

Samovrednovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Babić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:147:823654>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-31**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

MAJA BABIĆ

SAMOVREDNOVANJE U
USTANOVAMA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA
(DIPLOMSKI RAD)

Zagreb, rujan, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Maja Babić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Samovrednovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Mentor: izv. prof. dr. sc. Daria Tot

Zagreb, rujan, 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK	4
SUMMARY	5
1. UVOD	6
2. SAMOVREDNOVANJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU	7
3. KVALITETA I KULTURA U USTANOVI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	10
4. PODRUČJA KVALITETE RADA U SAMOVREDNOVANJU USTANOVA RPOO-a.....	12
4.1. Strategija ustanove.....	13
4.2. Organizacijsko vođenje ustanove.....	14
4.3. Kultura ustanove.....	14
4.4. Prostorno - materijalni i tehnički uvjeti rada.....	16
4.5. Zdravstveno - higijenski uvjeti rada i sigurnost ustanove.....	17
4.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces	18
4.7. Ljudski resursi	19
4.8. Odgojitelji i stručni suradnici.....	20
4.9. Važnost profesionalnog usavršavanja.....	21
4.10. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom	21
4.11. Proces praćenja i vrednovanja	22
5. TIM ZA KVALITETU U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	23
5.1. Osnivanje tima za kvalitetu.....	24
5.2. Uloge i ciljevi tima za kvalitetu.....	28
6. KLJUČNE FAZE PROCESA SAMOVREDNOVANJA	30
6.1. Uvid u trenutno stanje kvalitete rada ustanove.....	30
6.2. Analiza ključnih područja kvalitete	31
6.3. Određivanje prioriteta područja unaprjeđenja i izrada razvojnog plana ustanove	32
6.4. Praćenje realizacije razvojnoga plana i unaprjeđenja kvalitete rada ustanove.....	33
ZAKLJUČAK	34
LITERATURA.....	36
POPIS TABLICA.....	42

SAŽETAK

U predškolskoj ustanovi i radu njenih zaposlenika u fokusu uvijek jesu i trebaju biti djeca. S obzirom da se radi o odgojno- obrazovnoj ustanovi neizbježno je govoriti o kvaliteti ustanove i kvaliteti rada jer pritom mislimo i govorimo o dobrobiti za djecu u samoj ustanovi, ali i dobrobiti njihovih roditelja i društva općenito.

Imajući na umu da se radi o djeci, dobri, čvrsti temelji znače mnogo na svim razinama razvoja djeteta (emocionalnoj, socijalnoj i kognitivnoj), a uz roditelje za to smo itekako zaslužni prvenstveno mi odgojitelji te ustanova u cjelini u kojoj dijete boravi. Samim time samovrednovanje kao proces dobiva na važnosti te se definira kao jedan od ključnih segmenata u odgoju i obrazovanju u predškolskim (kasnije i školskim) ustanovama.

Samovrednovanje u ustanovi predškolskog odgoja i obrazovanja dugotrajan je proces s jasno postavljenim ciljevima koji je usmjeren najviše prema kvaliteti rada ustanove te kao takav od odgojitelja, ali i drugih zaposlenika i sudionika u radu ustanove zahtijeva aktivno sudjelovanje od samog početka procesa.

Ključne riječi : dijete, kvaliteta, odgojitelj, proces, samovrednovanje, tim.

SUMMARY

Children are and always will be the main focus of preschool institutions and its employees. Since we're talking about educational facilities, it's inevitable to talk about the quality of the facility and its work, because it's important to properly take care of the children for the benefit of their parents and the society in general.

Having in mind that we're talking about children, good, solid foundations mean a lot on every level of child's development (emotional, social and cognitive), and besides parents, the preschool teachers in educational facilities are responsible to make sure they get it. That is the reason why self-evaluation is very important and is defined as one of the key elements in upbringing and education in preschool (and later in school) institutions.

Self-evaluation in the institution of preschool education is a long-term process with clear objectives and it's primary objective is the quality of work in the institution, and because of that it is important for the educational workers and the others to actively participate in the process from the beginning to the end.

Key words: child, quality, preschool teacher, self-evaluation, team

1. UVOD

Samovrednovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kompleksan je i sustavan proces koji od pojedinca zahtijeva stalno promišljanje o budućem radu, ali i osvrtnje na ono već učinjeno kako bi se poboljšala kvaliteta rada pojedinca i ustanove u cjelini. U tom procesu važnost imaju i drugi sudionici, a svima je interes isti – podizanje kvalitete rada odgojno-obrazovne prakse i ustanove u cjelini naglašavajući i zadovoljavajući pritom interese i dobrobit djece koja u njoj borave.

U ovom radu ističe se važnost procesa samovrednovanja u predškolskim ustanovama te smjernice za njegovu kvalitetnu provedbu.

Rad se temelji na proučavanju literature; proučena je relevantna domaća i strana stručna i znanstvena literatura te relevantni internetski izvori.

Diplomski rad strukturno je razrađen u sedam međusobno povezanih cjelina. U uvodnom dijelu definiran je cilj rada i ukratko je opisan sadržaj i struktura rada. U drugom poglavlju „Samovrednovanje u odgoju i obrazovanju“ iznesene su različite definicije samovrednovanja te mišljenja o svrsi i važnosti procesa. U trećem dijelu rada pod naslovom „Kvaliteta i kultura u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ definirani su pojmovi kvalitete i kulture ustanove te prikazane razlike, ali i povezanost navedenih pojmova u radu ustanove i samom procesu samovrednovanja. „Područja kvalitete rada u samovrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ četvrto je poglavlje kroz koje su navedene sastavnice pojedinačno prikazane, definirane i pojašnjene. „Tim za kvalitetu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ naslov je pete cjeline rada u kojoj su iznesene smjernice za osnivanje tima te uloge i ciljevi rada tima za kvalitetu u predškolskoj ustanovi. Šesto poglavlje rada pod naslovom „Ključne faze procesa samovrednovanja“ obuhvaća opis i rad svake od četiri jednako važne faze procesa. Posljednji dio rada je zaključak u kojem je sažeta važnost obrađene teme.

2. SAMOVREDNOVANJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Proces samovrednovanja u odgoju i obrazovanju jedan je od ključnih i vrlo kompleksnih čimbenika. Ono podrazumijeva kritičko osvrtanje na vlastiti rad, što obuhvaća promišljanje, analiziranje, suradnju, pronalaženje više ili manje učinkovitih rješenja te njihovo kategoriziranje i primjenu s ciljem daljnje motivacije odgojitelja ili učitelja u provedbi kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Ljubetić (2009) navodi da proces vrednovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju obuhvaća cjelinu odnosno ukupnost funkcioniranja sustava, primjerice pravnu uređenost sustava, pedagoški standard, ponudu i raznovrsnost programa namijenjenih djeci i njihovim roditeljima... te segmente ranog odgoja, kao što su napredovanje djece, poštovanje prava i potreba djece i njihovih roditelja, inkluzija, materijalni uvjeti... Također, izbor pristupa, postupaka i kriterija vrednovanja ovise o svrsi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i o uvjetima u kojima se ono ostvaruje (Ljubetić, 2009).

Procjena je slična vrednovanju, no nije istovjetna. Dok se pod vrednovanjem podrazumijeva vrednovanje cjeline ili više povezanih aspekata „procjena se više odnosi na analizu i vrednovanje užeg dijela ili aspekta programa (djelatnosti) (Tot, 2013, str. 37). Samoprocjena se, pak, definira kao sudjelovanje pojedinca u donošenju prosudbi njegova postignuća i ishoda učenja (Boud i Falchikov, 1989 prema Wride 2017) ili kao sustavno prikupljanje i tumačenje dokaza koji vode do procjene vrijednosti s ciljem djelovanja (Beeby, 1997 prema School Development Planning Initiative, 2001).

Samovrednovanje je kompleksan i sustavan proces analize konteksta provedbe odgojno-obrazovne prakse. Uključuje čitav niz alata za samoprocjenu, kao i osluškivanje neposrednih sudionika prakse koju u odgojno-obrazovnom okruženju prvenstveno čine djeca (MacBeath, 2003). Iako je glavni subjekt samovrednovanja upravo pojedinac koji promišlja, u prosudbama o njegovu radu sudjeluju i drugi dionici. Također, ne radi se o jednokratnoj izvedbi koja se prema potrebi koristi u praksi, već kontinuiranom praćenju koji postepeno podiže djelovanje praktičara na višu razinu. Dewey (2019) ističe da samovrednovanje ne podrazumijeva samo niz ideja nastalih prilikom procesa, već kontinuirano uspostavljanje njihovog uzročno-posljedičnog povezivanja, prilikom čega jedna misao pretpostavlja drugu, a prethodna se na nju oslanja. Potrebno je biti spreman periodično izdvajati vrijeme za procjenu vlastitih zapažanja, znanja i iskustava temeljenu na znatiželji, čuđenju i uzbuđenju

kako bi se moglo djelovati u skladu s prirodom svakog djeteta (Dewey 1910, 1916 prema Carter i sur., 2010).

Samovrednovanje jest najzastupljeniji oblik unutarnjeg vrednovanja koje se provodi u predškolskim ustanovama u svijetu, ali i u Hrvatskoj intenzivnije u zadnjih nekoliko godina. Uz unutarnje vrednovanje u predškolskoj ustanovi možemo koristiti i vanjsko vrednovanje, a ta dva načina vrednovanja razlikuju se po subjektima koji ga provode. Vanjsko vrednovanje provode subjekti izvan ustanova (npr. agencije ili ministarstva), dok unutarnje vrednovanje provode svi subjekti koji su izravno ili neizravno uključeni u odgojno- obrazovni proces u dječjem vrtiću (odgojitelji, roditelji, djeca, stručni suradnici i drugo osoblje itd.). I unutarnje i vanjsko vrednovanje imaju svoj pozitivne i negativne strane, tj. ograničenja u smislu objektivnosti, sveobuhvatnosti, implementacije i generalizacije (Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2017).

U ovome radu polazi se od definicije samovrednovanja prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) koja služi kao potpora pri praćenju i osiguranju kvalitete predškolskog odgoja i izobrazbe. U Priručniku je istaknuto: „Samovrednovanje je sustavan, unutrašnji i jasan proces kojemu je cilj osvijetliti trenutačno stanje u ustanovi; utvrditi pozitivna postignuća te detektirati probleme i predložiti strategije njihova rješavanja, kao i unapređenja postojećeg stanja. Usmjerenost prema kvaliteti od svih čimbenika odgojno- obrazovnog procesa zahtijeva kontinuiranu stručnu refleksiju – samovrednovanje i djelovanje u smjeru unapređenja kvalitete pojedinih segmenata i ustanove u cijelosti“ (Slunjski i sur., 2012, str. 25).

