavlja sinergiju svih subjekata koji se u njoj ostvaruju na putu mijenjanja od tradicionalne do suvremene ustanove, od birokratskih do humanih zajednica koje stalno uče, samoprocjenjuju svoju uspješnost i kontinuirano se razvijaju, kao što autori (Fullan, 2007; Schein, 2004; Senge, 2001 i dr.) naglašavaju, u procesu stalne evolucije.

Deal i Peterson (2009) naglašavaju da nema najbolje definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove, već da više njih uključuje ono što je zajedničko njezinu određenju. Stoga, kulturu ustanove određuju kao zajednička vjerovanja i vrijednosti koje usko povezuju članove neke zajednice i drže ih na okupu; kao leće kroz koje sudionici vide sami sebe i svijet koji ih okružuje; ili kao „živa stvar“ kojoj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece u ustanovi te međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom (Fullan, 2007). Kultura ustanove obuhvaća nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve – kako se ljudi ponašaju, kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i svoje učenike. Odgojno-obrazovna ustanova uključuje generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim i neposlušnim ponašanjima, osnovna znanja o tome kako stvari funkcioniraju (Datnow i sur., 2002). Radi se o nedodirljivom konstrukt koji je nemoguće izravno, opipljivo promatrati (Schoen i sur., 2008). Manifestira se odgovarajućim obrascima ponašanja, socijalnim normama i mentalnim modelima (Senge, 2003) te oblikuje naše tumačenje i doživljaj odnosa i aktivnosti. Pavlović Breneselović (2015 prema Petersonu, 2002) naglašava da kultura određuje fokus (što smatramo važnim), predanost (stupanj do kojega se identificiramo s onim što radimo), motivaciju (spremnost da na tome radimo) i produktivnost (stupanj do koga ostvarujemo cilj).

Za Rinaldi (2006) odgojno-obrazovna ustanova laboratorij je kulture, mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta te se odražava na taj kontekst recipročnom odnosu. Posebno ističe da je obrazovanje u uskoj korelaciji s konceptom vrijednosti kao idealom kojem osoba teži, što znači odgoj intrinzičnih vrijednosti svakog pojedinca i svake kulture. Naš sustav vrijednosti određuje naše prosuđivanje i odnose unutar grupe. Vrijednosti definiraju kulturu i jedna su od osnova na kojima ona počiva. Vrijednosti su u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njome su određene i nju određuju (Schein, 2004).

U promatranje fenomena skrivenog kurikuluma i kulture na najbolji način uvode Brunerove (2000, str. 19) riječi, pri čemu se upotrebom riječi *kultura* Bruner približava shvaćanju pojma *skriveni kurikulum*, dok se kultura referira na neposrednu odgojno-obrazovnu praksu: „individualni izraz kulture manifestira se kroz stvaranje značenja stvarima u različitim okruženjima u određenim situacijama.“ Stoga proizlazi da je moguće uočiti zajedničku misao o kulturi i skrivenom kurikulumu: da se manifestiraju u različitim okruženjima (ne nužno s ciljem da pritom budu odgojno-obrazovne) u svakodnevnim situacijama.

Cilj je ovog istraživanja u kontekstu dvaju pedagoških fenomena, skrivenog kurikuluma i kulture ustanove ranog odgoja, promotriti suodnos empatije odgajatelja i njegove obrazovne paradigme.

## Metode

Cilj šireg istraživanja u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove* bio je utvrditi povezanost različitih čimbenika skrivenog kurikuluma (empatije, osobina ličnosti i stavova odgajatelja prema značajkama prostora vrtića) i različitih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove (trenutnog stanja kulture vrtića, obrazovne paradigme i profesionalnog razvoja odgajatelja). Za potrebe ovog rada cilj istraživanja je usmjeren na utvrđivanje povezanosti različitih aspekata empatije odgajatelja kao dijela skrivenog kurikuluma i odgajateljeve obrazovne paradigme kao jedne od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja te njihovu povezanost sa sociodemografskim varijablama. U skladu s postavljenim ciljem, formulirani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi povezanost četiriju aspekata empatije odgajatelja (mašte, empatičke brige, osobne uznemirenosti i preuzimanja perspektive druge osobe) s njihovom obrazovnom paradigmom, odnosno njihovim stavovima o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa.
2. Utvrditi razlike u obrazovnoj paradigmi odgajatelja s obzirom na njihovu razinu obrazovanja.
3. Utvrditi razlike u različitim aspektima empatije odgajatelja s obzirom na njihovu razinu obrazovanja.
4. Utvrditi povezanost obrazovne paradigme i empatije odgajatelja s obzirom na duljinu radnog staža.

Pretpostavlja se da će odgajateljevo suvremeno shvaćanje odgojno-obrazovnog procesa utemeljeno na slici o djetetu kao cjelovitom, kompetentnom biću koje aktivno participira u procesu vlastitog učenja biti pozitivno povezano s trima ispitivanim aspektima empatije odgajatelja (mašta, empatička briga i preuzimanje perspektive), a negativno povezano s osobnom uznemirenosti, kao četvrtim ispitivanim aspektom empatije. Naime, suvremeni odgojno-obrazovni pristup svoje temelje, osim iz teorije sociokonstruktivizma kao svog epistemološkog određenja, vuče i iz interpretativne paradigme kao svog ontološkog određenja, pri čemu se cjelokupni proces odgoja i obrazovanja, određuje kao proces stvaranja značenja koje je interpretativno, krcato nejasnoćama, snažno ovisno o kontekstu i situaciji (Barth, 2004; Bruner, 2000). Emocije i osjećaji smatraju se važnim dijelom obrazovanja jer oni sudjeluju i snažno oblikuju proces stvaranja značenja i naše konstrukcije stvarnosti (Bruner, 2000). U tom procesu zajedničkog stvaranja značenja sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa, poglavito odgajatelj i djeca, pa odgajateljeva sposobnost razumjeti što i kako djeca razumiju i razmišljaju postaje esencija njegova pedagoškog pristupa i načina na koji on oblikuje, osmišljava i vodi odgojno-obrazovni proces.

