

Važnost kompetencija ravnatelja i stavova prema samovrednovanju u osiguranju kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Maltarić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:857691>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-31**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

IVANA MALTARIĆ

**VAŽNOST KOMPETENCIJA RAVNATELJA I STAVOVA PREMA
SAMOVREDNOVANJU U OSIGURANJU KVALITETE RADA USTANOVE
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**VAŽNOST KOMPETENCIJA RAVNATELJA I STAVOVA PREMA
SAMOVREDNOVANJU U OSIGURANJU KVALITETE RADA USTANOVE
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

PREDMET: Vrednovanje i samovrednovanje

MENTOR: doc. dr. sc. Sandra Antulić Majcen

STUDENT: Ivana Maltarić

MATIČNI BROJ: 0666001504

U Rijeci, lipanj 2023.

ZAHVALA

Najprije bih željela zahvaliti mentorici profesorici doc. dr. sc. Sandri Antulić Majcen na podršci, uloženom trudu i vremenu, radu i strpljenju. Hvala Vam što te tijekom izrade ovog rada svakodnevno sa mnom nesebično dijelili svoje znanje, usmjeravali me i vodili me do cilja. Izuzetno mi je drago što sam imala čast biti Vaša diplomantica.

Zahvaljujem svojoj obitelji koja je imala povjerenje u mene te me svakodnevno pratila i bodrila na putu ostvarenja snova.

Hvala kolegicama s fakulteta bez kojih ovo putovanje zasigurno ne bi bilo isto.

Najveća zahvala mojoj djeci Niki i Roku koji su mi neopisiva motivacija i vjetar u leđa u postizanju viših ciljeva.

Hvala Vam svima!

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Ivana Maltarić

Ivana Maltarić

SAŽETAK

Kvalitetnom vođenju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pridonose kvalitetno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja, koje ujedno utječu na jačanje samoučinkovitosti odgajatelja, izgrađuju pozitivno ozračje te predstavljaju preduvjet transformacijskog vodstva. Kako bi se zadovoljile potrebe svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, uloga ravnatelja ključna je u promišljanju i cjelokupnom procesu razvoja kvalitete. Pozitivni stavovi i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju i jasna percepcija ravnateljske uloge omogućuju timski rad na strategiji ustanove, imaju značajan utjecaj na kvalitetu pedagoške prakse i osiguranje kvalitete cjelokupnog rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Cilj je istraživanja utvrditi kako pedagoško razvijene kompetencije ravnatelja te stavovi ravnatelja prema samovrednovanju doprinose percipiranoj kvaliteti rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 57 ravnatelja zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za potrebe istraživanja primijenjeni su sljedeći instrumenti: Upitnik za samoprocjenu kompetencija ravnatelja (Staničić, 2021), Upitnik za samoprocjenu stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015), Upitnik za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Rezultati pokazuju da je viša procjena profesionalnih pedagoških kompetencija prisutna kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža, koji rade u ustanovama usklađenijim s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom, no ne i kod ravnatelja s više iskustva na funkciji ravnatelja. Nadalje, pozitivnije stavove i mišljenja prema samovrednovanju imaju ravnatelji s više godina radnog staža, oni koji imaju visoku stručnu spremu te oni kojima je to treći mandat. Višu procjenu kvalitete ustanove daju ravnatelji s višim stupnjem stručne spreme, s više godina radnoga staža, oni koji rade u ustanovama koje su usklađenije s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom te oni kojima je to treći mandat. Profesionalne kompetencije ravnatelja statistički su značajno pozitivno povezane s procjenom kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja statistički je značajno pozitivno povezana sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju. Rezultati ovog istraživanja imaju i teorijske i praktične implikacije, koje bi se mogle implementirati pri izradi različitih programa s naglaskom na povećanje kompetencija ravnatelja, stavova o samovrednovanju kao mehanizmu praćenja i unapređenja kvalitete rada ustanove, a s krajnjim ciljem poboljšanja kvalitete rada predškolske ustanove.

KLJUČNE RIJEČI

ravnatelj, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, samovrednovanje, kompetencije ravnatelja

SUMMARY

Quality management of early and preschool education institutions is contributed by well-developed pedagogical competencies of principals, which at the same time influence the strengthening of educators' self-efficacy, build a positive climate in preschools, and represent a prerequisite for transformational leadership. In order to meet the needs of all stakeholders in the educational process, the role of the principal is crucial in the reflection and overall process of quality development. The principal's positive attitudes and opinions towards self-evaluation and a clear perception of the principal's role enable team work as part of the institution's strategy, have a significant impact on the quality of pedagogical practice and ensure the quality of the entire work of the early and preschool education institution. The aim of the research was to determine how the principal's professionally developed pedagogical competencies and the principal's attitudes towards self-evaluation contribute to the perceived quality of the work of early and preschool education institutions, and whether the principal's attitudes influence the self-evaluation process. The research was conducted on a convenient sample of 57 principals employed in early and preschool education institutions. For the purposes of the research, the following instruments were applied: Questionnaire for self-assessment of principals' competences (Staničić, 2021), Questionnaire for self-assessment of principals' attitudes and opinions towards self-evaluation (Magaš and Tatalović Vorkapić, 2015), Questionnaire for self-evaluation of the quality of preschool work (Antulić Majcen and Pribela-Hodap, 2017). The results show that a higher assessment of professional pedagogical competencies is present in principals who have a higher degree, more years of work experience, who work in institutions that are more aligned with the criteria prescribed by the State pedagogic standard, but not in principals with more experience as principals. Furthermore, principals with more work experience, those with a university degree, and those with a third mandate have more positive attitudes and opinions towards self-evaluation. A higher assessment of the institution's quality is given by principals with a higher degree, with more years of work experience, those who work in institutions that are more in line with the standards prescribed by the State pedagogic standard, and those who are in their third mandate. The professional competence of the principal is statistically significantly positively related to the assessment of the quality of the work of the early and preschool education institution. Furthermore, the quality of the work of early and preschool education institutions is statistically significantly positively related to the principals' attitudes and opinions towards self-evaluation. The results of this research have both theoretical and practical implications which could be implemented when creating different programs with

an emphasis on increasing the principals' competencies, attitudes about self-evaluation as a mechanism for monitoring and improving the quality of the institution's work, the ultimate goal being to improve the quality of a preschool institution's work.

KEYWORDS

early and preschool education institutions principals, quality of work of early and preschool education institutions, self-evaluation, principal's competencies

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.....	3
3. KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.....	7
3.1. Dimenzije kulture	11
4. ULOGA RAVNATELJA U STVARANJU KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.....	13
4.1. Profesionalizacija uloge ravnatelja	14
4.2. Profesionalne kompetencije ravnatelja	17
5. SAMOVREDNOVANJE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	22
5.1. Samovrednovanje kroz područja kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	24
5.1.1. Strategija ustanove za rani odgoj	25
5.1.2. Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj	25
5.1.3. Kultura ustanove za rani odgoj	26
5.1.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada	27
5.1.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost	27
5.1.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces.....	28
5.1.7. Ljudski resursi	29
5.1.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom	29
5.1.9. Proces praćenja i vrednovanja	30
6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA.....	32
7. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	34
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	36
8.1. Ispitanici	36
8.2. Instrumenti.....	37
8.3. Postupak i metoda obrade podataka	39
9. REZULTATI I RASPRAVA	40
9.1. Profesionalne kompetencije ravnatelja.....	40
9.2. Stavovi i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju	44
9.3. Kvaliteta rada ustanove	47
9.4. Povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju	51

9.5.	Povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja	52
9.6.	Rasprava	54
9.7.	Doprinosi i ograničenja istraživanja	56
10.	ZAKLJUČAK.....	58
11.	LITERATURA	60
12.	PRILOZI.....	64

1. UVOD

Svako dijete treba imati jednake mogućnosti za ostvarivanje svojih potencijala od najranije dobi, a zadaća je odraslih stvoriti okruženje u kojemu je naglasak na prihvaćanju prirode učenja djeteta. Učinkovitost i kvaliteta u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja rezultat je djelovanja niza čimbenika koji omogućuju zadovoljavanje potreba svih dionika procesa naglašavajući njegovu razvojnu karakteristiku, a samu kvalitetu možemo sagledati iz različitih aspekata sudionika koji su suodgovorni u njezinu stvaranju (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015).