Ljubetić (2009) povezuje važnost samovrednovanja s činjenicom da njime možemo utvrditi što je najbolje za dijete. Ona smatra da je naša obveza, s obzirom na odabir profesije odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika, činiti najbolje za dobrobit i interes djece i njihovih roditelja te da je naša obveza osigurati im pravo na najbolje temelje u životu. (Ljubetić, 2009).

Svrha samovrednovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi je (Stoll i Fink, 2000 prema Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja 2012):

- promicanje samoodgovornosti svih pojedinaca u ustanovi kao i ustanove u cjelini,

- osiguranje korisnih pokazatelja onoga što je već postignuto i onoga što bi trebalo unaprijediti,
- jamstvo jednakih uvjeta za svu djecu i
- određivanje trendova u unapređenju kvalitete ustanove.

Suvremene ustanove za rani odgoj preuzimaju odgovornost za kvalitetu vlastitog rada čime se potvrđuje potreba i važnost samovrednovanja pojedinca, nositelja svih procesa u ustanovi. Jer, pravo poboljšanje kvalitete dolazi iznutra, a ne nameće se izvana. Prema Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) važno je naglasiti da su svi elementi odgojno-obrazovnog sustava, a samim time i sustav u cjelini podložni mjerenju, odnosno vrednovanju. Stoga možemo zaključiti da je podloga praćenja i unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava zapravo samo vrednovanje. Prema tome, kada govorimo o ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, onda samovrednovanje postavljamo kao jednu od pretpostavki osiguranja kvalitete. Procesom samovrednovanja utvrđuje se razina ostvarene kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te se u skladu s rezultatima kreiraju daljnje individualizirane odgojno-obrazovne aktivnosti (Tot, 2013).

Samovrednovanje nije jednokratno i povremeno proces. Njegova temeljna svrha odražava se u kontinuitetu. Ponavljajuće provođenje samovrednovanja omogućuje jasnije percipiranje ciljeva i minimaliziranje, pa i eliminiranje, neučinkovitih metoda u odgojno-obrazovnoj praksi (Alstad-Davies, 2018). Implementiranje procesa samovrednovanja u svakodnevnu praksu na koncu dovodi do oblikovanja samopouzdanog i kvalitetnog praktičara koji će biti sposoban djeci pružiti temeljne sastavnice razvoja na emocionalnoj, socijalnoj i kognitivnoj razini. Refleksivno promišljanje oblikuje odgojitelja koji djeluje ciljano i aktivno (Shandomo, 2010).

Kad je odgojitelj uključen aktivno i ciljano u promišljanje i analizu događaja koji mogu dovesti do formuliranja novih metoda u neposrednoj praksi (Reagan i sur., 2000 prema Shandomo, 2010), on ili ona koristi samovrednovanje kao alat za profesionalni rast. Izostankom kontinuiranog promišljanja, odgojitelji riskiraju opetovano donošenje loših odluka i loših prosudbi. Često zatim tvrde kako neupitno vjeruju da djeca mogu točno protumačiti njihove akcije prema namjeri i osjećaju, što podrazumijeva nastavak planiranja na temelju neistražene pretpostavke (Brookfield, 2004, prema Shandomo, 2010). Takvo intuitivno djelovanje može utjecati na isključivanje ili neodgovarajuću

implemetaciju suvremenih metoda, proces cjeloživotnog učenja i osiguravanje najviše razine kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

3. KVALITETA I KULTURA U USTANOVU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kvaliteta i kultura sveobuhvatni su pojmovi u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove. Radi se o multidimenzionalnom konceptu jedne ustanove koji obuhvaća različite načine organizacijskog življenja i modela djelovanja (Vujičić, 2011). Kultura i kvaliteta postavljene su kao imperativ iznad svakog pisanog dokumenta, sadržaja i programa, ali ih ne isključuje, nego ih podržava (Peterson, 2002 prema Vujičić, 2011). Takvo promišljanje proizlazi iz činjenice da navedeni pojmovi njeguju dinamične, živuće sustave kojima se ne može izravno upravljati, ali omogućuje razvoj sustava vrijednosti i definiranja osobina ličnosti pojedinca u ugodnom okruženju (Vujičić, 2013).

Prilikom samovrednovanja praktičar postaje aktivni sudionik vlastite procjene. Njegova uključenost omogućuje konstruktivno pronalaženje vlastitih snaga, ali također i područja koja treba poboljšati što podrazumijeva povećanje predanosti postavljanju i postizanju ciljeva, razvoju kompetencija i planiranju provedbe prakse (Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta, 2012). Samovrednovanje osigurava priliku da praktičari ozbiljno razmisle o svojoj razini rada i doprinosu te reflektiranju vlastitih postupaka na neposrednu okolinu koju čine prvenstveno djeca (Heathfield, 2019).

Kao što je istaknuto u Priručniku za samovrednovanje (Slunjski i sur., 2012.), ali i drugim publikacijama (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017.), svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest osiguravanje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj i cjelovit razvoj svakog djeteta te unapređivanje onih djetetovih osobina i umijeća koja se počinju formirati u najranijoj dobi, a nužna su svakom pojedincu i u kasnijem životu kako bi uspješno zadovoljavao svoje potrebe i uživao svoja prava te se odgovorno ponašao prema pravima i potrebama drugih osoba u zajednici. Osim navedenog, važnost provedbe samovrednovanja očituje se u unapređenju postojećeg djelovanja i življenja, kako same institucije, tako i njenih dionika. Ono omogućuje detekciju ne samo slabosti institucije i njenog djelovanja, nego i osnaživanje jakosti.

Ukoliko se praktično djelovanje sagledava kroz prizmu cjeloživotnog učenja, samovrednovanje je moguće implementirati isključivo kao trajni i kontinuirani proces, a ne kao završni cilj ili jednokratni događaj (Cowley, 2017). Prema Slunjski (2006) to su kreativnost, umijeće kvalitetnog komuniciranja, inicijativnost, samostalnost, samopouzdanje, snalažljivost u nepredvidivim situacijama te sposobnost rješavanja problema. Ljubetić (2009) dodaje sposobnost građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i suradnju s timom, osvješćivanje vlastite odgovornosti za ponašanje te osposobljavanje za stalno samovrjednovanje ponašanja radi njegova unaprjeđenja. Autorica ističe jednu od temeljnih vještina, koju dijete treba početi stjecati u najranijoj dobi, a to je učenje kako dobiti ono što želi i treba, a da pritom ne ugrozi drugo dijete/djecu i njihove međusobne odnose.

Razna istraživanja o učincima programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provode se još od prošlog stoljeća, a potvrđuju da ti isti programi imaju pozitivne učinke na razvoj djeteta, tj. da pozitivno utječu na različita područja razvoja djeteta; motorički, kognitivni, socijalno- emocionalni razvoj te razvoj govora. Ti pozitivni učinci, dugoročni i oni kratkoročni, vrijede za svu djecu uz uvjet kvalitetne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

O pojmu kvalitete pišu mnogi autori jer „o kvaliteti često razmišljamo, iako ju možda tako ne nazivamo“ (Ljubetić 2009). Pojam kvalitete ulazi i neizostavan je u mnogim područjima našeg života. Kad govorimo o kvaliteti ustanove za rani odgoj i obrazovanje te o ishodima odgojno- obrazovnog sustava nužno je postići dogovor svih čimbenika odgojno-obrazovnog sustava, u ovom slučaju, u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja riječ je o odgojiteljima, stručnim djelatnicima, ravnateljima, djeci i roditeljima te lokalnoj zajednici. „Kvaliteta ustanove za rani odgoj i obrazovanje razvojna je, a ne statična kategorija. To znači da jednom postignuta kvaliteta sama po sebi nije jamstvo njezine trajnosti- na njezinu je održavanju potrebno stalno raditi. Promišljanje i sustavno unapređenje kvalitete za svaku je odgojno-obrazovnu ustanovu više nego imperativ. Jer, kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove neprekidno se povećava ili smanjuje“ (Slunjski i sur., 2012, str. 17).

Kulturu u odgojno- obrazovnoj ustanovi Petrović- Sočo (2011, prema Vujičić, 2011) objašnjava kao skup vrijednosti i normi, stavova i uvjerenja, rituala, povijesti i tradicije koji čine nepisana pravila o tome kako se treba ponašati, djelovati, misliti i osjećati u

nekoj odgojno- obrazovnoj ustanovi. Također, autorica navodi da je kultura odgojno-obrazovne ustanove i njeno istraživanje izrazito važno iz dva razloga. Prvo, relativno je neistražen pojam u odgoju i obrazovanju, posebno u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kako u Hrvatskoj tako i u svijetu. Drugo, puno važniji razlog istraživanja jest taj da jedino promjenom same kulture ustanove možemo mijenjati sve ostale odrednice kvalitete kao i samu kvalitetu odgojno- obrazovnog procesa pojedine ustanove (Petrović-Sočo, 2011, prema Vujičić, 2011). Time se potvrđuje uska povezanost između kulture ustanove i kvalitete ustanove. Naime, ukoliko želimo mijenjati i istraživati kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija svakodnevno u odgojno-obrazovnoj ustanovi, doslovno moramo mijenjati kulturu same ustanove. Ističe pritom ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer kako kaže „djeca uče živeći i živeći uče pa je kvaliteta njihova življenja presudna za učenje, odgoj i razvoj, a kvaliteta dječjeg življenja ovisi o prevladavajućoj kulturi koju su zaposlenici određene ustanove na čelu s ravnateljem tijekom niza godina zajedno izgradili, održavali i dograđivali“ (Petrović-Sočo, 2011, prema Vujičić, 2011, str. 8)

4. PODRUČJA KVALITETE RADA U SAMOVREDNOVANJU USTANOVA RPOO-a

Govoreći o kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove, neizbježne su sintagme 'organizacija koja uči' i 'zajednica koja uči'. Obje pretpostavljaju povezanost ljudi u cjelinu koja uči kako učiti zajedno s motivacijom za kontinuiranim usavršavanjem, međusobnom razmjenom ideja i znanja za vlastitu i kolektivnu dobrobit (Smith, 2002; Senge, 2003 prema Slunjski, 2006). Kvaliteta rada odgojno-obrazovne ustanove često se prvenstveno procjenjuje vizualno, međutim fizički uvjeti samo su jedna od sastavnica kvalitete. Na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse utječu kompetencije odgojitelja, brojnost djece, interakcije između odgojitelja i djeteta, razina provođenja kurikuluma, uzajamna komunikacija roditelja, motiviranost odgojitelja i podrška stručnog tima (Epinosa, 2002 prema Karademir, 2017). Navedene sastavnice prikazane su i pojašnjene u nastavku.