Nadalje, pretpostavlja se da će u ispitivanim dimenzijama empatije odgajatelja i njegovoj obrazovnoj paradigmi postojati statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na nezavisne varijable: stupanj obrazovanja odgajatelja<sup>1</sup> i duljinu radnog staža. S obzirom na to da obrazovna paradigma i empatija nisu statične odrednice pojedinca, već je na njih moguće utjecati učenjem, promišljanjem i propitivanjem, moguće je da će viša razina obrazovanja odgajatelja (diplomski studij) i više godina radnog staža (Jančec i Lepičnik Vodopivec, 2015; 2021) tijekom kojih je odgajatelj imao priliku sudjelovati u brojnim oblicima profesionalnog razvoja, rezultirati višom razinom empatije i većim priklanjanjem suvremenoj obrazovnoj paradigmi. U tom smislu dob odgajatelja nije nužno relevantna varijabla s vjerojatnim utjecajem na istraživane konstrukte (obrazovna paradigma i empatija), pa se u kontekstu ovog rada dob ne razmatra.

Istraživanje je provedeno od listopada 2021. do siječnja 2022. godine na prigodnom uzorku odgajatelja zaposlenih u različitim vrtićima Republike Hrvatske (N=170). S obzirom na to da je u trenutku provođenja istraživanja zbog pandemije bolesti COVID-19 u Republici Hrvatskoj bio zabranjen ulazak u vrtiće, izravno anketiranje odgajatelja u vrtićima nije bilo moguće, pa se stoga pristupilo *online* anketiranju putem platforme Google Forms. S ciljem uključivanja što većeg broja odgajatelja u istraživanje, istraživači su kontaktirali ravnatelje dječjih vrtića iz različitih dijelova Republike Hrvatske elektroničkom poštom. Informirali su ih o provedbi istraživanja te zamolili da tome obavijeste sve zaposlene odgajatelje u svojoj ustanovi i proslijede im poveznicu na *online* anketu.

Za prikupljanje podataka upotrijebljen je mjerni instrument sastavljen od triju upitnika koji ispituju odabrane čimbenike skrivenog kurikulumu (empatiju, osobine ličnosti i stavove prema značajkama prostora škole/vrtića) te upitnika o kulturi odgojno-obrazovne ustanove, sastavljenog od triju skala (*Skale stanja kulture vrtića*, *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja* i *Skale obrazovne paradigme odgajatelja*).

Upitnik upotrijebljen za ispitivanje empatije kao odabranog čimbenika skrivenog kurikulumu jest *Upitnik o multidimenzionalnom pristupu empatiji*, Indeks interpersonalne reaktivnosti *Interpersonal Reactivity Index* – *IRI* (Davis, 1980; Tatalović, 1997; Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001). Za ispitivanje odabrane dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove upotrijebljen je *Upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove*, konstruiran 2015. godine za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja* Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, a odabrana je *Skala obrazovne paradigme odgajatelja* (za ispitivanje stavova ispitanika o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa). Ispitanici su svoj stupanj slaganja s tvrdnjama u oboma upitnicima procjenjivali na petostupanjskoj skali Likertova tipa (od *uopće se ne slažem* do *u potpunosti se slažem*).

Prikupljeni podaci analizirani su u statističkom programu SPSS.

## Rezultati

Deskriptivna analiza sociodemografskih karakteristika uzorka pokazala je da je prosječna dob ispitanika 39 godina (M=39.11, SD=10.29), u rasponu od 22 do 64 godine. Prosječna je duljina radnog staža ispitanika 15 godina (M=15.17, SD=11.02), u rasponu od minimalno manje od jedne do maksimalno 44 godine radnoga staža. Najveći broj ispitanika završio je diplomski studij (52,97 %), slijedi 43,53 % ispitanika sa završenim preddiplomskim studijem, a svega 3,53 % ispitanika ima završenu srednju školu.

Iz navedenih podataka vidljivo je da u uzorku istraživanja omjer zastupljenosti ispitanika sa završenim preddiplomskim (43,53 %) i diplomskim studijem (52,97 %) nikako nije u skladu s realnim stanjem. Točnije, u uzorku ovog istraživanja zastupljenost odgajatelja sa završenim diplomskim studijem bitno je veća (52,97 %) od njihove zastupljenosti u ukupnoj populaciji odgajatelja Republike Hrvatske (9,71 % odgajatelja sa završenim diplomskim studijem, 86,32 % odgajatelja sa završenim preddiplomskim studijem i 3,96 % odgajatelja sa završenom srednjom školom), što se može potvrditi uvidom u podatke Državnoga zavoda za statistiku Republike Hrvatske ([https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2020/08-01-08\\_01\\_2020.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/08-01-08_01_2020.htm)) o stručnoj spremi

svih odgajatelja na području Republike Hrvatske. Stoga može se zaključiti da su ispitanici u uzorku obrazovaniji od ukupne populacije odgajatelja Republike Hrvatske, pa se može govoriti o dobivenom „preobrazovanom” uzorku ovog istraživanja. S tim na umu, valja pristupiti interpretaciji, razumijevanju i tumačenju dobivenih rezultata u provedenim statističkim analizama.