Svrha je ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja cjelovit razvoj i unaprjeđenje osobina svakog djeteta, koja se oblikuju od najranije dobi, a potrebna su svakom pojedincu kako bi uspješno zadovoljavao svoje potrebe i prava te se odgovorno ponašao prema pravima i potrebama drugih (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Svakom djetetu potrebno je omogućiti maksimalnu podršku da se razvije u samopouzdanog, snažnog, brižnog, odgovornog i sretnog člana našeg društva (Brajković, Handžar i sur., 2012).

Jedno od osnovnih obilježja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove njezin je stalni rast i razvoj, organizacije koja uči, moguć samo onda kada su svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa usmjereni na nju. Kvaliteta ustanove uvjetovana je kulturom. Kultura ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vrlo je slojevit i kompleksan pojam koji uvelike ovisi o vremenskom i prostornom kontekstu u kojemu se ustanova nalazi. Specifična kultura svake ustanove pridonosi boljem razumijevanju svih onih koji u njoj borave, a bolje međusobno razumijevanje vodi većoj motivaciji k ostvarivanju zajedničkih ciljeva i pritom ostvarenja zajedničkog razvoja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Kao što odgojitelji imaju ulogu stvaranja poticajnog okruženja u kojem djeca uče čineći i sudjelujući, samostalno ispravljajući pogreške, tako ravnatelji i stručni tim imaju ulogu stvaranja poticajnog okruženja među odgajateljima, u kojem će i oni učiti čineći, sudjelujući i razmišljajući o svojoj praksi (Vujičić, 2012).

Razina kvalitete ustanove podiže se procesima samovrednovanja, čime se utječe i na kulturu ustanove. Samovrednovanje je prva stepenica za poboljšanje kvalitete ustanove, a samim time i svakog pojedinca u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Samovrednovanje se proteže kroz više područja različitih segmenata djelovanja ustanove (Priručnik za samovrednovanje, 2012).

Ovaj rad bavi se ulogom ravnatelja kao ključnom odrednicom u promišljanju i cjelokupnom razvoju kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvalitetno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja te pozitivni stavovi i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju i jasna percepcija same uloge ravnatelja imaju značajan utjecaj na kvalitetu pedagoške prakse i osiguranje kvalitete cjelokupnog rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako profesionalno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja te stavovi ravnatelja prema samovrednovanju doprinose percipiranoj kvaliteti rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Pojam kvaliteta potječe od latinske riječi *qualitas* što podrazumijeva kakvoću, svojstvo, vrijednost neke stvari (Klaić, 1980). Po Mossu i Penceu (1994) kvaliteta se određuje kao povijesno, kulturalno i kontekstualno uvjetovan koncept, relativan koncept, ne objektivna realnost. Kvaliteta ustanova RPOO-a u suvremenim teorijama i praksama značajan je čimbenik proučavanja i istraživanja. Kvaliteta je kulturološki određena te joj pojedinci mogu pridavati razna značenja, što ovisi o njihovu iskustvu, interesima, uvjerenjima i vrijednostima (Stoll i Fink, 2000). Autori Janta, van Belle i Stewart (2016) kao važnost ranog predškolskog odgoja i obrazovanja ističu kvalitetu institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

1. predstavlja sigurno, zdravo i poticajno neposredno okruženje
2. odgovarajuće priprema dijete na prijelaz u idući obrazovni ciklus
3. ima pozitivne socijalne i obrazovne učinke na dijete.

Po autorima Janta, van Belle i Stewart (2016) razlikujemo tri dimenzije kvalitete:

1. Strukturalna kvaliteta – odnosi se na resurse koji su potrebni za kreiranje okruženja u kojem se izvodi odgojno-obrazovni proces te djeca stječu iskustvo. Najčešće uključuje prostorno-materijalne uvjete, broj stručnog osoblja, oblikovanje kurikuluma, pravila vezana za financiranje usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, omjer osoblja i djece po pojedinoj skupini, mehanizme pomoću kojih se osigurava ravnopravan odnos prema svojoj djeci i u skladu s individualnim potrebama djece.

2. Kvaliteta procesa – odnosi se na poslovanje institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Najčešće uključuje odnose između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetu svakodnevne pedagoške prakse.

3. Kvaliteta učinaka – odnosi se na koristi koje sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pruža djeci, obiteljima, zajednici i društvu. Pod pojmom koristi podrazumijeva se emocionalni, moralni, psihički i fizički razvoj djece, socijalne vještine i spremnost za sljedeći odgojno-obrazovni ciklus.

Kvaliteta je vrlo kompleksna i različita što ovisi o načinu na koji je definiramo te o postavljenim standardima. Sve češće se postavlja pitanje što je zapravo kvaliteta, što čini kvalitetu te kako pratiti kvalitetu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kvaliteta je cilj svake organizacije i njezina visoka razina i kontinuirano poboljšanje primarno je za sve procese i djelatnike. Kvaliteta ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje subjektivna je kategorija

gdje različiti dionici procesa – djeca, roditelji, odgojitelji, ravnatelj, stručni suradnici, tehničko osoblje i lokalna zajednica – procjenjuju kvalitetu iz svojega gledišta. Kako bismo dobili što objektivniji uvid u stvarno stanje kvalitete u ustanovi, nužno je imati mišljenje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Na osnovi prikupljenih podataka prema svojim materijalnim, ljudskim, organizacijskim i vremenskim mogućnostima, ustanove određuju svoja prioritetna područja razvoja i izrađuju detaljni plan u kojem jasno definiraju razvojne ciljeve.

Vujičić (1997) navodi da kvalitetan vrtić težište prenosi na timski rad i suradnju, a smanjuje važnost samostalnog rada i konkurencije. Jedan je od načina postizanja kvalitete samoprosudba koja je neophodna za kontinuirani rast odgojno-obrazovne ustanove. Samoprosudba osobu pomiče u pravcu odgovornog života i potiče je da bude što bolja. Samoprocjena ili samoprosudba predstavlja osnovu za odgovoran život te je najdjelotvorniji način motiviranja promjena u ponašanju pojedinca jer dolazi iznutra. U vrtiću je uspjeh usko povezan s uspjehom svakog pojedinca, stoga svaki pojedinac ima zadaću naučiti djelotvorna ponašanja kojima će zadovoljiti svoje potrebe u odnosima s drugima, naučiti prosuđivati sebe i pomoći drugima da čine isto.

Kvalitetu ustanove određuje i poticajno okruženje za odgoj i učenje. Suvremene spoznaje u proučavanju kvalitete ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pridonose promjeni odnosa odraslih prema djetetu, kao i prema djetinjstvu, te odrasli imaju važnu ulogu, a to je stvoriti optimalne uvjete za rast i razvoj djece. Prostor vrtića možemo nazvati „trećim odgojiteljem“, a okruženje vrtića izvorom učenja. Okruženje usmjereno na dijete ono je u kojem svako dijete osjeća pripadnost zajednici koja ga podržava i ohrabruje na samostalno djelovanje. Djeca ne uče izravnim poučavanjem, već istražujući kroz različite aktivnosti, zato je uloga odgojitelja i svih odraslih koji se bave djecom osigurati stimulativnu sredinu. Psihološko i fizičko vrtićko okruženje utječe na sve aspekte djetetova socioemocionalnog, kognitivnog i tjelesnog razvoja. Brajković, Handžar i sur. (2012) navode da okruženje za učenje ima veliku ulogu te znatno utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece. Prema priručniku za samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj (2012) kvaliteta ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje razvojna je kategorija što znači da jednom postignutu kvalitetu treba dograđivati i stalno unaprjeđivati. Kvaliteta ustanove može se povećavati ili smanjivati što iziskuje kontinuirano analiziranje postojeće prakse te njezino vrednovanje i samovrednovanje kako bi se utvrdili daljnji koraci koji vode poboljšanju kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ljubičić, Šuško i Očko, 2021). Kvalitetna pedagoška

praksa utemeljena je na uvjerenjima koja uključuju poučavanje koje je usmjereno na dijete, potrebu za razvijanjem partnerstva s obitelji i zajednicom te odgajatelje kao važne nositelje kvalitetnog odgoja i obrazovanja djece (Brajković, Handžar i sur., 2012).