4.1. Strategija ustanove

Pojam 'strategija' najjednostavnije se može definirati kao znanje i vještinu vođenja (Hrvatska enciklopedija, 2020). Kao takav, pojam se može implementirati u različita područja djelovanja u kojima poprima preciznije i specifično značenje. Tako u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove strategiju definiramo kao dugoročan i sveobuhvatan proces usmjeren na odgojno-obrazovnu ustanovu kao cjelinu (Luić, 2018). Podrazumijeva misiju, viziju, postavljene ciljeve i temeljne vrijednosti ustanove, što potvrđuje njenu višekomponentnost, te samim time i dugoročnu važnost. Ključne sastavnice pojma strategije su: strateška pitanja, strateški ciljevi i strateško planiranje.

Strateška pitanja prvi su korak u kreiranju strategije ustanove. Prilikom postavljanja istih razmišlja se o potencijalnim i postojećim problemima ustanove, kao i kvalitetama koje će se dalje razvijati (Luić, 2018). Prilikom postavljanja strateških pitanja, produktivna metoda je često SWOT analiza koja za cilj ima pronalaženje prednosti (Strengths), nedostataka (Weaknesses), mogućnosti (Opportunities) i poteškoća (Threats) ustanove kako bi se odredili preduvjeti za podizanje kvalitete rada.

Nakon definiranja strateških pitanja, definiraju se *strateški ciljevi*, kao središnji element procesa kreiranja strategije. Ciljevi podrazumijevaju definiranje jasnih i željenih ishoda, često unutar određenog vremenskog okvira (Luić, 2018). Iz toga često proizlazi i generalni smjer u kojem ustanova želi ići, odnosno vizija ustanove, te razlog njena postojanja, odnosno misija ustanove. Vizija ustanove odgovara na pitanje 'Što želimo postati?', mora biti realna i ostvariva u određenom vremenskom okviru, izazovna i relativno trajna, te se ne smije mijenjati dok se ne ostvari. Misija, kao precizniji i detaljniji pokazatelj postojanja ustanove mora povezivati sadašnje, aktualno stanje i budućnost ustanove. Poput vizije, mora biti ostvariva i realna, razumljiva svim dionicima vrtića, isticati njegove vrijednosti i prednosti. Međutim, za razliku od vizije, misija je promjenjiva, s obzirom na kraći vremenski interval u kojem ju je poželjno ostvarivati (Domović i Drvodelić, 2016). Kreiranje misije i vizije ustanove česta je spona između definiranja ciljeva i strateškog plana, prilikom čega se navedene sastavnice mogu ispreplitati.

Strateško planiranje upravljačko je sredstvo organizacije koje stavlja naglasak na donošenje temeljnih odluka i oblikovanje aktivnosti koje streme ostvarenju prioritetno

definiranih ciljeva (Luić, 2018). Upravo iz tog razloga, strateško planiranje smatra se jednim od osnovnih preduvjeta za ostvarenje samovrednovanja (Tot, 2013; Domović i Drvodelić, 2016). Strateško planiranje ciklički je proces koji podrazumijeva procjenu situacije u odnosu na ciljeve, formuliranje strateških metoda koje će direktno voditi ostvarenju ciljeva, primjenu strategije, odnosno realizaciju metoda, te strateško upravljanje koje će balansirati kvalitetu i vrijednosti ustanove s potencijalnim promjenama u okolini (Luić, 2018).

4.2. Organizacijsko vođenje ustanove

Govoreći o općenitom vodstvu i organizaciji ustanove za odgoj i obrazovanje na nacionalnoj razini, krovnu ulogu ima Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Podrazumijeva brigu o rukovođenju, akreditaciji i kontroli provedenih programa (Eurydice, 2018). Osiguravanje kvalitete ustanove nose svi zaposlenici iste. Ona više ne ovisi isključivo o upravitelju ustanove (ravnatelju), već o hijerarhijski određenoj podjeli odgovornosti i njenom sustavnom poštivanju (Reberšak, Vranković, Muraja, 2009). Dakle, kvaliteta rada odgovornost je svih djelatnika – ravnatelja, stručnog tima, odgojitelja, lokalne zajednice koja ustanove financira, roditelja i ostalih neposredno uključenih u djelovanje i življenje ustanove (Eurydice, 2018). Zajedničkim i transparentnim informiranjem, promišljanjem i nadograđivanjem usmjerenom na dijete, kontinuirano se održava kvalitetno vodstvo ustanove. Dionici ustanove koji osiguravaju razinu kvalitete suživota u odgojno-obrazovnoj zajednici, ključni su akteri predškolskog obrazovanja i potencijalni pokretači promjena. Iako druge društvene i materijalne okolnosti mogu stvoriti poteškoće i prepreke u razvoju kvalitete predškolskog obrazovanja, ipak će aktivnosti praktičara uvelike odrediti kako će izgledati praksa predškolskog odgoja i obrazovanja i hoće li se ta praksa mijenjati i razvijati (Europa, 2019)

4.3. Kultura ustanove

Kultura ustanove podrazumijeva način i kvalitetu života unutar nje same, međutim ne postoji dovoljno precizna definicija koja bi mogla obuhvatiti pojam s obzirom na njegovu jedinstvenost primjene i uzročno-posljedičnih preduvjeta koji ga takvim čine (Deal, Peterson, 1999 prema Vujičić, 2013). Ipak, moguće je izdvojiti ključne sastavnice čiji se međuođnosi u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi manifestiraju

oviseći jedni o drugima. Sastavnice kulture ustanove obuhvaćaju: međusobna uvjerenja i vrijednosti koje snažno povezuju dionike zajednice, stajalište s kojeg dionici promatraju sami sebe i vlastitu okolinu, tradicija i norme, vlastita očekivanja i očekivanja okoline (Tot; 2013; Vujičić, 2013). Kultura ustanove pretpostavlja očekivanja, mogućnosti i željene ishode kako djelatnika, tako i korisnika. Drugim riječima, kultura uključuje iskustva, filozofiju ustanove, kao i vrijednosti koje usmjeravaju ponašanje članova, a izražava se u samopouzdanju članova, unutarnjem djelovanju, interakciji s vanjskim svijetom i budućim očekivanjima (Business Dictionary). Stoga je vrlo važno ispreplitanje nekoliko organizacijskih dimenzija: fizičke, vremenske i socijalne (Slunjski i sur., 2012). Fizička dimenzija podrazumijeva značajke prostora koje utječu na obrasce kontakata i ponašanja neposrednih korisnika toga prostora (Post, 2015). U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove, ono je često odraz znanja njenih djelatnika. Vremenska dimenzija organizacije najčešće se osvrće na razinu produktivnog korištenja istog s ciljem održavanja misije, kvalitete i same kulture ustanove. U odgojno-obrazovnoj ustanovi obuhvaća svakodnevnu rutinu, tjedno planiranje, mjesečno, tromjesečno i na koncu vremensko planiranje cijele pedagoške godine. Učinkovito korištenje vremena važan je alat za uspjeh bilo koje ustanove, pa tako i odgojno-obrazovne (Accelachv, 2014). Socijalna dimenzija podrazumijeva socijalne interakcije te njihov utjecaj na pojedinca i funkcioniranje čitave organizacije. Međutim, ne odnosi se isključivo na direktan uzajaman kontakt pojedinaca, već i na društvene komponente poput radnih mjesta i organizacijskih jedinica. Sve navedene komponente neodvojive su od pojedinca, njegova emocionalnog, društvenog, pa i duhovnog aspekta (Marrewijk, 2004).

Posljednja navedena dimenzija usko je povezana sa suradničkom kulturom u okviru ustanove za rad i predškolski odgoj i obrazovanje. Suradnja unutar jedne ustanove, ali i s njenim vanjskim suradnicima možda je najvažniji čimbenik stvaranja kulture i kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Radi se o ravnopravnoj odgovornosti svih dionika jer je kultura ustanove i kohezija njenih neposrednih sudionika uvijek kolektivno, a ne individualno postignuće (Senge i dr., 2003 prema Slunjski i dr., 2012). Prilikom suradnje neizostavan proces je dijalog, smatran idealom ljudske komunikacije (Bratanić, 1990). Kreiranjem dijaloga dolazi do stvaranja zajedničke odgovornosti, međutim, ona kao takva mora imati čvrste temelje na kojima će se graditi. Prvenstveno je istaknut osjećaj povjerenja kao preduvjeta za stvaranje sigurnog

i pozitivnog ozračja koje podrazumijeva suradnju svih djelatnika i promišljenu odgojno-obrazovnu praksu (Antulić i sur., 2016; Slunjski i sur., 2012). Jedino u takvome ozračju moguće je provoditi proces samovrednovanja na svim razinama, tijekom kojeg će se svi dionici imati osjećaj napretka, povezanosti i usmjerenosti na zajednički cilj koji se odražava prvenstveno u dobrobiti djeteta.