### ***Provjera faktorske strukture i metrijskih karakteristika upotrijebljenih skala***

Za provjeru faktorske strukture *Skale obrazovne paradigme odgajatelja* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata (PC) s *direct oblimin* rotacijom na 170 ispitanika. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom, koji iznosi 0,818, te Bartlettovim testom sfericiteta ( $c^2=286.180$ ,  $df=28$ ;  $p<.001$ ). Rezultati su ukazali na dva faktora na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija, odnosno jedan faktor na temelju Scree-plot prikaza. Zbog teorijskih razloga i interpretabilnosti, kao konačna solucija zadržan je jedan faktor koji objašnjava 39,61 % varijance. Dobiveni faktor zasićen je česticama koje odražavaju tradicionalne stavove ispitanika o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi pa je kreirana kompozitna varijabla za skalu *Tradicionalna obrazovna paradigma*. Veći rezultat na dobivenoj skali znači da ispitanik u većoj mjeri gaji tradicionalne stavove o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Rezultati za dobivenu skalu prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti – skala *Tradicionalna obrazovna paradigma*

	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
OP5 55. Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju.	.69	.47
OP15 65. Da bi djeca zaista nešto naučila, važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke.	.68	.46
OP16 66. Odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku” jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine”.	.66	.43
OP8 58. Za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. slova, brojki, znanstvenih fenomena) potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo.	.66	.43
OP7 57. Dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj.	.62	.38
OP11 61. Jedna je od glavnih zadataka vrtića pripremiti dijete za školu.	.61	.37

OP1 51. Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove (npr. kako radi motor s unutarnjim izgaranjem, kako nastaje struja ...) dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti.	.58	.33
OP17 67. Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa.	.52	.27
Karakteristični korijen	3.17	
% objašnjene varijance	39,61	

U Tablici 2 prikazani su deskriptivni podaci za pojedine čestice skale *Tradicionalna obrazovna paradigma*, pri čemu veći rezultat na pojedinoj čestici znači veće prikanjanje ispitanika tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi, tj. tradicionalnim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi.

Tablica 2. Deskriptivni podaci za pojedine čestice iz skale *Tradicionalna obrazovna paradigma*

	M	SD	$r_{it}$
OP1 51. Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove (npr. kako radi motor s unutarnjim izgaranjem, kako nastaje struja ...) dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti.	2.10	1.13	.44
OP5 55. Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju.	3.57	1.33	.54
OP7 57. Dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj.	2.23	1.08	.47
OP8 58. Za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. slova, brojki, znanstvenih fenomena) potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo.	2.56	1.27	.51

OP11 61. Jedna je od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu.	2.34	1.23	.46
OP15 65. Da bi djeca zaista nešto naučila, važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke.	2.67	1.32	.53
OP16 66. Odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku“ jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“.	3.58	1.17	.52
OP17 67. Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa.	2.80	1.37	.39

M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija,  $r_{it}$  – korelacija čestice s ukupnim rezultatom na skali

Rezultat na skali izračunat je kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama. Teorijski je raspon rezultata od 1 do 5, pri čemu viši rezultat označava višu sklonost tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha ( $\alpha$ ) iznosi .78 i ukazuje na dobru unutarnju konzistenciju skale. U Tablici 3 prikazani su deskriptivni pokazatelji za rezultat na skali *Tradicionalna obrazovna paradigma*.

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu *Tradicionalna obrazovna paradigma*

N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku
170	1.00	4.75	2.73	0.78	-0.07	-0.32

N – broj ispitanika, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, Sk – indeks simetričnosti, Ku – indeks kurtičnosti distribucije

Za ispitivanje različitih dimenzija empatije ispitanika u ovom istraživanju upotrijebljene su čestice iz *Upitnika empatije* koji su autorice Pokrajac-Bulian i Tatalović (2001) konstruirale po uzoru na Davisov (1980), a koji mjeri četiri različita aspekta empatije: maštu, osobnu uznemirenost, empatičku briga i sposobnost preuzimanja perspektive druge osobe. Upitnik se sastoji od 28 čestica koje čine četiri zasebne skale, pri čemu svaka od njih mjeri jedan od osobitih aspekata empatije. Budući da se u navedenom upitniku u operacionalizaciji empatije kao konstrukta krenulo od multidimenzionalnog pristupa empatiji (Davis, 1980), upitnik uključuje dvije „afektivne“ skale (*Skalu empatičke brige* i *Skalu osobne uznemirenosti*) i dvije „kognitivne“ skale (*Skalu preuzimanja perspektive drugoga* i *Skalu mašte*). Upitnik je primijenjen na uzorku srednjoškolaca i studenata



(N=276) te je pokazao zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Stoga se u obradi podataka odmah pristupilo izračunavanju koeficijenata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha ( $\alpha$ ) za četiri skale upitnika empatije (*Maštu*, *Osobnu uznemirenost*, *Empatičku briga* i *Preuzimanje perspektive*), u skladu s pripadnosti čestica određenim skalama iz izvornog istraživanja, te su dobiveni podatci prikazani u Tablici 4.

Tablica 4. Koeficijenti pouzdanosti za skale empatije

	$\alpha$	Broj čestica
Mašta	.84	4
Osobna uznemirenost	.74	5
Empatička briga	.49	6
Preuzimanje perspektive	.69	8

Cronbach alpha za skalu *Mašte* (.84) ukazuje na relativno visoku pouzdanost skale. Za skalu *Osobne uznemirenosti* koja se sastoji od 6 čestica dobivena je niža pouzdanost (.68). Analiza je pokazala da je korelacija čestice 3. *Ponekad mi je teško promatrati stvari sa stanovišta druge osobe* s ukupnim rezultatom na skali vrlo niska ( $r_{it}=.13$ ). Zbog toga je ova čestica isključena, a nakon njezina isključivanja Cronbach alpha se povećao na .74, što ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale. Skala *Empatičke brige* koja se sastoji od 6 čestica pokazala je vrlo nisku pouzdanost (.49), a isključivanje pojedinih čestica nije dovelo do povećanja koeficijenta pouzdanosti, pa ova skala nije uključena u daljnje analize. Skala *Preuzimanja perspektive* ima granično prihvatljivu pouzdanost (.69), a isključivanje pojedinih čestica ne bi povećalo koeficijent pouzdanosti. U Tablici 5 prikazani su deskriptivni podaci za pojedine čestice pojedinih skala empatije, dok su u Tablici 6 prikazani deskriptivni pokazatelji za rezultat na skalama empatije.