Kvaliteta ustanove također iziskuje dobre međusobne odnose svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji trebaju počivati na povjerenju, prihvaćanju, uvažavanju različitosti, otvorenosti dijaloga i drugo. Vrlo važnu ulogu u postizanju takvog ozračja ima otvorena komunikacija te motiviranost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Visoko samopoštovanje pridonosi motivaciji te nas potiče na aktivnosti i postizanje ciljeva. Osobe s visokim samopoštovanjem otvorenije su u komunikaciji s drugima, sposobne su razmišljati, donositi odluke te prihvatiti nove izazove. Kako bi pojedinac razvijao komunikacijske vještine treba najprije razumjeti što oblikuje njegove mentalne mape koje stvara upijajući informacije iz okoline koja ga okružuje. Da bi komunikacija bila uspješna, osobe koje sudjeluju u njoj trebaju imati razvijeno samopouzdanje, biti otvorene i ljubazne te izbjegavati stereotipe i predrasude. Također, moraju imati visoko samopoštovanje i dobro izgrađenu sliku o sebi. Te osobine im pomažu da lakše uspostavljaju komunikaciju, bolje izražavaju svoje misli i ideje. Kvaliteta u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja određena je u kontekstu kulturološke, tradicijske, povijesne i društvene dimenzije u kojem ustanova djeluje, svakodnevno se razvijajući te pritom uvažavajući zakonitosti suvremenih paradigmi ranog učenja i razvoja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Suvremene ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje promoviraju ideju o sudjelovanju djece u donošenju odluka koje se odnose na odgoj i učenje. Upravo iz tog razloga moramo poticati djecu na izražavanje prijedloga i inicijativa, čime ujedno potičemo i razvoj djetetovih građanskih kompetencija kako bi se osposobili za demokratski dijalog s ostalim sudionicima procesa i pripremili za aktivno sudjelovanje u zajednici u kojoj žive (Ljubičić, Šuškalović i Očko, 2021).

Shvaćanje kurikuluma kao teorijske koncepcije koja se gradi i mijenja te promjene u organizaciji odgojno-obrazovnih ustanova dovele su do promjene uloge ravnatelja, koja je ključna u podizanju razine kvalitete, kako bi se zadovoljile potrebe svih dionika odgojno-obrazovnog procesa (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2012). Iste autorice (2012) navode da ravnatelj ima važnu ulogu pokretača promjena u ustanovi, koji se odnose na odabir putova, strategija, osiguranje potrebnih uvjeta i resursa, te poticanju sudjelovanja i suodgovornosti svih

sudionika. Ravnatelj treba imati izgrađen sustav vrijednosti i stavova, a ujedno posjedovati i kompetencije za uspješno upravljanje kvalitetom ustanove. Stoll i Fink (2000) opisuju učinkovitog ravnatelja kao osobu koja se jednako brine o svom i profesionalnom razvoju svojih djelatnika. Ravnatelj je ujedno odgovoran za razvoj partnerskih odnosa svih sudionika i podražavajućega ozračja unutar odgojno-obrazovne ustanove. On je osoba koja treba motivirati, poticati i osiguravati primjereno okruženje za profesionalni razvoj djelatnika i rast i razvoj djece. Upravo zato su od velike važnosti njegove kompetencije, optimizam i motiviranost za timski rad. Ravnatelji ne bi smjeli pristajati na *status quo*, već bi trebali kontinuirano raditi na poboljšanju i unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse, aktivno je istražujući sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

3. KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Pojam kulture u Pedagoškoj je enciklopediji (1989) definiran kao sve ono što su ljudi napravili iz sebe i svijeta, za razliku od prirodnog i zatečenog, koje se mijenja samo po sebi. Objavom knjige „U potrazi za izvrsnošću“ 1982. godine autora Petersa i Watermana, pojam kulture organizacije, iako u znanosti i od ranije poznat, počinje se izrazitije koristiti kao važan čimbenik uspjeha organizacije (Brčić, 2002). Brčić (2002) ističe da na organizacijsku kulturu utječu različiti čimbenici: organizacijska povijest, prostorni smještaj, kvalifikacijske strukture i osobine vodstva, nacionalnosti, vrste djelatnosti, veličina organizacije, odnosi u radnoj skupini, stil vođenja i drugo. Može se reći da ima toliko definicija kulture koliko ima autora koji se njome bave, što bi značilo da nema potpune i precizne definicije. Kulturu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja određuju i implicitna i eksplicitna vjerovanja i drugi čimbenici o zadaćama i svrsi određene ustanove (Seme-Stojnović i Pokos, 2009). Odgoj i obrazovanje djece predstavlja jedan od čimbenika kulture određenog društva. Svaka ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest zajednica sa zajedničkom kulturom koja predstavlja zajedničke ciljeve i vjerovanja, određene uobičajene rutine i rituale te zajedničke vrijednosti (Seme-Stojnović i Pokos, 2009). Bruner (2000) navodi da je cilj obrazovanja neke zemlje često reprodukcija vlastite kulture, priprema za što boljom adaptacijom na kulturu naroda kojem pripadaju, ali isto tako, obrazovanje može biti u neskladu s ostalim mladim društvenim utjecajima kojima djeca usvajaju elemente kulture kojoj pripadaju. Bruner (2000) smatra da bismo obrazovanje trebali promatrati u najširem kontekstu razumijevanja ciljeva koje neko društvo želi ostvariti obrazovanjem djece te šire od propisanih planova i programa ili kurikuluma određenog predmeta. Također, on naglašava važnost kulture obrazovanja kao sredstva kojim formiramo vlastiti um te postajemo svjesni sebe i svojih sposobnosti. Vujičić (2008) ističe da kulturu ustanove oblikuje njihova povijest, kontekst i ljudi u njoj te da na nju utječu vanjske političke i ekonomske sile te promjene u obrazovnoj politici. Odgojno-obrazovne ustanove moraju biti prilagodljive jer moraju udovoljiti zahtjevima i izazovima društva.

Kulturu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje možemo prepoznati po zajedničkim temeljnim postavkama i uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog, pomoćnog osoblja i roditelja. Ona je u svakoj ustanovi jedinstvena, dinamična i promjenjiva (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Prema Nacionalnom kurikulumu (2014), kultura ustanove utječe na načine razmišljanja,

osjećanja, organiziranja i samog rada ljudi u ustanovi te na načine oblikovanja i podržavanja procesa učenja odgajatelja i djece. Ona uključuje određene kontekstualne čimbenike, a to su prostorno-materijalno i socijalno okruženje ustanove te vođenje. Neki autori kulturu nazivaju „socijalnim ljepilom“ (Stoll i Fink, 2000) čija je uloga održavanje zajedništva neke organizacije ili kišobran (Vujičić, 2010) koji ispod sebe pokriva supkulture koje su u odnosu. Kultura ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja mrežu pravila, normi i ponašanja koji utječu na svakog pojedinca, što ujedno znači da je stručno usavršavanje odgajatelja proces koji mijenja kulturu ustanove i uključuje sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017).

Vujičić (2012) navodi da se kultura prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu i međusobnoj suradnji, načinu upravljanja ustanovom, fizičkom i organizacijskom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse. Upravo profesionalni razvoj odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja nužan je za poboljšanje kvalitete, kulture, odgojno-obrazovne ustanove. Stoga je bitna zadaća ustanove, a najviše ravnatelja, stvarati ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih. Odgojno-obrazovne ustanove trebaju kontinuirano istraživati svoju odgojno-obrazovnu praksu koja vodi njezinom dubljem razumijevanju i mijenjanju, a uključuje kontinuiranu dvosmjernu komunikaciju i recipročne odnose djece, odraslih i okruženja te naglašava važnost učenja i zajedničkog življenja svih sudionika (Vujičić, 2011).