4.4. Prostorno - materijalni i tehnički uvjeti rada

Čovjek je prije svega vizualno biće u procesu percipiranja okoline. Fizičko okruženje stoga je vrlo bitan čimbenik u kreiranju ozračja određene ustanove. Odnosi se na definiranje prostora, materijala, opreme i njihove funkcije u dnevnoj rutini koja stvara osjećaj sigurnosti. Iako su okviri kreiranja prostorno-materijalnog okruženja propisani Državnim pedagoškim standardom, ono je promjenjivo i upravo takvo mora biti u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove, ali sa zadržavanjem strukture koja neće djecu staviti u kontekst nepoznatog i izazivati intenzivne prilagodbe. Dionici odgojno-obrazovnog procesa (s naglaskom na odgojitelje i djecu kao vodeće suradnike u kreiranju fizičkog okruženja), slobodni su prilagoditi prostor vlastitom življenju s ciljem podržavanja djetetova učenja u svim razvojnim područjima i kroz sve njegove razvojne domene (Malašić, 2015). Pažljivo planirano okruženje može pomoći djeci da se osjećaju mirno i sigurno, a u isto vrijeme angažirano i radoznalo. Prilikom dizajniranja ili redizajniranja prostora u važno je uzeti u obzir i logistiku, estetiku, organizaciju i potrebe sve djece u prostoru. Vizualno atraktivan prostor potaknut će djetetovu znatiželju i istraživački poriv koji dovodi do razvojno prilagođenih izazova čije svladavanje rezultira učenjem. Osim toga, organiziran prostor omogućit će djetetu razvoj samostalnosti i brige za prostor u kojem živi (Viral Lab School, 2020). Dijete ulaskom u prostor mora imati osjećaj da dolazi u okruženje kojem vjeruje, okruženje u kojem može biti samostalno i slobodno, okruženje koje provocira njegovu maštu. Međutim, kako je i prije navedeno, fizičko okruženje nije samo uvjetovano osjećajem za estetiku, već je prvotni odraz odgojiteljeva znanja i kontinuirane provedbe procesa samovrednovanja. Odgojitelj koji prati djetetove potrebe, uzima ih u obzir, prilagođava prostorno okruženje tako da odgovara svakom pojedincu i mijenja ga ukoliko to smatra potrebnim za dobrobit djeteta, odgojitelj je koji prihvaća koncept cjeloživotnog učenja, te vrednuje vlastiti rad. U protivnom, prostorno okruženje izgubit će svoju esencijalnu ulogu bogaćenja odgojno-obrazovnog procesa i u

najgorem slučaju će ga osiromašiti (Slunjski i sur., 2012). Prostorno-materijalno okruženje koje se može definirati kao poticajno nadilazi isključivo kognitivan razvoj djeteta, ono mu omogućuje stjecanje iskustva, spoznavanje svijeta i doživljaj koji će potaknuti njegov cjelovit razvoj u okviru holističkog pristupa (Valjan Vukić, 2012).

4.5. Zdravstveno - higijenski uvjeti rada i sigurnost ustanove

Higijena se općenito odnosi na skup postupaka povezanih sa očuvanjem zdravlja i zdravim životom (OLC, 2011). Zdravstveni značaj jedne lokalne ustanove kao što je dječji vrtić smatra se ekstenzijom skrbi i sigurnosti kakvom je dijete okružen u vlastitom domu, a ponekad podrazumijeva i višu razinu zdravstveno-higijenske zaštite. Radi se o instituciji u kojoj djeca, pa na koncu i odgojitelji, često provode trećinu svoga dana. Stoga je zadovoljenje njihovih fizioloških i psiholoških potreba te zaštita od infekcija i ozljeda ovisi o načinu na koji se higijena promiče u tim odgojno-obrazovnim ustanovama. Osiguravanje kvalitetne higijene i saniteta osigurava pravo na prihvatljive higijenske navike, što na koncu olakšava efikasnije učenje, osjećaj sigurnosti i priliku za stjecanjem cjeloživotnog pozitivnog higijenskog ponašanja (OLC, 2011). Implementiranje zdravih higijenskih navika u svakodnevnu rutinu ustanove kao rezultat donosi informiranje djeteta o važnosti održavanja higijenskih navika u samoj praksi i modificiranje njegova ponašanja u sigurnom okruženju.

Kvalitetni zdravstveno-higijenski uvjeti rada kao i sigurnost same ustanove odnose se na nekoliko čimbenika propisanih Državnim pedagoškim standardom: osvjetljenost, sunčevu svjetlost, prozračivanje, toplinsku zaštitu, zaštitu od buke i akustiku, grijanje i hlađenje, opskrbu vodom, odvodnju otpadnih voda, električne instalacije, zaštitu od požara i zaštitu od provale. Sukladno navedenim sastavnicama, prema članku 49. Državni pedagoški standard podrazumijeva optimalno osvjetljenje ustanove sunčevom svjetlosti zbog baktericidnoga djelovanja, prirodno prozračivanje prostora za rad i boravak, vlažnost zraka od 40 do 60% u prostorijama u kojima borave djeca, ravnomjerno zagrijavanje svih prostorija za rad i boravak u kojima će se održavati temperatura između 20-22 °C, dok je u hodnicima i višenamjenskim dvoranama propisana nešto niža temperatura od 14 °C. Nadalje, voda za piće mora biti zdravstveno ispravna i na temperaturi od oko 35 °C, električna instalacija mora biti zaštićena i osigurana, a sama ustanova mora posjedovati evakuacijske izlaze, protupožarnu opremu, te alarm i videonadzor u slučaju provale (NN, 63/08. i 90/10.).

Razina kvalitete navedenog područja očituje se u usklađenosti prakse ustanove s navedenim čimbenicima propisanih Državnim pedagoškim standardom. Planirane mjere provode se implementacijom u svaku novu pedagošku godinu, modifikacijom plana i programa rada ustanove uvijek u skladu s odrednicama Standarda (Slunjski i sur., 2012). Prilikom planiranja zdravstveno-higijenskih i uvjeta rada i sigurnosti, posebno dolazi do izražaja odgojna komponenta ustanove. Zdravstveni odgoj u ovom kontekstu obuhvaća osobnu higijenu, higijenu prehrambenih namirnica, odnos prema bolesti i bolesniku, te stvaranje odnosa povjerenja s liječnikom (Slunjski i sur., 2012). Odluka o pedagoškim metodama i odgojno-obrazovnim aktivnostima koje će djelatnici koristiti u provedbi zdravstvenog odgoja, na njima je samima. Važno je da se one prilagode djeci i kulturi ustanove, zadržavajući kvalitetu propisanu zakonskim odrednicama.

4.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces

Načelno, pojam kurikulum predstavlja tijek, slijed, kretanje nekoga ljudskoga životnog procesa (Hrvatska enciklopedija, 2020). Sukladno tome, u pedagoškom kontekstu predstavlja strategiju reforme odgojno-obrazovne ustanove, te je samim time utkan u planiranje i kreiranje njenih programa. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje obuhvaća sva navedena područja kvalitete unutar propisanih načela: fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Unutar ciljeva koji se odnose na osiguranje dobrobiti za dijete te njegov cjelovit razvoj, odgoj i učenje i razvoj kompetencija, zadržava vrijednosti koje je svaka ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje dužna vrednovati: znanje, humanizam i toleranciju, identitet, odgovornost, autonomiju i kreativnost. Navedenim sastavnicama, kurikulum se obvezuje i poziva na holistički pristup samom odgojno-obrazovnom procesu, a sukladno tome i razvoju djeteta (NN, 05/15.). Nacionalni kurikulum centralni je dokument koji u svoje odrednice implementira smjernice postojećih dokumenata, te samim time podrazumijeva ravnopravnu važnost svih područja razvoja, od tjelesnog zdravlja djece, razvoja motorike, jezičnog razvoja i bogaćenja općeg znanja, psihosocijalnog i emocionalnog razvoja, do samog pristupa učenju i doživljaju (Kagan, 2012).

Kao jedno od glavnih polazišta oblikovanja kurikuluma, dijete je smatrano subjektom vlastitog odgoja i obrazovanja, te aktivnim, znatiželjnim i kompetentnim bićem (Slunjski i sur., 2012). Međutim, takva pretpostavka ne podrazumijeva zastarjelu homogenizaciju odgojno-obrazovne skupine, upravo suprotno. Ovakvo polazište dozvoljava individualno ostvarivanje djeteta u njegovom biću, sukladno njegovom karakteru, područjima interesa i potrebu za aktivnim djelovanjem. Mogućnost da se svako dijete pažljivo promatra i sluša i shodno tome prati i dokumentira njegova aktivnost, pridonosi napretku svih područja razvoja u sigurnoj okolini (Slunjski i sur., 2012), odnosno prati vrijednosti propisane Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Suvremeni kurikulum je interdisciplinaran što kao posljedicu ima cjelovit razvoj pojedinca. Njegova interaktivna funkcija zadržava usmjerenost prema djetetu kao aktivnom sudioniku vlastitog življenja u ustanovi, dok usmjerenost prema procesu i djelovanju stavlja naglasak na doživljaj i tijek življenja nasuprot rezultatima konkretnog učenja i razvoja isključivo kognitivnog područja (Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Dakle, naglasak više nije na tradicionalnom shvaćanju djetinjstva kao prolaznog životnog razdoblja podređenog pripremi za neko buduće, zrelije razdoblje prilikom čega je česta pojava bila „školidifikacija“, odnosno, isključiva usmjerenost na pripremu djeteta za školsko obrazovanje (Slunjski i sur., 2012). Suvremeni kurikulum usmjeren je na trenutno življenje djeteta, poštivanje njegovih individualnih potreba, sukonstruiranje i decentralizaciju svakodnevnih odgojno-obrazovnih prakse prateći tako kulturu i specifične uvjete određene ustanove (Petrović-Sočo, 2009).

4.7. Ljudski resursi

Materijalno okruženje, didaktička oprema, higijenski i tehnički uvjeti rada vrlo su bitne komponente kvalitete jedne odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, oni uvelike ovise, ne samo o propisanim smjernicama dokumenata koji su na snazi, već i o kadrovskom ustrojstvu ustanove. Temeljna snaga svake institucije, pa tako i odgojno-obrazovne, upravo je ljudski potencijal (Tot, 2013; Sindek, Benaković-Ranogajec, 2008). Djelatnici ustanove prožimaju svaki aspekt područja kvalitete ustanove i kao takve ih kreiraju i time stvaraju temelje ozračja i procesa provedbe prakse same ustanove. Oni specificiraju svako područje rada koje je uvelike određeno znanjima, iskustvom i motivacijom (bilo unutarnjom ili vanjskom). Logistika, administracija,

svakodnevne rutine, kultura i tehnički uvjeti odraz su djelatnika ustanove, njihove međusobne suradnje i kontinuiranog usavršavanja koje je Državnim pedagoškim standardom propisano kao obaveza u kontekstu profesionalnog rasta (NN, 63/08. i 90/10.). Osim toga, navedeni dokument određuje mjerila brojnosti i kategorizacije ustrojstva ljudskih resursa, te ih time svrstava u sljedeće skupine: odgojitelji, stručni suradnici, viša medicinska sestra i ostali radnici dječjeg vrtića (NN, 63/08. i 90/10.).