Tablica 5. Deskriptivni podaci za pojedine čestice iz skala empatije

	M	SD	$r_{it}$
<b>Mašta</b>			
E5 5. Potpuno se uživljam u osjećaje likova iz romana.	3.35	1.31	.67
E16 16. Nakon gledanja predstave ili filma imam osjećaj kao da sam bila jedan od likova.	2.91	1.26	.65
E23 23. Kad gledam dobar film, vrlo se lako mogu staviti na mjesto glavnog lika.	3.49	1.17	.66

E26 26. Kad čitam zanimljivu priču ili roman, zamišljam kako bih se osjećala da se zbivanja iz priče događaju meni.	3.51	1.12	.69
<b>Osobna uznemirenost</b>			
E6 6. U napetim situacijama osjećam zabrinutost i nelagodu.	4.23	0.92	.55
E10 10. Ponekad se osjećam bespomoćnom kada sam u emocionalno napetoj situaciji.	3.91	1.01	.64
E17 17. Plašim se kada se nalazim u napetim emocionalnim situacijama.	3.34	1.26	.69
E22 22. Moglo bi se reći da sam osoba prilično „meko srca“.	4.17	0.91	.22
E24 24. U kritičnim situacijama ponekad gubim kontrolu.	2.55	1.18	.46
<b>Empatička briga</b>			
E4r 4. Ponekad mi nije suviše žao drugih ljudi kada imaju problema. (r)	4.10	1.16	.26
E7r 7. Kada gledam film ili predstavu, obično sam objektivna i najčešće se ne uživljavam u tu situaciju. (r)	3.51	1.24	.29
E12r 12. Prilično se rijetko potpuno uživim u dobru knjigu ili film. (r)	3.75	1.26	.30
E13r 13. Kad vidim da su povrijeđeni nečiji osjećaji, sklona sam ostati hladnokrvna. (r)	4.55	0.76	.25
E14r 14. Obično se u većoj mjeri ne uznemiravam zbog nesreće drugih ljudi. (r)	4.36	0.95	.29
E18r 18. Kad vidim da se prema nekom nepravedno postupi, ponekad mi ga nije žao. (r)	4.11	1.41	.15
<b>Preuzimanje perspektive</b>			

E2 2. Često sam zabrinuta za ljude koji su manje sretni od mene.	3.65	1.03	.29
E8 8. Prije no što donesem odluku nastojim sagledati mišljenje svakog pojedinca o problemu oko kojeg postoji neslaganje.	4.26	0.84	.45
E9 9. Kad vidim da nekoga žele prevariti, osjećam se nekako zaštitnički prema njemu.	4.69	0.56	.42
E11 11. Ponekad pokušavam bolje razumjeti prijatelje zamišljajući kako stvari izgledaju iz njihove perspektive.	4.38	0.70	.45
E20 20. Često sam zaista dirnuta stvarima koje se događaju.	4.07	0.89	.37
E21 21. Vjerujem da postoje dvije strane svakog problema, pa pokušavam sagledati obje.	4.46	0.71	.44
E25 25. Kad sam uzrujana zbog nekoga, obično se pokušavam staviti na njegovo mjesto.	3.31	1.07	.35
E28 28. Prije nego što nekog kritiziram pokušavam zamisliti kako bih se osjećala da sam na njegovu mjestu.	3.92	0.96	.39

M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija,  $r_{it}$  – korelacija čestice s ukupnim rezultatom na skali

Tablica 6. Deskriptivni podaci za skale empatije

	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku
Mašta	170	1.00	5.00	3.31	0.99	-0.49	-0.39
Osobna uznemirenost	170	1.60	5.00	3.64	0.75	-0.26	-0.67
Preuzimanje perspektive	170	2.75	5.00	4.09	0.48	-0.58	-0.11

N – broj ispitanika, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, Sk – indeks simetričnosti, Ku – indeks kurtičnosti distribucije

Kako bi se ispitao odnos pojedinih dimenzija empatije, provedene su korelacijske analize (Pearsonov koeficijent korelacije,  $r$ ). Iz dobivenih rezultata vidljivo je da su skale empatije u statistički značajnim pozitivnim korelacijama. Iako postoji određena povezanost između kognitivnih i emocionalnih empatičkih dispozicija, vrijednosti dobivenih korelacija nisu toliko visoke da bi se moglo reći da mjere isti konstrukt, što korespondira s nalazima nekih ranijih istraživanja (Davis, 1980; Pokrajac-Bulian i Tatalović, 2001) o vjerojatnoj međusobnoj nezavisnosti skala.

### ***Odnos različitih dimenzija empatije i obrazovne paradigme odgajatelja***

Kako bi se ispitala hipoteza o povezanosti različitih dimenzija empatije odgajatelja s njihovom obrazovnom paradigmom, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije između rezultata triju subskala empatije (*Mašte*, *Osobne uznemirenosti* i *Preuzimanja perspektive*) i rezultata na subskali odgajateljeva priklanjanja tradicionalnoj paradigmi odgoja i obrazovanja. Iz dobivenih je rezultata vidljivo da rezultat na skali *Tradicionalne obrazovne paradigme* nije u značajnoj korelaciji s rezultatom na subskalama empatije ( $p > .05$ ). Navedeni nalaz nije u skladu s prvotom pretpostavkom da se odgajatelji koji iskazuju višu razinu empatije u većoj mjeri priklanjaju suvremenim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi temeljenim na humanističkom i sociokonstruktivističkom shvaćanju djeteta i njegova učenja.

### ***Razlike u dimenzijama empatije i obrazovnoj paradigmi odgajatelja s obzirom na nezavisne varijable***

Provedene su daljnje statističke analize kako bi se utvrdilo postoje li u ispitivanim dimenzijama empatije odgajatelja i njegovoj obrazovnoj paradigmi statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na nezavisne varijable: stupanj obrazovanja odgajatelja i duljinu radnog staža.