Kako bi ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bila mjesto međusobnog povjerenja, odgovornosti, dijaloga i suradnje, svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa trebaju njegovati i dijeliti zajedničke stavove i vrijednosti (Vujičić, 2011). Strast prema poslu i želja za osobnim i profesionalnim razvojem vrijednosti su koje bi svi odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji trebali posjedovati. Poželjne su vrijednosti, koje su odlike svakog uspješnog djelatnika, iskrenost, odgovornost i pouzdanost. Kada među djelatnicima vlada iskrenost i povjerenje, vrtić postaje mjesto psihološke sigurnosti. Među djelatnicima ustanove trebala bi biti prisutna demokracija, koja uključuje jednakost šansi za uspjeh te izostanak etiketiranja, hijerarhije i diskriminacije. Otvorenost, radoznalost i iskustvo omogućuju odgajateljima i ostalim djelatnicima vrtića slobodu u daljnjem učenju i napredovanju. Uloga je ravnatelja da bude aktivan inicijator promjena. Sastavni dio rada svakog ravnatelja uvođenje je promjena i jačanje kulture ustanove. Angažiranost, motiviranost i učinkovitost ravnatelja povećava motivaciju ostalih djelatnika ustanove.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ističe kako kultura vrtića uključuje određene kontekstualne čimbenike (prostorno-materijalno i socijalno okruženje) te vođenje vrtića. Socijalno okruženje potrebno je temeljiti na demokratskim osnovama, što uključuje međusobno poštovanje i recipročnu komunikaciju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Ovakav oblik zajedničkog življenja vodi autonomiji i emancipaciji svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Kako bi socijalna struktura pozitivno utjecala na kulturu odgojno-obrazovne ustanove, u obzir je potrebno uzeti interese, potrebe, vrijednosti i stavove svih sudionika. Ne smijemo zanemariti ni kulturu uže i šire zajednice u kojoj ustanova djeluje, a koja također ima značajnu ulogu u oblikovanju socijalne strukture. Pozitivnu kulturu u vrtiću možemo prepoznati u poticajno oblikovanom okruženju u kojem je naglasak stavljen na prihvaćanje prirode učenja djeteta. Prostorna organizacija vrtića smatra se trećim odgajateljem te utječe na socijalnu interakciju. Prostor treba imati svrhu promoviranja susreta, kvalitetne komunikacije i interakcije među djecom. U tako organiziranom prostorno-materijalnom okruženju, djeci, odgajateljima i roditeljima omogućeno je ostvarivanje recipročne komunikacije koja vodi do boljeg međusobnog razumijevanja, solidarnosti, emancipacije te zajedničke odgovornosti. Organizacija prostora odgojno-obrazovne ustanove mora poticati i pozivati na učenje, istraživanje i eksperimentiranje djece i odraslih. Prostor treba biti bogato opremljen te omogućiti djetetu da izrazi svoje potencijale i sposobnosti, osnažuje svoju autonomiju i identitet te se osjeća sigurno i motivirano za učenje i istraživanje. Mnogi autori prostor nazivaju osobnom kartom odgojno-obrazovne skupine ili trećim odgajateljem što znači da materijal u njemu treba biti stupnjevan tako da svako dijete može postići uspjeh istražujući i učeći prema području interesa, integrirajući sva svoja osjetila (Malaguzzi, 1988; prema Vujičić, 2010). Pozitivnu kulturu karakterizira i fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa koji omogućava svim sudionicima izražavanje mišljenja, prijedloga i inicijativa. U pozadini je pozitivne kulture i vremenska fleksibilnost prilikom planiranja odgojno-obrazovnog rada. Odgajatelj treba uzeti u obzir da je svako dijete jedinstveno, ima jedinstven stil učenja te u skladu s time i vlastiti ritam. Dajući djetetu dovoljno vremena za istraživanje, ne prekidajući ga tijekom procesa, poštujemo njegovu istraživačku prirodu i omogućujemo razvoj njegovih potencijala.

Kvaliteta rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja odnosi se na zajednički rad odgajatelja i svih stručnih djelatnika zajedničkim analiziranjem, promišljanjem, timskim pristupom i postizanjem zajedničke odgovornosti za odgojno-obrazovni proces. Karakteriziraju ju kvalitetni odnosi temeljeni na prihvaćanju i razumijevanju te ovaj segment čine neophodnim

za daljnji napredak ustanove (Priručnik za samovrednovanje, 2012). U Priručniku za samovrednovanje (2012) ovakav se odnos naziva profesionalno partnerstvo, a prepoznajemo ga po komunikaciji koja je dvosmjerna, recipročna i poštujuća te po međusobnom pružanju potpore u pitanjima koja se posredno ili neposredno odnose na odgojno-obrazovni proces. Očituje se u zajedničkom promišljanju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa te usmjerenosti na kontinuirano podizanje njegove kvalitete. Temelj za razvoj suradničkih odnosa i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse ravnopravni su, poticajni i suradnički odnosi te međusobno poštovanje i povjerenje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Suradnja se stvara zajednički, razmjerno sposobnosti praktičara za prepoznavanje i primjenu ideja i znanja te ujedno predstavlja važnu dimenziju razvoja kvalitete u ustanovi (Fullan, 2001; prema Vujičić, 2012). Ista autorica navodi da struktura, kao vidljiv segment na kojem odgajatelji mogu zajedno djelovati i surađivati, omogućava mijenjanje kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Razvoj suradničke kulture podupire se strukturalnim i kulturalnim uvjetima, koji uključuju infrastrukturu, reorganizaciju vremena i promjenu uloge odgajatelja u planiranju odgojno-obrazovnog procesa, a teži stvaranju i jačanju međusobnog povjerenja među članovima, međusobnog poštivanja i potpore te zajedničkom rješavanju problema (Priručnik za samovrednovanje, 2012).

Suradničko ozračje preduvjet je razvoja zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Stvaranje suradničkog ozračja vodi promjeni kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnosno promjeni ozračja i ustroja (Vujičić, 2011). Kao što navodi autorica Vujičić (2011), promjene se ne mogu obavljati odozgo, već one dolaze iznutra, od praktičara koji ih svakodnevno trebaju zagovarati i implementirati u praksu. Suradnja i zajedništvo rezultat su promišljenog i dugotrajnog djelovanja i truda svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Suradnja i zajedništvo među odgajateljima mogu se razvijati tijekom zajedničkih sastanaka, rasprava, refleksija, stručnih usavršavanja, formalnih i neformalnih oblika druženja te umrežavanjem ustanova s ciljem stvaranja zajednica koje se kontinuirano mijenjaju i uče. Da bi došlo do kvalitetnih pozitivnih promjena, potrebna je proaktivnost svih sudionika: odgajatelja koji svakodnevno rade u neposrednom radu s djecom, stručnog tima, ravnatelja, administrativnog i ostalog osoblja koje predstavlja dio kulture određene predškolske ustanove, odnosno čimbenike kulture ustanove (Seme-Stojnović i Pokos, 2009).

Prema Slunjski (2016), izlazak iz „zone komfora“ iziskuje visoku razinu promišljanja i određenu hrabrost jer promjene nisu uvijek ni jednostavne ni lake te se vrlo često javlja otpor

prema njima. Važan su preduvjet u bilo kakvim promjenama kvalitetni odnosi među zaposlenicima te transparentno međusobno komuniciranje, koje dovodi do povezivanja istomišljenika, kojima moramo dozvoliti autonomnost te ih osnaživati u samostalnom rješavanju problema (Slunjski, 2016). Autorica predlaže dijeljenje velikih ustanova na manje dijelove jer je u njima lakše ostvariti utjecaj kvalitetnih praktičara na svoje kolege te povezivanje aktivnijih kolega s onima manje aktivnima. Stvaranju suradničke kulture svakako pridonosi kvaliteta komuniciranja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Bez kvalitetnih suradničkih odnosa nije moguće stvaranje i razvijanje kulture ustanove, a ujedno ni postizanje kvalitete.