4.8. Odgojitelji i stručni suradnici

Odgojitelji su jedina skupina djelatnika dječjeg vrtića koji su svakodnevno u neposrednoj, kontinuiranoj interakciji s djecom. Njihova temeljna funkcija kao stručno osposobljenih djelatnika očituje se u promišljanju odgojno-obrazovnog procesa, provedbi neposrednih zadataka odgoja i naobrazbe, dokumentiranje istih s ciljem praćenja djetetovih potreba i interesa. Obavezni su provesti 27,5 sati tjedno u direktnom djelovanju u vlastitoj skupini tijekom kojeg provodi pomno planirani program rada s djecom, te im omogućuje poticajno prostorno-materijalno okruženje. Tijekom ostalih sati koji ukupno sadržavaju osmosatno radno vrijeme, odgojitelj planira, programira i vrednuje vlastiti rad, priprema prostore i poticaje, surađuje s roditeljima i ostalim dionicima ustanove, te se stručno usavršava. Broj odgojitelja određen je veličinom odgojno-obrazovne skupine, te trajanjem programa tijekom dana (NN, 63/08. i 90/10). Pored navedenih tehničkih i propisanih dužnosti, uloga odgojitelja određena je i višom dimenzijom. Vještinama i kompetencijama koje posjeduje, ali i znanjima, odgojitelj svakome djetetu pruža osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti. Sposoban je postavljati razvojno prihvatljive izazove i pronalaziti rješenja za postojeće probleme na koje pojedinac nailazi. Odgojitelj je osoba koja neposredno realizira odgojno-obrazovni proces, te ju kao reflektivni praktičar svakodnevno unapređuje (Slunjski i sur., 2012). Stručni suradnici ustanove dječjeg vrtića su: pedagog, psiholog, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, ali i viša medicinska sestra (Slunjski i sur., 2012). Njihovo multidisciplinarno djelovanje najčešće je rezultat suradnje i timskog promišljanja, stoga ih se često definira zajedničkim nazivom *stručni tim*. Svaki pojedinac pritom pridonosi znanjima i zaključcima vlastite profesionalne perspektive koja se najčešće nadovezuju na stručna polazišta ostalih članova.

4.9. Važnost profesionalnog usavršavanja

Stručno usavršavanje djelatnika svake profesije, pa tako i odgojiteljske, počinje ulaskom u praktičan rad. Tek tada odgojitelj ima priliku stečena znanja primijeniti te na osnovu njih kreirati odgojno-obrazovni proces. Međutim, cjeloživotno učenje očituje se kroz kontinuiranu težnju za podizanjem razine vlastitoga rada. Kako se mijenja društvena struktura i njene karakteristike, mijenjaju se i značajke odrastanja, pa se sukladno tome kreiraju nove paradigme i pedagogije u kontekstu odgojno-obrazovne zajednice. Zbog navedenog, pred odgojno-obrazovne djelatnike postavljaju se nova očekivanja i pretpostavljene kompetencije koje mora posjedovati (Glavačević, 2016). Za odgojitelje, kao neposredne dionike življenja odgojno-obrazovne kulture, stručno usavršavanje je od iznimne važnosti. Oni su pokretači promjena same srži odgojno-obrazovne prakse te kao takvi čine osnovu za razvoj propitivanja, samovrednovanja, sukonstruiranja znanja, razmjene iskustva i djelovanja (Tot, 2013; Pavlic, 2015). Kontinuiranim usavršavanjem djelatnici odgojno-obrazovnog procesa ukazuju na vlastitu samosvijest o suvremenoj slici djeteta i važnosti poštivanja njegova bića. Korelacija između djeteta i odgojitelja (kao i ostalih djelatnika) u uzajamnoj su međuovisnosti i upravo takvi moraju biti. Cjelokupno djetetovo življenje uzrokuje akciju u djelovanju odgojitelja koje kao posljedicu ima utjecaj na podržavanje djetetovih potreba i interesa. Stoga intervencije u kontekstu poboljšanja odgojno-obrazovne prakse ne moraju uvijek biti usmjerene isključivo na dijete, nego i na djelatnike. Profesionalno usavršavanje alat je putem kojeg se educiranjem djelatnika osigurava dobrobit djeteta u svim razvojnim područjima (Jensen, Jensen, Würtz Rasmussen, 2015).

4.10. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom

Dječji vrtić ustanova je koja se kontinuirano mijenja, unaprjeđuje i prilagođava, drugim riječima, ona je kompleksna zajednica koja „živi“ (Slunjski i sur., 2012). Održivost kvalitete takvog višedimenzionalnog sustava ovisi o materijalnim i nematerijalnim ulaganjima dionika ustanove, ali i njihovih neposrednih suradnika. Pritom razlikujemo užu i širu društvenu zajednicu. Pod pojam uže zajednice odgojno-obrazovne ustanove svrstavaju se neposredni subjekti koji su u kontinuiranoj interakciji s dionicima dječjeg vrtića, odnosno roditelji. Odnos na relaciji odgojitelj-roditelj podloga je za ostvarivanje dobrobiti djeteta u institucionalnom kontekstu.

Potrebno je stvoriti odnos koji ne isključuje djelovanje roditelja u institucijskom kontekstu, niti djelovanje odgojitelja u obiteljskoj mikrookolini jer upravo dijete (na kojem je fokus svakog promišljanja i djelovanja roditelja i odgojitelja) svjedoči manifestacijama spomenutih uloga (Milanović, 1997 prema Jelić, Smiljanić i Kuljašević, 2013). Međutim, uzajamni prihvaćajući odnos se postupno gradi. Potrebno je steći obostrano povjerenje, kao temelj za uspješnu daljnju suradnju i međusobno uvažavanje. Prilikom dolaska djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu, roditelji i odgojitelji moraju prihvatiti zajedničku odgovornost u izgradnji djetetova bića. Stoga je od ključne važnosti kontinuirano komunicirati, stvoriti ugodan odnos prožet povjerenjem, zajedničkim snagama istraživati i pronalaziti odgovore na potencijalna pitanja (Ivaštanin i Vrbanec, 2015). Pozitivan odnos koji grade odgojitelj i roditelj, djelovat će na djetetovu percepciju boravka u ustanovi, njegovu pozitivnu sliku o sebi i zdrav socio-emocionalni razvoj.

Suradnja sa širom društvenom zajednicom obuhvaća umrežavanja na međunarodnoj razini, s drugim ustanovama i tijelima lokalne zajednice. Takav oblik suradnje podržava osjećaj zajedništva s jednakim ciljem i bogaćenje iskustvenog učenja (Ronning, 2010). Usmjerenost na cjelovit razvoj djeteta glavna je odrednica odgojno-obrazovne ustanove, ali i svih uključenih u proces u bilo kojem obliku. Kontakt s lokalnom zajednicom ili institucijama pruža djeci mogućnost izravnog kontakta sa stvarnošću, koja u velikoj mjeri doprinosi njihovoj želji da istražuju svijet. Predanost suradnji s lokalnom zajednicom obogaćuje živote predškolske ustanove. Iz tog razloga institucija se ne može ograničiti samo na svoje područje djelovanja. Proces stvaranja znatiželjnog i autonomnog pojedinca podrazumijeva surađivati s drugim institucijama i društvenim organizacijama za optimalno obrazovno okruženje (Kamińska, 2015).

4.11. Proces praćenja i vrednovanja

Vrednovanje u odgoju i obrazovanju odnosi se na procjenu kvalitete obrazovnih objekata i procesa na temelju sustavnog prikupljanja informacija kako bi se omogućilo donošenje odluka o eventualnim izmjenama i time podržala kvalitetna odgojno-obrazovna praksa (Tot, 2013). U tom okviru razlikujemo dvije vrste vrednovanja propisane Državnim pedagoškim standardom (čl. 52): *vanjsko vrednovanje i samovrednovanje*. S obzirom da je vanjsko vrednovanje eksterne prirode, provode ga nadležna tijela izvan ustanove. U prvom redu Nacionalni centar za vanjsko

vrednovanje obrazovanja, zatim agencije specijalizirane za vrednovanje škola te inspektorati ili odsjeci za vrednovanje koji djeluju u sklopu centralnih obrazovnih tijela kao što je Ministarstvo znanosti i obrazovanja (Domović i Drvodelić, 2016). Važno je napomenuti da je ono uvijek temeljen na važećem kurikulumu i u skladu sa strateškim dokumentima na snazi. Isto tako, svrha vanjskog vrednovanja nije pronalaženje slabosti i njihovo isticanje, naprotiv radi se o procesu koji ističe pozitivne odgojno-obrazovne prakse, te pruža uvid u slabosti ustanove koje je potrebno unaprijediti za daljnje razvijanje kvalitetnog holističkog pristupa djetetu. Ponekad je dionicima ustanove, bez obzira na visoku razinu stručnosti i profesionalnosti, otežano uočiti i konkretizirati snage i slabosti djelovanja, stoga je vanjsko vrednovanje izvrstan oblik pružanja povratne informacije „izvana“.

Samovrednovanje dječjih vrtića je u kontekstu istraživanja još uvijek prilično neistraženo područje s obzirom da se naglasak često stavlja prvenstveno na škole (Domović i Drvodelić, 2016). Spomenuti subjekti procesa podrazumijevaju, za razliku od vanjskog vrednovanja, interno djelovanje. Provode ga zaposlenici dječjeg vrtića uključeni u njegovo svakodnevno življenje i kreiranje njegove kulture. U skladu s time osnivaju se timovi za kvalitetu koji djeluju kao reflektivni praktičari, osvrćući se na vlastitu i suradničku provedbu odgojno-obrazovnog procesa te time održava dječji vrtić zajednicom koja uči (Ljubetić, 2007).

5. TIM ZA KVALITETU U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kao što je već prije rečeno, prvi korak prema unapređenju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest kontinuirano samovrednovanje vlastite prakse, a ono je kao takvo obveza svih čimbenika unutar odgojno-obrazovnog procesa (Majcen, prema Priručniku 2012). Prema tome, osiguranje organizacijske strukture unutar ustanove (zadužene za provedbu procesa samovrednovanja, kao i praćenje procesa unapređenja kvalitete rada iste ustanove), jest preduvjet za osiguranje kvalitete i za kvalitetno samovrednovanje. Tim za kvalitetu je upravo takva organizacijska struktura. Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) tim za kvalitetu definiran je kao

neformalna organizacijska struktura unutar ustanove čija je primarna zadaća osiguranje kvalitete rada ustanove, tj. provedba samovrednovanja i praćenje napretka na ključnim područjima kvalitete. Cilj rada tima za kvalitetu je osigurati što kvalitetnije uvjete za život, druženje, igru i učenje djece, njihovih odgojitelja i ostalih zaposlenika te roditelja u institucijskom kontekstu.

5.1. Osnivanje tima za kvalitetu

Smjernice za osnivanje timova za kvalitetu, a po uzoru na modele u osnovnim i srednjim školama u RH i svijetu, predlaže Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, unutar okvira za samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje opisanih u Priručniku za samovrednovanje (Slunjski i sur., 2012).