T-testom za nezavisne uzorke ispitana je razlika u rezultatu na skali *Tradicionalne obrazovne paradigme* i rezultatima na skalama empatije s obzirom na razinu obrazovanja. Na varijabli razine obrazovanja iz analize je izuzeta kategorija srednje škole jer se u nju ubraja svega 6 ispitanika (3,53 %), pa je analiza provedena s dvjema kategorijama odgovora – preddiplomski studij (VŠS) i diplomski studij (VSS). Dobivena je statistički značajna razlika u naklonjenosti tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi ( $t=3.02$ ,  $df=162$ ,  $p<.01$ ) pri čemu odgajatelji s visokom stručnom spremom u prosjeku imaju niži rezultat na skali *Tradicionalne obrazovne paradigme* ( $M=2.55$ ,  $SD=0.76$ ) u usporedbi s odgajateljima s višom stručnom spremom ( $M=2.90$ ,  $SD=0.73$ ). Na drugim skalama nisu dobivene značajne razlike.

Kako bi se ispitalo postoji li povezanost različitih aspekata empatije i obrazovne paradigme odgajatelja s duljinom radnog staža, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije između navedenih varijabli. Rezultati su pokazali da radni staž nije u statistički značajnoj korelaciji ( $p > .05$ ) s rezultatima na skalama empatije i rezultatom na skali *Tradicionalne obrazovne paradigme*.

## **Rasprava**

U pokušaju pojašnjenja i što prikladnije interpretacije dobivenih rezultata, važno je naglasiti da su podaci o istraživanim konstruktima (empatiji i obrazovnoj paradigmi) dobiveni u formi samoprocjena ispitanika koji sačinjavaju prigodan uzorak. No, istovremeno se želi ukazati i na složenost istraživačkog područja, odnosno nepostojanje istraživanja koji se bave odnosom tih dvaju konstrukata, što interpretaciju i objašnjenje dobivenih rezultata u ovom istraživanju čine tim izazovnijima. Istraživači empatije poput primjerice Fultz i Bernieri (2021) otišli su korak dalje te su dobivene samoprocjene osnažili dodatnim setom izvanjskih procjena ispitanika u kojima su sudjelovali prijatelji i članovi obitelji koji su s komplementarnim upitnikom davali procjene uključenih sudionika, a uz Davisov upitnik empatije sa samim ispitanicima, rabili su i Hoganovu ljestvicu empatije.

Jančec i Lepičnik Vodopivec (2015) ustanovile u postojanje statistički značajnih razlika u razini empatije odgajatelja i učitelja razredne nastave u Hrvatskoj i Sloveniji. U Hrvatskoj su odgajatelji i učitelji ostvarili statistički viši rezultat na dvjema subskalama empatije – na subskali mašte i empatičke brige. Slovenski odgajatelji i učitelji postigli su viši rezultat na subskali preuzimanja perspektive. U slučaju osobne zabrinutosti, pokazalo se da je ona izraženija kod hrvatskih sudionika istraživanja nego kod njihovih kolega u Sloveniji. Također, tim se istraživanjem utvrdilo da empatička briga raste s duljinom radnog staža odgajatelja (slovenski uzorak). Na slovenskom uzorku utvrđena je statistički značajna razlika na subskalama empatije s obzirom na dob i duljinu radnog staža ispitanika. U drugom radu Jančec i Lepičnik Vodopivec (2018) uz empatiju promatraju stavove odgajatelja prema značajkama prostora u već spomenutim zemljama, te su ustanovljene statistički značajne razlike u trima od četiriju subskala empatije između hrvatskih i slovenskih odgajatelja, i to: u empatičkoj brizi ( $p = .013$ ,  $t = 2.50$ , hrvatski odgajatelji  $4.11 > 4.00$  slovenski odgajatelji;  $d = -0.237$ ), preuzimanju perspektive ( $p = .013$ ,  $t = 2.49$ , hrvatski odgajatelji  $3.84 > 3.72$  slovenski odgajatelji;  $d = -0.237$ ) i na subskali osobne uzmenirenosti ( $p = .000$ ,  $t = 7.81$ , hrvatski odgojitelji  $3.406 > 3$  slovenski odgajatelji;  $d = -0.742$ ). Prema veličini učinka moguće je zaključiti da su razlike u empatičkoj brizi i preuzimanju perspektive drugih ljudi relativno male, ali kod osobne uznemirenosti značajnije i veće. Ovaj rezultat upućuje na zaključak da odgajatelji u Hrvatskoj iskazuju znatno više empatičke brige za druge ljude, više preuzimaju perspektivu drugoga, ali i iskazuju višu razinu osobne uznemirenosti od kolega u Sloveniji, a na subskali mašte odgajatelji u promatranim zemljama ne daju statistički značajno drugačije rezultate.

U istraživanju empatije i osobina ličnosti, kao detektiranih čimbenika skrivenog kurikuluma, iste autorice (2021) utvrdile su samo djelomično statistički značajne rezultate u povezanosti sa sociodemografskim varijablama. S obzirom na empatiju, uočava se statistički značajna korelacija između subskale empatičke brige te dobi i duljine radnog staža odgajatelja u Sloveniji, istih vrijednosti značajnosti ( $r = .187$ ,  $p < .01$ ). No, na nižoj razini značajnosti otkrivena je negativna korelacija ( $p < .05$ ) između mašte te dobi ( $r = -.142$ ,  $p < .05$ ) i godina radnog staža ( $r = -.174$ ,  $p < .05$ ) odgajatelja u Hrvatskoj. Nadalje, rezultati su ukazali na postojanje razlika na subskalama empatije između odgajatelja i učitelja u svakoj zemlji zasebno. Statistički značajna razlika u hrvatskom uzorku utvrđena je samo u varijabli mašte:  $p = .003$ ,  $t = -2.96$ , hrvatski odgajatelji  $3.35 < 3.60$  hrvatski učitelji;  $d = 0.302$ . Iako je veličina učinka za ovaj rezultat relativno mala, što znači da se mali postotak varijance rezultata na subskali mašte može pripisati ispitanikovoj pripadnosti konkretnoj profesiji (odgajatelj ili učitelj), dobiveni se rezultat nadalje pokušao interpretirati i obrazložiti postojanjem razlika u programima u kojima sudjeluju odgajatelji od onih koji uključuju učitelje, počevši od programa inicijalnog obrazovanja na visokim učilištima do programa