3.1. Dimenzije kulture

Kulturu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Alvesson 2008; prema Vujičić, Čamber Tambolaš i Kanjić, 2015) možemo promatrati kroz pet dimenzija. Unutar prve dimenzije raspravlja se podržava li kultura ustanove društvene vrijednosti te koje su to vrijednosti ako ih podržava. Druga dimenzija uspoređuje objektivne i subjektivne koncepcije kulture. Sljedeća dimenzija uspoređuje kognitivne mogućnosti pojedinca i emocije. Četvrta dimenzija kroz koju možemo promatrati kulturu ustanove odnosi se na stvaranje i reprodukciju kulture. Peta se dimenzija odnosi na ulogu menadžmenta te navodi da menadžeri stvaraju i manipuliraju kulturom da bi utjecali na ponašanje i razmišljanje zaposlenika.

Slunjski (2011) dimenzije ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje dijeli u tri dimenzije. Smatra da je socio-pedagoška dimenzija najvažnija jer su djeca društvena bića od samog rođenja te uče socijalnom interakcijom s drugom djecom i odraslima, prvo unutar obiteljskog doma, a zatim u ustanovama ranog odgoja. Kao drugu dimenziju navodi fizičko okruženje koje djeci omogućuje da uče iz neposrednog iskustva s materijalima koji ih okružuju, u interakciji s fizičkim okruženjem koje moramo prilagoditi kako bi djeca manje ovisila o odraslima, razvijala samopouzdanje, jačala pozitivnu sliku o sebi i svojim sposobnostima. Treća je dimenzija vremenska unutar koje autorica raspravlja o različitim tipovima vremenskog perioda kao što su razvoj djeteta, njegov individualni tempo razvoja te o vremenskom rasporedu i tempu dana unutar ustanove, odnosno, o dnevnom rasporedu.

Janićijević (2013) ističe da mentalnim mapama zaposlenika i nadređenih kultura ustanove utječe na dominantan stil vodstva, učenje unutar ustanove i upravljanje znanjem te na strategiju

ustanove. Autor također ističe da struktura ustanove treba poticati ponašanje zaposlenika koje je u skladu s postojećim kulturnim vrijednostima te da će na taj način doći do pozitivnog utjecaja strukture na postojeću kulturu ustanove, odnosno učvrstit će se vrijednosti. Tako dolazi do institucionalizacije kulture, odnosno usađivanja kulturnih uvjerenja, vrijednosti i normi ustanove u strukturu. Osnovni su čimbenici, koje moramo uzeti u obzir prilikom razumijevanja i oblikovanja ponašanja ljudi unutar ustanove, kultura ustanove i struktura. Kultura ustanove intrinzični je čimbenik ponašanja u ustanovi koji, osim na ponašanje, utječe i na uvjerenja, vrijednosti, norme i stavove zaposlenika. Struktura je ustanove ekstrinzična i izvana utječe na ljudsko ponašanje u ustanovi različitim ograničenjima i specifičnostima u skladu sa zanimanjem (Janićijević, 2013).

Vujičić (2011) ističe tri dimenzije istraživanja kulture ustanove koje utječu na mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Prva je dimenzija profesionalan odnos koji obuhvaća suradničke odnose između ravnatelja, odgajatelja i drugih sudionika u ustanovi, među ustanovama i upravljanje ustanovom. Kao drugu dimenziju navodi organizacijsko i fizičko okruženje, a posljednja, treća, usmjerena je na odgajatelja i kontinuirano učenje i istraživanje svoje odgojno-obrazovne prakse. Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove moguće je ako odgajatelji, zajedno s ravnateljem, stručnim timom i ostalim suradnicima, kontinuirano istražuju svoju praksu, kako bi ju što bolje razumjeli i unaprjeđivali.

4. ULOGA RAVNATELJA U STVARANJU KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Uloga je ravnatelja stvoriti uvjete u kojima svi sudionici mogu zadovoljiti svoje osnovne psihološke potrebe te da bude aktivan i kontinuirani inicijator promjena. Čepić (2009) navodi da bi rukovodeći ljudi mogli napraviti siguran iskorak te mijenjati način rješavanja problema. Za ostvarivanje kulture učenja i promjene u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja neophodno je kvalitetno vođenje. Ravnatelj se smatra ključnim čimbenikom unaprjeđenja postojeće prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015). U posljednjih nekoliko desetljeća, uloga ravnatelja značajno se promijenila te je nužno da posjeduje niz kompetencija kako bi se ustanova mogla kvalitetno razvijati. Od ravnatelja se očekuje da sudjeluje u svim područjima rada ustanove, osobito u stručno-pedagoškom području (Staničić, 2006). Uloga je ravnatelja da kulturu i prepoznatljivost ustanove oblikuje zajedno s djelatnicima uključujući ih u sve poslove i aktivnosti kako bi im iskazao povjerenje i uvažavanje. Sastavni je dio posla ravnatelja poznavanje kulture unutar ustanove što predstavlja vrlo zahtjevan posao koji iziskuje dobro poznavanje kvalitete zaposlenog kadra u ustanovi kako bi se mogle pokrenuti promjene i jačanje kulture ustanove. Uspješan ravnatelj može biti onaj koji razumije odnose u ustanovi koju vodi, razumije i poštuje lokalnu kulturu, dobro je povezan s lokalnom zajednicom i u njoj aktivno participira, profesionalan je i dostojanstven, podržava svakog zaposlenika te posjeduje potrebne kompetencije za ulogu ravnatelja (Seme-Stojnović i Pokos, 2009). Takav ravnatelj izaziva poštovanje, zaposlenici ga podržavaju i time može utjecati na oblikovanje stavova, a time i na mijenjanje vrijednosti koje se cijene unutar određene odgojno-obrazovne ustanove. Ravnatelj ima ulogu pokretača promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odabira strategija, osiguranju uvjeta te u poticanju sudjelovanja i suodgovornosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Ravnatelj treba posjedovati kompetencije za upravljanje kvalitetom, što uključuje izgrađen sustav vrijednosti i stavova za obavljanje te uloge (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2012). Vujičić (2011) navodi da je ravnatelj nositelj promjene kulture ustanove, što znači da mora dobro istražiti kulturu svoje ustanove tako da uključi sve djelatnike kako bi mogao istražiti pravo stanje. Najučinkovitije promjene u kulturi odgojno-obrazovne ustanove događaju se kada ravnatelji, odgajatelji i djeca modeliraju vrijednosti prema određenoj situaciji.

Uloga ravnatelja u promjeni kulture ustanove zahtijeva zadovoljenje niza preduvjeta: ravnatelj bi trebao biti u mogućnosti priznati vlastite slabosti te uz pomoć suradnika osvijestiti i priznati

slabosti ustanove te kako i zašto je do njih došlo. Njegova uloga jest poticanje i vođenje zajedničkog planiranja promjena te njihove provedbe (Seme-Stojnović i Pokos, 2009). Da bi ravnatelj uspješno vodio odgojno-obrazovnu ustanovu, mora poticati zaposlenike na usavršavanje korištenjem unutarnjih i vanjskih resursa koji doprinose razvoju pozitivne kulture ustanove. Seme-Stojnović i Pokos (2009) predlažu strateške promjene od donošenja vizije i određivanja misije preko analize prilika i opasnosti u okolini, uočavanje snaga i slabosti, izbora strategija kojima se slabosti mogu eliminirati, implementiranja, samovrednovanja i na samom kraju vrednovanja.