Prema tome, tim za kvalitetu čine predstavnici svih struktura uključenih unutar odgojno-obrazovne ustanove, a koje su zadužene za unapređenje kvalitete rada. Vrlo je važno da sve strukture budu podjednako zastupljene, a da predstavnici istih odgovorno zastupaju interese, mišljenja i ideje svake pojedine strukture unutar tima.

Tim za kvalitetu ustanove za rani odgoj i obrazovanje čine:

1. Ravnatelj
2. Najmanje dva predstavnika odgojitelja (jedan iz jasličke, a drugi iz vrtićke skupine)
3. Najmanje jedan predstavnik stručno-razvojne službe (psiholog, pedagog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila)
4. Najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja
5. Najmanje jedan predstavnik roditelja
6. Najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice

Broj članova tima nije ograničen, kao što je vidljivo kroz prethodne smjernice, ali je poželjno da minimalan broj članova bude sedam. Također, važno je i da broj članova tima ne bude niti prevelik kako bi se mogli osigurati optimalni uvjeti rada i učinkovitost. Sastav timova za kvalitetu razlikuje se ovisno o odgojno-obrazovnoj razini ustanove i njezinim specifičnostima pa se tako u Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) navode i opisuju tri modela sastava tima za kvalitetu; model A,B i C. Model A primjenjuje se u

ustanovama s manjim brojem objekata, koje nemaju dislocirane objekte i u kojima je organizacija moguća prema danim smjernicama. Model B namijenjen je ustanovama koje imaju veći broj objekata, za ustanove čiji su objekti dislocirani i koje imaju specifičnu organizacijsku strukturu. Model C predviđen je za organizaciju programa pri osnovnim školama. (Slunjski i sur., 2012). Sličnosti i razlike tri navedena sastava mogu se vidjeti u tablici 1.

Tablica br. 1 : Sličnosti i razlike između modela sastava tima za kvalitetu

Model A	Model B	Model C
Primjenjuje se u ustanovama s jednostavnijom organizacijskom strukturom.	Primjenjuje se u ustanovama sa složenijom organizacijskom strukturom.	Primjenjuje se za programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se provode pri osnovnim školama.
Članovi tima za kvalitetu	Članovi tima za kvalitetu	Članovi tima za kvalitetu
<ul style="list-style-type: none"> • Ravnatelj • Najmanje dva predstavnika odgojitelja • Najmanje jedan predstavnik stručno-razvojne službe • Najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja • Najmanje jedan predstavnik roditelja • Najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice 	<ul style="list-style-type: none"> • Ravnatelj • Najmanje dva predstavnika odgojitelja • Najmanje jedan predstavnik stručno-razvojne službe • Najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja • Najmanje jedan predstavnik roditelja • Najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice 	<ul style="list-style-type: none"> • Ravnatelj • Najmanje jedan predstavnik stručno razvojne službe • Najmanje dva učitelja razredne nastave • Najmanje dva predstavnika odgojitelja • Najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja • Najmanje jedan predstavnik roditelja • Najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice
	<p>Iz svake organizacijske jedinice po najmanje jedan predstavnik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odgojitelja • Administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja 	

Fullan (2007, prema Ljubetić, 2009) navodi da ako više ljudi počne raditi prave stvari u svom okruženju, mijenjajući svoj kontekst, dolazi do stvaranja kapaciteta za promjene drugih konteksta koji se onda počinju zapravo mijenjati, što se može primijeniti u radu tima za kvalitetu.

„Niti u jednom sportu ne pobjeđuje ekipa koja ima dobrog glavnog igrača, već ona ekipa koja ima dobrog glavnog igrača unutar dobrog tima“ (Omazić, 2009, prema Vujičić, 2011, str. 39). Autor pritom govori o ulozi ravnatelja i ostalih djelatnika u odgojno obrazovnoj ustanovi, ali isto možemo preslikati i na rad tima za kvalitetu u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnosno na odnos voditelja tima i ostalih članova tima.

Autorice Antulić Majcen i Pribela- Hodap (2017) ističu kako se članovi tima za kvalitetu trebaju kontinuirano profesionalno razvijati u samom području metodologije praćenja i unapređenja kvalitete rada s obzirom na činjenicu da tim za kvalitetu aktivno sudjeluje u analizi i procjeni kao i u planiranju i unapređenju kvalitete rada ustanove za rani odgoj.

Tablica br. 2 : Prikaz poželjnih kvaliteta tima za kvalitetu i njegovih članova

	Tim za kvalitetu	Članovi tima za kvalitetu	Voditelj tima za kvalitetu
Poželjne kvalitete	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalnost • Praktične kompetencije • Sposobnost nalaženja kreativnih rješenja • Refleksivne vještine • Sposobnost valorizacije • Kvalitetno praćenje i vođenje dokumentacije • Stručna izrada i prezentacija pokazatelja kvalitete • Praćenje suvremenih spoznaja • Inicijativnost i poduzetnost • optimizam 	<ul style="list-style-type: none"> • otvorenost za nova znanja, ideje i rješenja • timski rad • spremnost za slušanje • motiviranost • samokritičnost • tolerantnost • komunikacijske vještine • konstruktivna kritičnost • fleksibilnost • socijalne vještine 	<ul style="list-style-type: none"> • komunikacijske vještine • organizacijske sposobnosti • poduzetničke vještine

5.2. Uloge i ciljevi tima za kvalitetu

Zajednički cilj tima je unapređenje kvalitete rada ustanove s čime se slažu brojni autori (Tot, 2013; Antulić Majcen i sur. 2016). Takav cilj je značajan za sve sudionike procesa samovrednovanja, ali samim time je i motivirajući za članove tima. Tim za kvalitetu sastavljen je od članova različitih struka, s različitim radnim iskustvom i stažem i na različitim funkcijama, no izrazito je važno u timu stvarati nove uloge ovisno o etapi procesa, vrstama zadataka i interesa i sposobnostima članova. Članovi tima u svom radu su ravnopravni, a u rad je moguće uključiti i druge osobe ovisno o

potrebama unutar procesa samovrednovanja (Antulić, Pribela-Hodap, 2012., prema Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017), a to proizlazi iz činjenice da je jedna od uloga tima za kvalitetu informiranje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o ključnim aktivnostima : o procesu osiguranja kvalitete, o procesu samovrednovanja, o praćenju i rezultatima razvojnog plana ustanove, tj.o unapređenju kvalitete rada ustanove kao i o uspješnosti ostvarenja svih postavljenih ciljeva. Sukladno tome , tim za kvalitetu odgovoran je za provedbu tih istih navedenih ključnih aktivnosti. Tim za kvalitetu radi kroz redovne sastanke čiju učestalost i dnevni red određuje voditelj tima kojeg biraju sami članovi tima. (Slunjski i dr., 2012.). Antulić Majcen i Pribela-Hodap naglašavaju ravnopravnost svih članova tima, uključujući i voditelja. Ističu ulogu voditelja i njenu važnost na djelovanje tima; kako bi tim za kvalitetu bio uspješan u radu, smatraju autorice, brigu o procesu samovrednovanja preuzimaju voditelji kroz demokratski stil vođenja. Na taj način voditelji tima za kvalitetu, naravno u suradnji s drugim članovima tima, stvaraju suradničku klimu koja „omogućuje sinergiju članova, odnosno njihovih različitih pogleda na ustanovu“ (Antulić Majcen i Pribela-Hodap ,2017, str. 55). Prema analizi sastava timova, koju predstavljaju ove autorice, ulogu voditelja najčešće prihvaćaju ravnatelji (44%), zatim članovi stručno-razvojne službe (42%) te odgojitelji (14%). Iako nije obvezno da ravnatelj preuzme ulogu voditelja, njegova uloga kao ravnatelja u samom procesu samovrednovanja je podjednako važna. Ravnatelji odlučuju o uključivanju u sam proces samovrednovanja te stvaraju uvjete u kojima se samovrednovanje događa. Za ravnatelje je proces samovrednovanja, smatraju Majcen i Pribela, dobra prilika za izgradnju nove kulture kvalitete i aktivno uključivanje zaposlenika i drugih sudionika u procese praćenja i unapređenja kvalitete rada ustanove. Kroz proces samovrednovanja članovi tima mogu se izmjenjivati u ulozi voditelja. Logično je da je na početku procesa samovrednovanja učestalost sastanaka veća (prikupljanje dokumentacije, provođenje upitnika za samovrednovanje, analiza rezultata, određivanje prioriteta područja za unapređenje kvalitete ustanove), te se postepeno smanjuje. Nakon navedenih radnji slijedi praćenje realizacije razvojnog plana uz moguće izmjene. Cilj sastanaka tima jest razgovor i rasprava o pozitivnim i negativnim iskustvima, a koja su važna za sam proces samovrednovanja u ustanovi (Slunjski i sur., 2012). Zaključak bi stoga bio taj da osnovni ciljevi i zadaci tima za kvalitetu prate ključne faze procesa samovrednovanja(prema metodologiji procesa samovrednovanja) čiji će detaljniji opis biti u idućem poglavlju (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017) .

„Tim za kvalitetu se ne osniva samo s namjerom provođenja postupka samovrednovanja, već je njegova uloga šira, on ima zadatak da u život ustanove ugradi vrijednost kontinuiranog samovrednovanja mijenjajući na taj način uloge i uključenost svih dionika u život odgojno-obrazovne ustanove. Uspjeh tima ovisi o doprinosu svakog pojedinog člana tima. Posljedično tome, uspjeh tima se odražava na odgojno-obrazovnu ustanovu u cjelini, njene ključne dionike i zajednicu u kojoj živi.“ (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2012, str. 44)

6. KLJUČNE FAZE PROCESA SAMOVREDNOVANJA

Nakon osnivanja tima za kvalitetu, omogućen je proces provedbe samovrednovanja u instituciji. Sam proces obuhvaća četiri faze od kojih je svaka jednako važna i zahtjeva visoku razinu stručnosti tima za kvalitetu.

6.1. Uvid u trenutno stanje kvalitete rada ustanove

Prije samog analiziranja slabosti i jakosti ustanove i odluke o načinu podizanje kvalitete kroz različite sfere, bitno je sagledati koja je osnovna srž življenja ustanove, kakva je njena kultura i ozračje. Prilikom takvog uvida potrebno je uključiti sve dionike ustanove, od stručnog tima, odgojitelja, roditelja, djece i tehničkog osoblja, uvažiti njihova mišljenja i objektivno sagledati povratne informacije (Cowley, 2017). Takva saznanja se u većini slučajeva prikupljaju putem Upitnika sastavljenih od niza tvrdnji iz različitih sfera djelovanja ustanove poput kulture, organizacije, strategije, prilikom čega ispitanik na skali označava u kojoj se mjeri slaže, odnosno ne slaže s navedenom tvrdnjom (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017).