usavršavanja i programa cjeloživotnog učenja koji se nude odgajateljima i učiteljima u Hrvatskoj. Način na koji odgajatelji organiziraju materijale za dječju igru, prostor i vrijeme, načine na koje se djeci nude različite vrste aktivnosti kako bi istraživala, družila se i otkrivala svijet oko sebe, od iznimne je važnosti za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. U navedenom se istraživanju pokazalo da su učitelji u školi maštovitiji od odgajatelja, što je neočekivani rezultat jer su učitelji više vezani strukturiranim školskim programima, planovima i predmetnim kurikulumima. Ovaj rezultat može se protumačiti na način da školski učitelji upravo zbog veće strukturiranosti školskog, u odnosu na kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u većoj mjeri nastoje rabiti nove ideje i domišljati se novima kako bi izvršili propisani nastavni plan i program, kao primjerice, učiniti školski program zanimljivijim kako bi privukli i zadržali pažnju svojih učenika.

Nadalje, rezultati istraživanja prezentirani u ovom radu ukazali su na postojanje razlike između ispitanih odgajatelja u njihovu priklanjanju tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi s obzirom na razinu obrazovanja. Odgajatelji sa završenim preddiplomskim/stručnim studijem značajno se više priklanjaju tradicionalnim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi od odgajatelja sa završenim diplomskim studijem, što je u skladu s ranijim rezultatima istraživanja kulture vrtića u Republici Hrvatskoj iz 2015. godine (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2019). Jedno od mogućih objašnjenja tako dobivenih rezultata nalazi se u suvremenom konceptu inicijalnog obrazovanja odgajatelja u Republici Hrvatskoj, koji se, uz razvoj znanja i vještina budućih odgajatelja, usmjerava na razvoj njihovih istraživačkih i refleksivnih kompetencija kako bi bili spremni prihvatiti svoju ulogu istraživača u stvaranju umjesto pasivne potrošnje novih znanja i novih praksi (Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2015). U tom kontekstu profesionalna je obveza odgajatelja baviti se kontinuiranim istraživanjem vlastite prakse i propitivanjem vlastita djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu, kao i promišljanjem vrijednosti koje čine njegov temelj. Stoga, za pretpostaviti je da kolegiji na diplomskim studijskim programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj pridonose razvoju odgajateljevih kompetencija potrebnih za kritičko sagledavanje vlastite prakse, znanstveno promišljanje te osmišljavanje i provedbu istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi. U tom procesu odgajatelji dolaze do novih spoznaja koje utječu i na osobnu razinu svakog pojedinca, što u konačnici rezultira promjenama u njihovim dugogodišnjim uvjerenjima i stavovima, temeljnim vrijednostima i uobičajenim percepcijama. Stoga, niže priklanjanje tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi koje su u istraživanju iskazali odgajatelji sa završenom diplomskom razinom obrazovanja, može se barem dijelom pripisati stečenim znanjima i kompetencijama, kao i promijenjenom skupu uvjerenja, stavova i vrijednosti koje su stekli tijekom diplomskog studija (Vujičić i sur., 2015.).

Što se tiče odnosa između različitih subskala empatije i razine obrazovanja odgajatelja, u ovom istraživanju nije pronađena statistički značajna povezanost između spomenutih varijabli. Istraživanja koja su direktno propitivala razinu obrazovanja odgajatelja i empatiju, odnosno njezine subskale do sada se nisu provodila, a dosad se nije pokazalo ni da su ti pokazatelji povezani, kao što je i naš dobiveni rezultat ukazao na nepostojanje statistički značajne međusobne povezanosti.

Rezultati statističke analize također su ukazali na nepostojanje statistički značajne povezanosti različitih aspekata empatije i obrazovne paradigme odgajatelja u odnosu na duljinu njihova radnog staža. Tako dobiveni rezultati razlikuju se od onih iz istraživanja Jančec i Lepičnik Vodopivec (2015) u kojem je na uzorku slovenskih odgajatelja utvrđen porast empatičke brige s duljinom radnog staža. Što se tiče odnosa obrazovne paradigme i duljine radnog staža odgajatelja, rezultati ovog

istraživanja donekle se razlikuju od onih dobivenih u istraživanju provedenom 2015. godine (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2019) u kojemu je upotrijebljen isti mjerni instrument za procjenu stanja kulture ustanove ranog odgoja. U tom su istraživanju rezultati ukazali na postojanje statistički značajne slabe pozitivne povezanosti između tradicionalne obrazovne paradigme odgajatelja i radnog staža ( $r = 0.280$ ;  $p < 0.01$ ), te slabe negativne povezanosti između suvremene obrazovne paradigme i radnog staža ( $r = -0.195$ ;  $p < 0.01$ ), na temelju čega je zaključeno da što odgajatelji imaju više godina radnog staža, u većoj se mjeri priklanjaju tradicionalnoj, a u manjoj mjeri suvremenoj obrazovnoj paradigmi. U ovom, pak, istraživanju iz 2022. godine nije utvrđena nijedna statistički značajna korelacija između spomenutih varijabli.