Pregled teorija utemeljenih na osnovi ponašanja, osobina ličnosti vođa i/ili situacija dao je Staničić (2006). Kao karakteristike uspješnog vođe Staničić (2006) navodi samopouzdanje, odlučnost, inteligenciju i marljivost. Polazi od stajališta da ponašanje vođe određuje uspješnost njegova djelovanja. Rijavec (2001), prema Kokanović (2021), izdvaja ponašanja usmjerena na zadatke koja se odnose na strogo nadgledanje djelatnika i jasno definirane procedure te ponašanja usmjerena na ljude koja se odnose na pomoć u zadovoljavanju njihovih potreba. S obzirom na primjenu autoriteta Staničić (2006) navodi sljedeću klasifikaciju stilova vođenja:

- Autokratski stil koji određuju zapovjedni oblici komunikacije, princip nagrađivanja i kazni te iskazivanje moći prilikom donošenja odluka. Temelji se na jednosmjernoj komunikaciji gdje rukovoditelji nadgledaju rad, delegiraju poslove i njihovo izvršenje.
- Demokratski stil potpuna je suprotnost autokratskom stilu, karakteriziraju ga dvosmjerna komunikacija, suradnički odnosi koji se temelje na uvažavanju i motivaciji te kreiranje ugodnog radnog okruženja. Odluke se donose na temelju zajedničkih argumentiranih rasprava, međusobnim dogovorima i planiranju svih djelatnika. Unutar ustanove razvija se klima uvažavajućih socijalnih odnosa i potiče profesionalni razvoj svih djelatnika.
- Laissez-faire stil vođenja karakterizira „nevidljivost“ u pristupu i prema djelatnicima i prema njihovu radu. Donošenje odluka prepuštaju djelatnicima, ne uključuju se u rad ustanove, osim što osiguravaju sredstva za rad. Ne brinu o problemima niti sudjeluju u njihovu rješavanju, stoga djelatnici imaju osjećaj da ravnatelj niti ne postoji.

4.1. Profesionalizacija uloge ravnatelja

Profesionalizacija ravnatelja uključuje procese i postupke koji se ostvaruju zbog postizanja kvalificiranosti od razine zanimanja do razine profesije, čime se ujedno postiže učinkovitije

ostvarivanje ravnateljeve profesionalne uloge (Staničić, 2021). Suvremeni pristupi uloge ravnatelja odgojno-obrazovnim ustanovama naglašavaju važnost pedagoškog rukovođenja koje je usredotočeno na unaprjeđenje procesa poučavanja i učenja. Uloga ravnatelja uključuje osnaživanje organizacijsko-administrativnog upravljanja ustanovom, kao i njezino svakodnevno nesmetano djelovanje. Položaj ravnatelja vrlo je zahtjevna uloga koja ima velik raspon zadaća, odgovornosti, a istovremeno i visoka očekivanja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske, 2015).

Shema 1: Poslovi ravnatelja u odgojno-obrazovnim ustanovama, prilagođeno prema Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske, 2015

Izvor: autorica rada izradila shemu

POSAO RAVNATELJA U ODGOJNO- OBRAZOVNIM USTANOVAMA	skrb o kvaliteti programa rada s djecom
	planiranje razvoja ustanove
	razvoj zaposlenika
	osiguravanje svakodnevnog funkcioniranja ustanove

Istraživanja i praksa pokazuju da uspješni ravnatelji imaju jasnu viziju, grade međusobno povjerenje kolektiva, osiguravaju uvjete za kvalitetno učenje i poučavanje, obogaćuju kurikulum, osnažuju profesionalni razvoj djelatnika, grade suradničke odnose kolektiva i grade suradnju s drugim dionicima izvan odgojno-obrazovne ustanove (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske, 2015).

Po Staničiću (2021) odrednice profesionalizacije ravnatelja uključuju:

1. Standardizaciju znanja i umijeća ravnatelja kojima trebaju udovoljiti budući ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova. Ravnatelji, ili oni koji to žele postati, u standardima bi trebali prepoznati koja znanja i vještine trebaju posjedovati, tj. što se od njih očekuje. Standardi mogu pridonijeti profesionalnom ponašanju i osvješćivanju njihova rada na

pojedininim zadacima za poboljšanje dobrobiti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

2. Osposobljenost za ravnateljsku profesiju koja predstavlja jamstvo za obavljanje njegove uloge. Autor navodi da, kada bi hrvatska prosvjetna politika donijela odluku o pokretanju obrazovanja i osposobljenosti ravnatelja, prije nego u praksi preuzmu svoju ulogu, trebali bi:
 - dobro proučiti i primijeniti preporuke drugih naočitih međunarodnih tijela
 - ravnateljima omogućiti stjecanje znanja i vještina pokretanjem akreditacije visokoškolskih programa temeljenim na znanstvenim istraživanjima
 - od izvođača programa tražiti da programe usklade s Kvalifikacijskim standardom za ravnatelje, koji je upisan u Registar HKO 2020. godine
 - postavljenim i definiranim zahtjevima i kriterijima spriječiti da izvedbu studija provode ustanove koje ne mogu ravnateljima osigurati da završetkom studija budu kvalificirani za svoju ulogu.
3. Postupak licenciranja kako bi ravnatelji dokazali da posjeduju potrebnu razinu osposobljenosti u skladu sa standardima te da razumiju stručno područje koje je potrebno za djelovanje u svakodnevnoj praksi. Dobivanjem licence ravnatelj zapravo dobiva potvrdu da je osposobljen za ulogu (ruko)voditelja odgojno-obrazovne ustanove. Obnova licence tj. relicenciranje podrazumijeva utvrđivanje doprinosa što ga je ravnatelj ostvario u određenom vremenskom razdoblju, odnosno, tijekom jednog ili više mandata od licenciranja do relicenciranja.
4. Novačenje i izbor kandidata za ravnatelja proces je privlačenja kandidata, koji bi trebali biti obaviješteni o potražnji, a koji imaju znanja, vještine i uvjerenja potrebna za obavljanje poslova ravnatelja. Taj postupak najčešće uključuje natječaj na kojem kandidati iskažu interes za obavljanje funkcije ravnatelja, nakon čega slijedi izbor i imenovanje koje najčešće uključuje administrativne provjere i testiranje kandidata.
5. Vrednovanje i stručno usavršavanje koje se provodi radi ravnateljeve učinkovitosti i vrlo je važno za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Vrednovanje bi trebalo biti trajan proces uvida, procjenjivanja i ocjenjivanja na koji način ravnatelj uspješno vodi odgojno-obrazovnu ustanovu, a pri tome se vodi vizijom, misijom, postavljenim ciljevima i zadaćama. Stručnim usavršavanjem, uz već stečene kompetencije, ravnatelji stječu nova znanja i kompetencije s ciljem unaprjeđenja sveukupnog rada.

Većina europskih zemalja kao uvjet za ravnatelje u odgojno-obrazovnim sustavima propisuje diplomu prvostupnika ili višu (EACEA, 2019). Osim propisane kvalifikacije mnoge europske zemlje propisuju posebno stručno osposobljavanje kao uvjet za preuzimanje uloge ravnatelja te iskustvo rada u odgojno-obrazovnom sustavu. U Izvješću (2019) navodi se da u svim zemljama ravnatelji moraju imati minimalno diplomu prvostupnika, u nekim zemljama diplomu magistra, ili biti dodatno osposobljeni određenim oblicima stručnog osposobljavanja. U Republici Hrvatskoj, koja spada u integrirane sredine, gdje odgojno-obrazovni sustav ne dijeli ustanove prema dobi djece, ravnatelji moraju imati najniže preddiplomsku razinu. U Njemačkoj, u većini saveznih pokrajina, uvjet je minimalno iskustvo, dok neke pokrajine propisuju drugačije načine kvalificiranja ravnatelja. Izbor za ravnatelja u Njemačkoj vrši se na temelju procjene sposobnosti koje provodi ministarstvo kulture. U Španjolskoj se uvjeti odnose na javni sektor, dok privatni sektor nema propisane minimalne razine osim autonomne zajednice Principado de Asturias koja ima iste uvjete kao i javni sektor. U Ujedinjenom Kraljevstvu ne postoje uvjeti minimalne kvalifikacije za ravnatelje u smjernicama za Nacionalnu stručnu kvalifikaciju. U Bosni i Hercegovini postoje razlike s obzirom na obrazovnu vlast u minimalnom broju godina iskustva (EACEA, 2019).