Važno je osigurati da povratne informacije ispitanih budu odraz realnog stanja, izvedive, korisne i usredotočene na unapređenje prakse (The Inspectorate, 2016). Takve rezultate tim za kvalitetu dobiti će ukoliko za svaku ispitanu skupinu izabere odgovarajući instrument prikupljanja informacija uzimajući u obzir pretpostavljenu razinu informiranosti o samom radu i kulturi ustanove (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Međutim, s druge strane, prikupljanje prevelikog broja informacija može uvelike usporiti proces i izoštravanje jasnih tvrdnji potrebnih za stvaranje prioritetnog plana (The Inspectorate, 2016). S obzirom na različitu razinu

informiranosti u kojoj odgojitelji predstavljaju bolje informirane pojedince o funkcioniranju ustanove i direktne aktere koji mogu izravno utjecati na unapređenje prakse, dijalog između stručnog tima i odgojitelja predstavlja možda najvažnije komunikacijsko ostvarenje u procesu samovrednovanja. Stoga je profesionalna refleksija i povratna informacija odgojitelja s naglaskom na specifična područja ili aspekte kurikuluma vrlo su važni pri pružanju uvida u trenutno stanje ustanove (The Inspectorate, 2016).

Vitalna komponenta koju treba zapamtiti u prvom koraku samoprocjene je vrijeme. Požurivanje bilo kojeg procesa, pa tako i samovrednovanja, povećava rizik od potencijalnih pogrešaka, neiskrenih odgovora i gubljenja stvarnog fokusa (Bhasin, 2020). Kako je već i prethodno naglašeno, samovrednovanje nije jednokratni proces koji završava ostvarivanjem cilja. Ono je pokazatelj kontinuiranog usavršavanja i cjeloživotnog učenja koje daje rezultate jedino ako se provodi temeljito i iskreno. Da bi takve rezultate dobili, svaki dionik mora biti svjestan dobrobiti samovrednovanja i njegove implementacije u praksu. „Proces samovrednovanja nije i nikada ne bi trebao biti isto što i inspekcija“ Drugim riječima, svaki sudionik se mora osjećati ugodno i slobodno izraziti svoje stavove koji bi mogli usmjeriti fokus na zajedničku dobrobit i poboljšano življenje ustanove u različitim aspektima. Njihovi izrečeni stavovi unutar samog procesa moraju služiti isključivo navedenoj svrsi, u protivnom bi sam proces vrlo brzo mogao izgubiti svoje osnovne značajke poput kontinuiteta i podizanja razine kvalitete.

6.2. Analiza ključnih područja kvalitete

U ovoj fazi kategoriziraju se podaci prikupljeni načelno Upitnicima, ali i ostalim metodama prikupljanja podataka, uzimajući u obzir pojedina područja kvalitete, ključne dionike, stupanj informiranosti i dostupnu dokumentaciju (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Provedbom analize podataka i sagledavanjem iz različitih perspektiva, tim za kvalitetu u mogućnosti je nastavno donijeti zaključke o postojećem stanju ustanove, odnosno o kvaliteti elemenata različitih područja Tot, 2013; The Inspectorate, 2016). Raspravom i razmjenom ideja nastoje se predložiti prvi koraci koji će efikasno u bliskoj budućnosti podići kvalitetu oslabljenih elemenata, a samim time i kvalitetu života djece u ustanovi (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Prilikom faze analize podataka potrebno je definirati procjene dvije različite skupine

ispitanika: procjene ključnih dionika koje čine odgojitelji, tehničko osoblje, roditelji i ostali koji su bili uključeni u proces evaluacije. Međutim, procjena trenutnog stanja i planiranje budućih koraka ne smije ovisiti samo procjeni ključnih dionika s obzirom na različitu razinu informiranosti, subjektivnost, te uključenost emocionalnog aspekta. Stoga nakon prikupljanja procjena ključnih dionika, tim za kvalitetu daje vlastitu procjenu, u pravilu objektivniju s obzirom na implementiranje podataka iz dokumentacija ustanove, raspravljanje i detaljno planiranje prema suodnosu različitih područja kvalitete (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Navedeno ipak ne umanjuje važnost procjene ključnih dionika koje se mogu u odnosu na područja kvalitete svrstati u „procjene učinkovitih područja“ i „procjene vrlo učinkovitih područja“ (The Inspectorate, 2016). Takve prikupljene informacije temeljno su polazište za razmatranje područja koja je potrebno unaprijediti s razine učinkovitog na razinu vrlo učinkovitog. Tim za kvalitetu odgovoran je za razvoj strategije, odnosno aktivnosti kojima će direktno utjecati na taj rast.

6.3. Određivanje prioritetnih područja unapređenja i izrada razvojnog plana ustanove

Nakon analize procjena različitih područja kvalitete ustanove, tim za kvalitetu odabire prioritetna područja prema čijim se značajkama razrađuje plan o unapređenju (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Kako je prethodno navedeno, planirano unaprjeđenje prioritetnih područja trebalo bi se odvijati u bliskoj budućnosti, pa se prema tome kreiraju koraci koji će unutar jedne pedagoške godine pretpostavljeno pokazati rezultate. Kako bi se identificiranje prioritetnih područja provodilo sustavnije i objektivnije, tim za kvalitetu često se koristi KREDA analizom (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017), vrstom SWOT analize kreiranom prvenstveno za škole i ostale odgojno-obrazovne organizacije koje provode proces samovrednovanja radi spoznavanja unutarnjih i vanjskih čimbenika koji utječu na samo djelovanje ustanove (Drvodelić, Vranković, 2013). Uzevši u obzir da je KREDA analiza podvrsta SWOT analize, jasno je da se prilikom njene provedbe definiraju jakosti, slabosti, mogućnosti i prijetnje u djelovanju ustanove i određivanju budućih ciljeva (Kenton, 2021). KREDA analizom produbljuje se identifikacija prioritetnih razvojnih područja odgojno-obrazovne ustanove u kontekstu postavljanja **Konkretnih i Realnih** ciljeva te ostvarenju istih na **Energičan, Dinamičan i Ambiciozan** način (Reberšak, Vranković, Muraja, 2009). Svrha identifikacije prioritetnih područja i planiranja budućih koraka

putem KREDA analize, osim prethodno navedenog obuhvaća i prepoznavanje aktivnosti koje ustanova može poduzeti da bude još bolja, određivanje ključnih dionika koji će direktno pomoći ustanovi u tom ostvarenju, te procjenu kvalitete rada ustanove u cjelini (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Nakon određivanja prioriternih područja, važno je dokumentirati postojeće stanje, zaključke i planove. Dokumentacija procesa samovrednovanja u ovoj fazi treba sadržavati izvještaj o napretku određenih razvojnih područja i aktivnostima poduzetima prethodne pedagoške godine u tu svrhu, aktualno područje kurikuluma kojim se ustanova u ovome kontekstu posvećuje po prvi put ili nastavno na prethodnu godinu, te izabrana prioriterna područja procesa samovrednovanja tekuće pedagoške godine (The Inspectorate, 2016). Drugi dio dokumentiranja sadrži definiran razvojni plan ustanove koji se odnosi na jednogodišnju strategiju razvoja kvalitete rada, a obuhvaća prioriterna područja unaprjeđenja, razvojne ciljeve, metode i aktivnosti potrebne za ostvarenje ciljeva, potrebne resurse, vremenski okvir u kojem će se ciljevi ostvariti, mjerljive pokazatelje ostvarenja ciljeva i osobe odgovorne za provedbu navedenog (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Pritom se ciljevi često određuju SMART standardom (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Timely (Indeed, 2020)) koji podrazumijeva specifičnost, mjerljivost, ostvarivost, realističnost i vremensku određenost ciljeva. Svi navedeni kriteriji implementiraju se u definiranje razvojnog plana i njegovu praktičnu provedbu, čime će se pružiti jasan i razumljiv pregled budućih koraka koje valja poduzeti u svrhu unaprjeđenja kvalitete ustanove (Reberšak, Vranković, Muraja, 2009).

6.4. Praćenje realizacije razvojnoga plana i unaprjeđenja kvalitete rada ustanove

Nakon kreiranja razvojnog plana, isti je potrebno implementirati u praksu. Radi se o jednom od ključnih koraka s obzirom da unaprjeđenje rada ustanove nije moguće bez poduzimanja praktičnih i konkretnih koraka (Tot, 2013). Pritom je važno planirane aktivnosti i metode uvesti na prirodan način kako bi postale dio svakodnevnog i u određenoj mjeri očekivanog procesa odgoja i obrazovanja. Praktičnu provedbu potrebno je zatim kontinuirano pratiti i vrednovati njenu učinkovitost s obzirom na prethodno definirane mjerljive pokazatelje (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Spomenutu učinkovitost moguće je ispitati neposrednim iskustvom ključnih dionika samog procesa. Ukoliko određene aktivnosti ne pridonose ostvarenju postavljenih

ciljeva, tim za kvalitetu ima slobodu modificirati metode, dok one dugoročno djelotvorne mogu implementirati u razvojni plan buduće pedagoške godine (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). S obzirom da je razvojni plan u kontekstu procesa samovrednovanja najčešće vremenski uokviren tekućom pedagoškom godinom, po njenom završetku važno je osvrnuti se na ostvarenje određenih ciljeva i vrednovati metode i aktivnosti koje su trebale dovesti do njihovog ostvarenja. Osvrt se zatim dokumentira kao jedna od ključnih smjernica za buduće planiranje i unaprjeđenje procesa samovrednovanja (Rebersak, Vranković, Muraja, 2009).