## Zaključci

Dobiveni rezultati ukazuju na nepostojanje povezanosti između različitih aspekata empatije i obrazovne paradigme ispitanih odgajatelja. Utvrđeno je da se odgajatelji sa završenim diplomskim studijem u manjoj mjeri priklanjaju tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi od onih sa završenim preddiplomskim studijem, a na subskalama empatije nisu dobivene značajne razlike između ispitanika s obzirom na razinu obrazovanja. I konačno, rezultati su pokazali da duljina radnog staža nije statistički značajno povezana s empatijom i obrazovnom paradigmom odgajatelja. Neki od dobivenih rezultata nisu u skladu s postavljenim hipotezama istraživanja, pa se stoga u raspravi pokušava ukazati na složenost istraživačkog područja te nepostojanje istraživanja koji se bave odnosom istraživanih dvaju konstrukata, što interpretaciju dobivenih rezultata čine izazovnijom.

Empatija odgajatelja, njegove osobine ličnosti i stavovi u velikoj mjeri utječu na stvaranje značenja koja djeca i učenici pridaju stvarima u brojnim situacijama učenja – što sačinjava ukupnost življenja u odgojno-obrazovnim institucijama. Naime, obrazovnu paradigmu čine vrijednosti i uvjerenja odgajatelja koji, pak, upravljaju njegovim ponašanjem i snažno određuju način na koji on organizira i provodi svoj odgojno-obrazovni rad, pa se unaprjeđenje prakse i promjena kulture ustanove ranog odgoja neće dogoditi ako nije povezana s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgajatelja (Fullan, 2003, 2007). U pokušaju objašnjenja dobivenih rezultata statističke analize, treba krenuti od promišljanja trenutne koncepcije profesionalnog razvoja odgajatelja i njezina mogućeg utjecaja na njihovu obrazovnu paradigmu. Donedavno dominantni (tradicionalni) oblici stručnog usavršavanja bili su usmjereni na pokušaje davanja konkretnih uputa odgajateljima za postupanje u odgojnoj praksi, čime se proces profesionalnog razvoja svodi na sporadično i parcijalno poučavanje i uvježbavanje pojedinih postupaka ili strategija s ciljem njihova kasnijeg mehaničkog prenošenja u odgojno-obrazovni kontekst bez obzira na njegove specifičnosti.

Budući da je odgojno-obrazovna praksa dinamična, nepredvidljiva i kontekstualno uvjetovana, davanje konkretnih rješenja i "gotovih recepata" koje samo treba primijeniti u praksi, potpuno je neprimjenjivo i upitne razine korisnosti. Naime, proceduralno znanje (*znati kako*) ne stječe se prijenosom teorijskog znanja i postupaka stečenih na stručnim predavanjima, seminarima ili radionicama u konkretnu praksu, već njezinim refleksivnim promišljanjem i isprobavanjem (novih) ideja u praksi. U tako shvaćenom procesu profesionalnog razvoja važnu ulogu ima aktivno zajedničko promatranje, propitivanje i razumijevanje odgojno-obrazovne prakse, u kojem sudjeluju svi članovi ustanove. Da bi se to postiglo, potrebno je odmaknuti se od stručnih usavršavanja informacijskog karaktera temeljenih na transmisiji znanja i težiti onim oblicima profesionalnog

razvoja koji imaju transformacijski potencijal (Appleby i Andrews, 2012) tj. onima koji imaju istraživačka obilježja i omogućuju propitivanje vlastitih uvjerenja, iskustava i svakodnevne prakse.

## Bilješke

[<sup>1</sup>]Prema Zakonu o predškolskom odgoju (1997) minimalna potrebna razina obrazovanja za obavljanje odgajateljskog posla u Republici Hrvatskoj je završeni stručni/preddiplomski studij. Godine 2010. na Učiteljskom fakultetu u Rijeci pokrenut je prvi sveučilišni diplomski (*master*) studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj čime se, između ostalog, otvorila mogućnost daljnjeg napredovanja u vertikali obrazovnog sustava (upis na doktorski studij). Nova razina kvalifikacije (magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ) prepoznata je i navedena u izmjenama i dopunama spomenutog Zakona iz 2013. godine (čl. 24., st. 4.).

## Financiranje

Ovaj rad nastao je na temelju istraživanja provedenog u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta *Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove*, u sklopu „UNIRI PROJEKTI MLADIH ZNANSTVENIKA I UMJETNIKA“ na Sveučilištu u Rijeci u akad. god. 2020./2021.

## Literatura

Abramson, L., Uzefovsky, F., Toccaceli, V. i Knafo-Noam, A. (2020). The genetic and environmental origins of emotional and cognitive empathy: Review and meta-analyses of twin studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 114, 113–133. doi: 10.1016/j.neubiorev.2020.03.023.

Apple, M. W. i King, N. R. (1977). What Do Schools Teach? *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341–358.

Appleby, K. i Andrews, M. (2012). Reflective practice is the key to quality improvement. U M. Reed i N. Canning (ur.), *Implementing quality improvement and change in the early years* (str. 57–74). London: Sage. doi: 10.4135/9781446250747.n5

Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141(2), 170–181.

Barth, B.M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju: struktura znanja i njegovo oblikovanje: problemi prijenosa znanja*. Zagreb: Profil international.

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Čamber Tambolaš, A. i Vujičić, L. (2020). Culture of the Educational Institution and the Professional Development of Preschool Teachers: Dynamism and Interdependence Towards the Improvement of Educational Practice. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings*, (str. 1138–1148). Valencia, Spain: IATED Academy.

Datnow, A., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform. From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.



Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85–101.

Davis, M. H. (2022). Empathy. U *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, Elsevier. doi: [10.1016/B978-0-323-91497-0.00027-8](https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00027-8)

Deal, T. E. i Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, & promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Decety, J., (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35–45. doi: [10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x)

Dolar Bahovec, E. i Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skrozi ogledalo. Priročnik za vrtce. šole in starše*. Ljubljana: DZS.

Državni zavod za statistiku, Dostupno na [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2020/08-01-08\\_01\\_2020.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/08-01-08_01_2020.htm) [27.2.2022.]

Fullan, M. (2003). *Change forces: With vengeance*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, 4th edition*. New York and London: Teachers College Columbia University.