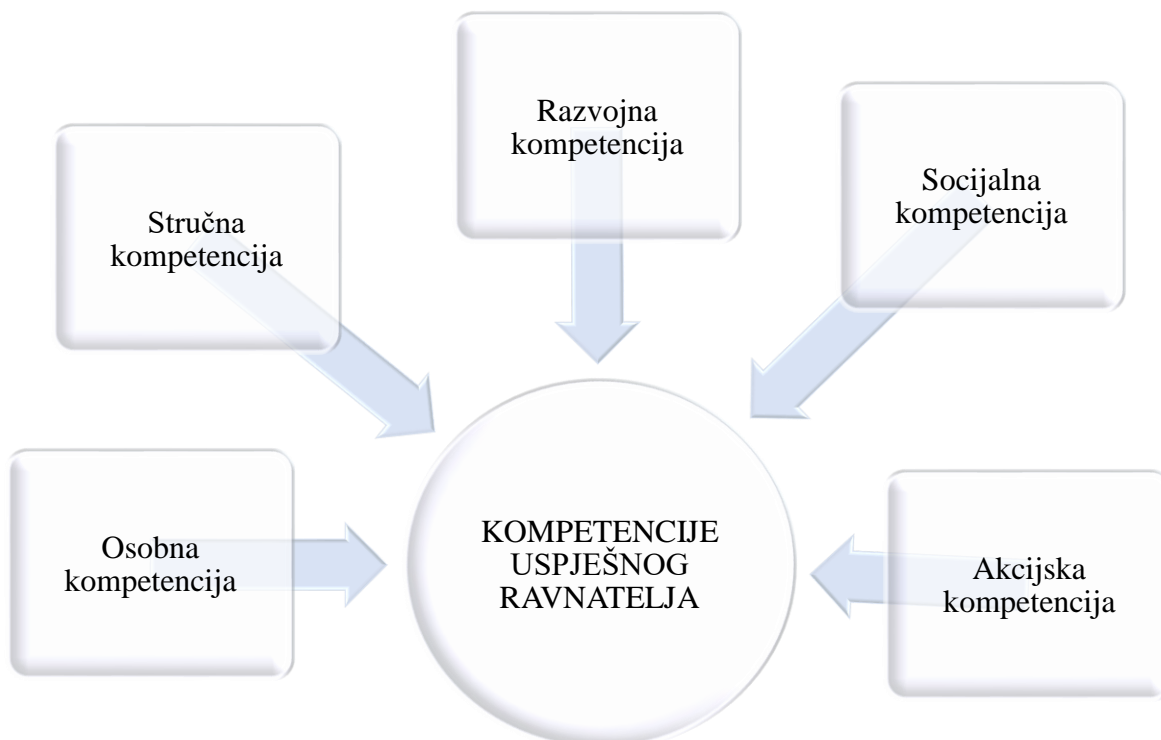
4.2. Profesionalne kompetencije ravnatelja

Da bismo pozitivnom kulturom mogli dostići kvalitetu ustanove, potrebno je najprije detektirati ono što je dobro u ustanovi, ono što nije, što se želi postići u skoroj budućnosti te u kojem vremenskom razdoblju želimo to ostvariti. Važno je odrediti koji su zajednički kriteriji kvalitete koju želimo postići te odrediti korake kojima se želi ostvariti cilj. Ravnatelj treba posjedovati niz kompetencija kako bi mogao odgovoriti na sve izazove i time doprinijeti razvoju kulture ustanove prema kvaliteti. Da bi ravnatelj mogao uspješno ostvariti funkciju vođenja odgojno-obrazovne ustanove, potrebne su pedagoške kompetencije kao preduvjet za prelazak na transformacijsko vođenje. Transformacijski pristup vođenju potiče samoučinkovitost djelatnika, naglašava emocije i vrijednosti te njeguje razvoj osobnih kapaciteta i interesa djelatnika (Turić, 2019). Kompetencije ravnatelja skup su znanja, vještina, stavova i individualnih karakteristika (Špiljak i Modrić, 2009). Iveković (2006), prema Špiljak i Modrić (2009), naglašava da se kompetencije ravnatelja ogledaju u njegovoj spremnosti i sposobnosti za uspješno obavljenim rukovodnim poslovima. Da bi ravnatelj mogao usavršavati pozitivne kompetencije za uspješno vođenje, treba najprije preispitati sebe, pronaći svoje jake strane te

procijeniti koji suradnici imaju razvijene neke od kompetencija kako bi ih se moglo uključiti u timove koji bi pridonosili boljem i uspješnijem vođenju odgojno-obrazovne ustanove (Stojnović i Hitrec, 2004). Slunjski (2019) prepoznaje važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja te ističe kako ravnatelji svojim primjerom s jedne strane pokazuju važnost učenja, a s druge strane upravo takvim načinom percipiranja vlastite uloge stječu potrebne kompetencije za važnu ulogu koju obavljaju. Uspješnost ravnatelja određena je s pet ključnih kompetencija: osobna kompetencija, stručna kompetencija, razvojna kompetencija, socijalna kompetencija, akcijska kompetencija (Staničić, 2006).

Shema 2: Ključne kompetencije ravnatelja, prilagođeno prema Staničić, 2006

Izvor: autorica rada izradila shemu



1. Osobna kompetencija uključuje crte ličnosti, otvorenost, inteligenciju i samopouzdanje. Međutim, one nisu jamstvo kvalitetnog i efikasnog rukovođenja, iako će ravnatelji, koji ih imaju na visokoj razini, zasigurno uspješnije voditi odgojno-obrazovnu ustanovu. Uz navedene osobine, ravnatelj bi trebao biti iskren i dosljedan u svakodnevnom radu, marljiv, imati povjerenje u svoje zaposlenike, biti komunikativan sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te biti tolerantan u rješavanju problema i različitim pogledima te svakodnevnom radu. Neke od odrednica

osobne kompetencije: *Pristupačan sam i komunikativan u interakciji s drugima., Tolerantan sam prema različitim pogledima i prihvaćam drugačija rješenja., Ljudi mi vjeruju jer što mi povjere ne širim dalje.* (Staničić, 2021:221).

2. Stručna (pedagoška) kompetencija uključuje temeljna stručna znanja o pedagoškom procesu koja trebaju imati ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova. Ravnatelji trebaju poznavati zakonodavne dokumente i propise iz svog područja, razumjeti osnovna načela odgojno-obrazovnog procesa, posjedovati znanja i umijeća za kvalitetno planiranje rada te poznavati oblike i postupke vrednovanja postignuća djelatnika. Neke od odrednica stručne kompetencije: *Trajno sam nazočan u pedagoškom procesu svoje ustanove i neprestano potičem djelatnike da svoj rad organiziraju i ostvaruju u skladu s suvremenim pedagoškim pogledima., Znam kako se vrednuju postignuća pedagoških djelatnika i mogu pouzdano utvrditi razliku u kvaliteti njihova rada., Pratim rad svojih djelatnika i u svakom trenutku mogu argumentirati kvalitetu pedagoškog rada svakog od njih.* (Staničić, 2021:222).
3. Razvojna kompetencija uključuje aktivnosti koje ravnatelj poduzima u funkciji podizanja kvalitete radnog procesa i pedagoških postignuća odgojno-obrazovne ustanove. Upravo zbog toga ravnatelji trebaju stvarati jasnu viziju razvoja, planirati i podržavati uvođenje inovacija, koristiti sve raspoložive resurse uključujući i područje informatike, racionalno i svrhovito organizirati poslovanje ustanove te djelatnicima osigurati prijenos informacija o stručnim pitanjima koje zagovara prosvjetna politika. Neke od odrednica razvojne kompetencije: *Osiguravam uvjete za ostvarivanje dugoročnih ciljeva., Sklon sam uvođenju promjena i inovacija u organizaciju i pedagoški proces svoje ustanove., Brižljivo raspoložem materijalnim i financijskim resursima kako bih što uspješnije ostvario prioritetne ciljeve ustanove.* (Staničić, 2021:223).
4. Socijalna kompetencija (personalna kompetencija) odnosi se na znanja i vještine u području međuljudskih odnosa, a doprinosi ugledu odgojno-obrazovne ustanove, predanosti djelatnika, zadovoljstvu djece i roditelja. Dobro razvijene socijalne kompetencije omogućuju ravnatelju uspješan rad s ljudima kako bi ostvarili zajedničku viziju, osjetljivost za potrebe i osjećaje svojih zaposlenika i lakše razumijevanje odnosa među ljudima. Neke od odrednica socijalne kompetencije su: komunikativnost (uključuje slušanje, slanje uvjerljivih poruka, prilagođavanje poruka drugima), rješavanje sukoba (pregovaranjem, uklanjanjem posljedica), vođenje (ravnatelj uključuje i ostale zaposlenike kao partnere za suodlučivanje, u situacijama