7. ZAKLJUČAK

Samovrednovanje ustanove je suradnički, inkluzivni i reflektivni proces unutarnje evaluacije (Tot, 2013; Slunjski i sur. 2012). Tijekom samovrednovanja odgojno-obrazovne ustanove ravnatelj, stručni tim, odgojitelji i predstavnici lokalne zajednice uz povratne informacije roditelja i djece provode reflektivno istraživanje o radu ustanove. Proces je zasnovan na informacijama koje podrazumijevaju iskustva različitih perspektiva i donošenje presuda s ciljem postizanja poboljšanja kvalitete rada ustanove. Proces je usmjeren razvojno s ciljem svakodnevnog kvalitetnog funkcioniranja ustanove, kao način rada jer jedino refleksijom na vlastite akcije, akcije kolega, stručnog tima i ustanove u cijelosti, pojedinac i organizacija mogu napredovati. Tako spomenutom SWOT i/ili KREDA analizom, svaka jedinka ustanove može osvijestiti vlastite slabosti i jakosti i na njima kontinuirano raditi. Svijest o vlastitim slabostima prvi je korak rasta, a proces samovrednovanja temelj za napredak (Chapman, Sammons, 2013). Dakle, samovrednovanje nije proces koji bi trebao opterećivati ustanovu i djelatnike i otežavati proces odgoja i obrazovanja, naprotiv, samu praksu bi trebao olakšati smjernicama napretka i biti u potpunosti implementiran u svakodnevnu praksu poput nekih ostalih aktivnosti (Teach Middle East, 2019). Stoga prilikom provedbe samovrednovanja počevši od pojedinca, pa nastavno na ustanovu, cjelokupni proces potrebno je zadržati u okvirima jasnog, konzistentnog i jednostavnog (Antulić i sur., 2016). Samovrednovanjem odgojno-obrazovne ustanove odražavaju i preispituju svakodnevnu praksu, svoje politike i kulturu, pokreću postupak razvijanja i akcijskog planiranja u svrhu napretka. Tim procesom omogućeno je prikupljanje podataka ključnih dionika neposredno iz praktičnog djelovanja, što pomaže u prepoznavanju ciljeva, njihovom konkretnom i ostvarivom definiranju.

Time se veličaju postojeća postignuća ustanove i stvaraju temelji za nova, što dovodi do kontinuiranog i stalnog razvoja u različitim aspektima djelovanja ustanove.

LITERATURA

- 1) Antulić, S., Opić, S. i Tot, D. (2016). Evaluation Level in the Process of Self-evaluation of an Educational Institution. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 13-29.
- 2) Antulić-Majcen, S., Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti. Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- 3) Accelerated achievements (2014). Three Dimensions of Successful Time Management. <https://www.accelachv.com/three-dimensions-of-successful-time-management/> Pristupljeno 13.lipnja 2020.
- 4) Alstad-Davies, C. (2018). How Teachers Use Self-Reflection and Evaluation in Education. <https://resumes-for-teachers.com/blog/professional-development/teachers-use-self-reflection-self-evaluation-education/> Pristupljeno 18. lipnja 2020.
- 5) Bhasin, H. (2020). 10 Steps of a Meaningful Self Evaluation to Increase Performance. <https://www.marketing91.com/self-evaluation/> Pristupljeno 13.lipnja 2020.
- 6) Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija : Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja : priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga
- 7) Buljubašić-Kuzmaniović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagogijska istraživanja, Vol. 11 No. 1*, 95-107.
- 8) Business Dictionary. *Organizational culture*. <http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-culture.html> Pristupljeno 18. lipnja 2020.
- 9) Carter, M., Cividanes, W., Curtis, D., Lebo, D. (2010). Becoming a Reflective Teacher. *Teaching young children Vol. 3 No. 4*, 18-20.
- 10) Chapman, C., Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?*. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/d8/d87c1064-51bf-4b7c-b984-85ccb46a54d1.pdf> Pristupljeno 5. lipnja 2020.

- 11) Cowley, S. (2017). Reflect, Develop, Improve – Sue Cowley Talks Setting Self Evaluation. <https://www.firstdiscoverers.co.uk/self-evaluation-reflect-develop-improve/> Pristupljeno 13. lipnja 2020.
- 12) curriculum. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 14. lipnja 2020.
<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=13000>
- 13) Dewey, J. (2019). *How we think*, <https://www.globalgreybooks.com/how-we-think-ebook.html>. Pristupljeno 14. lipnja 2020.
- 14) Drvodelić, M., Domović, V. (2016). Preschool Teachers' Attitudes towards the Self-Evaluation of Preschool Institutions. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 18 No. Sp.Ed.1*, 47-60.
- 15) Drvodelić, M., Vranković, B. (2013). KREDA-analiza - Korak do spoznaje koliko je dobra naša škola. *Zrno : časopis za obitelj, vrtić i školu*, 107-108.
- 16) Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe NN 63/08 (NN 90/10). Preuzeto 19. srpnja 2020. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- 17) Eurydice (2018). Organizacija i upravljanje,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-14_hr Pristupljeno 13. svibnja 2020.
- 18) Eurydice (2018). Praćenje i vrednovanje u jasličnim programima,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-programmes-children-under-3-years-0_hr Pristupljeno 12. svibnja 2020.
- 19) Europa (2019). Kindergarten Culture as Community of Practice.
<https://europa.rs/kindergarten-culture-as-community-of-practice/?lang=en#prettyPhoto> Pristupljeno 13. lipnja 2020.
- 20) Glavačević, M. (2016). Procjene učitelja o važnosti cjeloživotnog obrazovanja. (Diplomski rad). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek.
- 21) Heathfield, S. M. (2019). Why You Should Use an Employee Self-Evaluation. <https://www.thebalancecareers.com/use-an-employee-self-evaluation-1918856> Pristupljeno 17. lipnja 2020.
- 22) Indeed (2020). SMART Goals: Definition and Examples.
<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/smart-goals>. Pristupljeno 3. lipnja 2020.

- 23) Ivaštanin, I., Vrbanec, D. (2015). Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 25-25.
- 24) Jeić, M., Smiljanić, M., Kuljašević, K. (2013). Suradnja vrtića s roditeljima – primjeri dobre prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (72), 4-6.
- 25) Jensen, B., Jensen, P., Würtz Rasmussen, A. (2015). Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes?. *Labour Economics*, Vol. 45, 26-39.
- 26) Kagan, S. L., Kauerz, K. (2012). Preschool Programs: Effective Curricula. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Preuzeto 19. lipnja 2020. s <http://www.child-encyclopedia.com/preschool-programs/according-experts/preschool-programs-effective-curricula>
- 27) Kamińska, A. (2015). The Cooperation of the Kindergarten with Parents and the Local Community as One of the Trends in Pre-school Education – a Comparative Analysis. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2 (36), 31-42.
- 28) Karademir, A. (2017). Quality in Preschool Education: The Views of Teachers and Assistant Teachers. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 7-33. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/319188906_Quality_in_Preschool_Education_The_Views_of_Teachers_and_Assistant_Teachers (12.7.2020.)
- 29) Kenton, W. (2021). Strength, Weakness, Opportunity, and Threat (SWOT) Analysis. <https://www.investopedia.com/terms/s/swot.asp>. Pristupljeno 15. travnja 2021.
- 30) Luić, Lj. (2018). Strateško planiranje i upravljanje školom. <https://www.bib.irb.hr/949293>. Pristupljeno 10. lipnja 2020.
- 31) Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 4 No. 1, 43-55.
- 32) Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta – Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ; priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine
- 33) MacBeath, J. (2003). Teacher Self-Evaluation. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-3368-7_53 Pristupljeno 17. travnja 2020.

- 34) Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt- partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnog okruženja dječjega vrtića. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 123-132.
- 35) OLC (2011). Hygiene and Environmental Health Module: 5. Institutional Hygiene and Sanitation.
<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=191>.
Pristupljeno 28. svibnja 2020.
- 36) Pavlic, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 12-13.
- 37) Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-138.
- 38) Post, S. (2015) Toward a Whole-of-Europe Approach.
<https://www.springer.com/gp/book/9783658080228> Pristupljeno 20 svibnja 2020.
- 39) Rebersak, M., Vranković, B., Muraja, J. (2009). *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
- 40) Ronning, W. (2010). Razvijanje osjećaja zajedništva kod malene djece: učenje u zajednici u norveškim seoskim vrtićima. *Djeca u Europi : zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, Vol. 2 No. 3, 12-13.
- 41) Shandomo, H. M. (2010). The Role of Critical Reflection in Teacher Education, *School–University Partnerships*, Vol. 4, No. 1, 101-113.
- 42) School Development Planning (2001) *Guidelines and Resources for Post-Primary Schools -Draft*, Approaches to Evaluation.(3-28).
- 43) Sindek, J., Benaković-Ranogajec, K. (2008). Ljudski resursi u dječjim vrtićima i uloga psihologa. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 3 No. 6, 47-57.
- 44) Slunjski, E., Vujičić, L., Burić, H., Jaman-Čuveljak, K., Pavlic, K., Franko, A., Plaza Leutar, M., Guštin, D., Drviš, D. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- 45) Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za*

- samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.*
Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
- 46) Teach Middle East (2019). The process and problems of self-evaluation in schools. <https://teachmiddleeastmag.com/the-process-and-problems-of-self-evaluation-in-schools/>. Pristupljeno 3. lipnja 2020.
- 47) The Inspectorate (2016). *SCHOOL SELF-EVALUATION GUIDELINES 2016-2020. Post-Primary*. Preuzeto 5 lipnja 2020. s <https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/School-Self-Evaluation-Guidelines-2016-2020-Post-Primary.pdf>
- 48) Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- 49) Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iartenida*, 7 (7), 123-132.
- 50) van Marrewijk, M. (2004). The Social Dimension of Organizations: Recent experiences with Great Place to Work® assessment practices. *Journal of Business Ethics*, 55 (2), 135-146.
- 51) VLS (n. d.). Viral Lab School. The Indoor Environment: Designing and Organizing. <https://www.virtuallabschool.org/preschool/learning-environments/lesson-2> Pristupljeno 14. travnja 2020.
- 52) Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno- obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor; Sveučilište u Rijeci
- 53) Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića- sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 231-240.
- 54) Vujičić, L. (2013). *Researching and Changing Kindergarten Culture and the Quality of Educational Practice*. U Despotović, M., Hebib, E. (ur.) *Contemporary Issues of Education Quality*. (str. 347-363). Beograd: Faculty of Philosophy University of Belgrade, Serbia ; Institute for Pedagogy and Andragogy, Serbia ; Faculty of Adult Education and HRD, University of Pecs, Hungary.
- 55) Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Suvremeni tokovi u ranom odgoju : znanstvena monografija. U Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (ur.), *Istraživanje odgojno-obrazovne prakse : dominantna strategija*

profesionalnog razvoja odgajatelja (str. 345-363). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

56) Wride, M. (2017). Guide to Self-Assessment. [Brošura] Academic Practice, University of Dublin Trinity College. Preuzeto 20. lipnja 2020. s

<https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>

POPIS TABLICA

Tablica 1 : Sličnosti i razlike između modela sastava tima za kvalitetu.....26

Tablica 2 : Prikaz poželjnih kvaliteta tima za kvalitetu i njegovih članova.....28

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad „Samovrednovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“, izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)