Fultz, A. A. i Bernieri, F. J (2021). Observer descriptions of the empathic person: a look at the Davis IRI and Hogan empathy scales, *The Journal of Social Psychology*, 162(1), 26–40. doi: [10.1080/00224545.2021.1985416](https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1985416)

Gordon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16 (2), 187–98.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

Jančec, L. (2016). *Čimbenici skrivenog kurikuluma u vrtićima i školama*. (Doktorska disertacija). Kopar: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S. i Lepičnik Vodopivec, J. (2014). Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions - implicit cognition in action. U Z. Jin. (ur.), *Implicit Cognition: Learning. Memory. and Social Cognitive Processes* (str. 216–242). USA: IGI Global.

Jančec, L. i Lepičnik-Vodopivec J. (2017). *Hidden curriculum determinates in kindergartens and in schools*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Jančec, L. i Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Empatija vzgojiteljev predšolskih otrok in učiteljev razrednega pouka v Sloveniji in na Hrvaškem. U T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 195–207). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

- Jančec, L. i Lepičnik Vodopivec, J. (2018). Empathy and attitudes towards space characteristics as a baseline for humanistic education. U N. Tatković, F. Šuran i M. Diković (ur.), *Reaching horizons in contemporary education*, (str.65–85). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Jančec, L. i Lepičnik Vodopivec, J. (2021). A glance at hidden curriculum in practice: empathy and personality of (pre)school teachers. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres, (ur.), *ICERI2021 Proceedings*, (str. 7374–7383). Valencia, Spain: IATED Academy.
- Kesner, L. i Horáček, J. (2017). Empathy-related responses to depicted people in art works. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–16. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00228](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00228)
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikrita kurikuluma v vrtcu. U R. Kroflič (ur.), *Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu* (str. 12–18.). Ljubljana: Supra.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pokrajac, A. (1993). *Odnos empatije i izbora stila rješavanja interpersonalnih konflikata*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pokrajac-Bulian, A. i Tatalović, S. (2001). Mjerenje spolnih i dobrih razlika u empatiji višedimenzionalnim pristupom. *Psihologijske teme*, 10, 77–88.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, Researching & Learning*. London: Routledge.
- Schein, E. (2004). *Culture d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schoen, L. T. i Teddlie, C. (2008). A New Model of School Culture: a Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Seed, J. (2017). I Asked Artists about Empathy: Here is What They Said. Dostupno na: [https://www.huffpost.com/entry/i-asked-artists-about-empathyhere-is-what-they-said\\_b\\_587bbac0e4b094e1aa9dc740](https://www.huffpost.com/entry/i-asked-artists-about-empathyhere-is-what-they-said_b_587bbac0e4b094e1aa9dc740) [17.2.2022.]
- Senge, P. (2001). *Peta disciplina u praksi. Principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Tatalović, S. (1997). *Empatija adolescenata u odnosu na pojedine aspekte samopoimanja*. (Diplomski rad). Rijeka: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali professor.
- Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early child development and care*, 187

(10), 1583–1595. doi:10.1080/03004430.2017.1317763

Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2019). Educational Paradigm and Professional Development of Preschool Teachers – Dimensions of the Culture of Educational Institution. U J. Vodopivec Lepičnik, L. Jančec i T. Štemberger (ur.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*, (str. 77–103). USA: IGI Global.

Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2020). The Concept of Professional Learning and Building an Institutional Culture. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *INTED2020 Proceedings*, (str. 2834–2842). Valencia, Spain: IATED Academy.

Vujičić, L., Kanjić, S. i Čamber Tambolaš, A. (2015). The Culture of Educational Institutions: Developing a New Paradigm. U T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive*, (str. 9–24). Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.

Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2015). Redefiniranje obrazovanja odgajatelja: analiza iskustava studiranja prve generacije sveučilišnog diplomskog studija na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U H. Ivon i B. Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja-izazov za promjene*, (str. 151–161). Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Uzefovsky, F. i Knafo-Noam, A. (2016). Empathy development throughout the lifespan. U J. Sommerville i J. Decety (ur.), *Social Cognition: Frontiers in Developmental Science Series*, (str. 71–97). Psychology Press, Taylor and Francis Group, NY, USA.

Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17. doi: [10.1177/1754073911421379](https://doi.org/10.1177/1754073911421379).

Watts, A. (2015). *Thoughts on Empathy in Social media*. Dostupno na <https://medium.com/@thatswattsup/thoughts-on-empathy-in-social-media-c2bf2056ba43> [6.2.2022.]



**2<sup>nd</sup> International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference**  
*Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia*

**Hidden curriculum and culture of an educational institution**

## Abstract

The results presented in this paper are part of a broader study of the same title that is currently being conducted as part of a scientific research project at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka. For the purpose of this paper, we singled out some of the results related to determining the relationship between different dimensions of educator's empathy as part of a hidden curriculum, and the educator's educational paradigm as one of the dimensions of early education institutional culture. The research was conducted by online survey from October 2021 to January 2022 on a convenient sample of  $N = 170$  educators employed in various kindergartens in the Republic of Croatia. The measuring instrument includes three questionnaires that examine selected factors of the hidden curriculum and one questionnaire for assessing the culture of the educational institution. Data were analyzed at the level of descriptive, inferential and multivariate statistics. The obtained results indicate the lack of correlation between different aspects of empathy and the educational paradigm of the surveyed educators. Results suggested that educators with completed graduate studies adhere less to the traditional educational paradigm than those with completed undergraduate studies, while on the empathy subscales no significant differences were obtained between respondents with regard to the level of education. And finally, the results showed that the length of service is not statistically significantly related to the empathy and educational paradigm of educators.

### Key words

*child; educational paradigm; educator; empathy; institutions of early and preschool education*

**Revizija #8**

**Stvoreno 11 studenoga 2022 01:21:35 od Janko**

**Ažurirano 13 siječnja 2023 11:14:26 od Valentina Gućec**