kojima je to potrebno preuzima vodeću ulogu i odgovornost), suradljivost (sposobnost usmjeravanja djelatnika k zajedničkom cilju, otvorena razmjena planova), timski rad (uvažavanje suradnika, poticanje zaposlenika na aktivan i timski rad). Neke od odrednica socijalne kompetencije su: *Poznajem stilove vođenja i znam odabrati primjeren situaciji i zaposlenicima u mojoj ustanovi., Često me biraju za vođu skupine., Obično uspješno vodim rasprave i sastanke upravnih tijela ustanove.* (Staničić, 2021:224).

5. Akcijska kompetencija uključuje povezanost između svojih znanja, vještina i uvjerenja s onime što radimo. Ravnatelji koji su akcijski orijentirani sposobni su isticati uspješne rezultate svih pojedinaca, raditi otvoreno sa svojim djelatnicima i rješavati probleme na koje nailaze u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Akcijska kompetencija ravnatelja očituje se u: osiguravanju uvjeta za rad i otklanjanje eventualnih prepreka, njegovoj spremnosti na pažljivo slušanje, uvažavanje prijedloga kako bi mogao djelovati i pomagati na ispravan način, motiviranju zaposlenika isticanjem i nagrađivanjem u svrhu postizanja što boljih radnih rezultata, razvijanju povjerenja i njegovoj spremnosti i sposobnosti da se svakodnevno suoči sa problemima te ujedno traži najbolje puteve za njihovo rješavanje. Neke od odrednica akcijske kompetencije: *Ako se pojave problemi aktivno i predano sudjelujem u njihovom rješavanju., Aktivno radim na podizanju razine kompetencija sebe i svojih djelatnika., Ulaganje u stručno usavršavanje svojih djelatnika afirmiram kao jedan od svojih ključnih prioriteta., Imam jasnu viziju razvoja svoje ustanove i predano radim na njenom ostvarenju., Rad ustanove organiziram tako da se postignu što bolji odgojni i obrazovni rezultati., Brižljivo organiziram timski rad na područjima ključnim za razvoj svoje ustanove.* (Staničić, 2021:225).

Ravnatelj predškolske ustanove ima značajnu ulogu u pružanju podrške odgajateljima u ostvarivanju partnerskog odnosa s roditeljima jer osobni sustav vrijednosti ravnatelja može poticati i podržavati partnerstvo s roditeljima. Ravnatelji koji cijene i podržavaju odgajatelje te razumiju važnost njihova poziva i uloge u stvaranju kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada, a time i utjecaja na kvalitetu predškolske ustanove, odgajatelje smatraju partnerima. Kvaliteta rada odgajatelja pod utjecajem je načina vođenja ustanove jer ako odgajatelji imaju više povjerenja u svoje ravnatelje i njihove sposobnosti, imaju veće samopouzdanje u svom radu (Turić, 2019). Pozitivan stav ravnatelja potiče razvoj pozitivnog ozračja unutar predškolske ustanove, koje je sastavni dio pozitivne kulture ustanove te ujedno doprinosi potrebi roditelja

za boravkom u predškolskoj ustanovi i sudjelovanjem u različitim aktivnostima. Uz znanje i vještine, pedagoške kompetencije sadrže i osobine ličnosti koje su nužne za kritičko promišljanje o sebi, svojoj praksi i učinkovitom vođenju odgojno-obrazovne ustanove, ujedno i omogućavaju promjenu i ravnateljevih unaprjeđenja i oblikovanja poticajne klime u ustanovi (Turić, 2019). Preduvjet su pozitivnog ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi pedagoško kompetentni ravnatelji jer omogućuju pedagoško vođenje, uvažavanje djelatnika, kreativnost te potiču razvijanje odgajateljevih kompetencija (Turić, 2019). Upravo tako predškolska ustanova postaje mjesto zajedničkog života svih čimbenika gdje roditelji imaju važnu i ravnopravnu ulogu.

5. SAMOVREDNOVANJE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ljubetić (2007) ističe dva različita pristupa vrednovanja odgojno-obrazovnog sustava, a to su vanjsko ili eksterno i unutarnje ili interno, tj. samovrednovanje. Ova dva pristupa razlikuju se prema subjektima koji provode vrednovanje. Vanjsko vrednovanje provode čimbenici izvan ustanove, primjerice udruge, ministarstvo, institucije, a unutarnje vrednovanje provode svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću, uključujući roditelje, djecu, ravnatelja, stručni tim, odgajatelje te čimbenike lokalne zajednice (Ljubetić, 2007). Krajnji je cilj (samo)vrednovanja detektiranje problema i/ili dobre prakse te pronalaženje novih ideja za njihovo rješavanje i/ili unaprjeđenje.

Samovrednovanje je proces koji za cilj ima osvijetliti trenutno stanje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, utvrditi pozitivna postignuća, detektirati probleme i predložiti strategije rješavanja i unaprjeđenja postojećeg stanja. Taj proces zahtijeva kontinuiranu refleksiju, samovrednovanje djelovanja u cilju unaprjeđenja kvalitete pojedinih područja ili cijele ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012). Osnovni je cilj samovrednovanja na sustavan način utvrditi trenutno stanje unutar različitih područja kvalitete, koje su prednosti i nedostaci odgojno-obrazovne prakse i potaknuti ustanovu na promjene i unaprjeđenje kvalitete (Muraja, 2011; prema Drvodelić i Domović, 2016). Samovrednovanje je proces praćenja, analiziranja i procjenjivanja svoga rada i rada odgojno-obrazovne ustanove te je bitan instrument za jačanje kapaciteta ustanove. „Samovrednovanje nam omogućuje unutarnji pogled na razvojne procese u ustanovi te se u odnos stavljaju željeni i postignuti rezultati i ciljevi“ (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015:28). Proces samovrednovanja ima dvije osnovne karakteristike po kojima se razlikuje od vanjskog vrednovanja. Prva je da se provodi interno te u njemu sudjeluju svi članovi osoblja (Nevo, 1995; Mauret i Moralaix, 2003; prema Drvodelić i Domović, 2016), a druga odvijanje u jasno definiranim ciklusima koji uključuju postavljanje ciljeva, planiranje, evaluaciju aktivnosti i ciljeva te definiranje područja kvalitete (Janssens i Amelsvoort, 2008; prema Drvodelić i Domović, 2016). Ljubetić (2007) izdvaja sedam kriterija nezaobilaznih u procesu vanjskog ili unutarnjeg vrednovanja, bez obzira na različite uvjete i druge osobitosti predškolskih ustanova:

1. Filozofija i uvjerenja, stajališta i vrijednosti koji determiniraju praksu pojedinih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

2. Stil upravljanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izgradnja zajedničke vizije i uloge čimbenika odgojno-obrazovnog procesa
3. Kvaliteta odnosa (na svim razinama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i izvan njege) i načini rješavanja problema
4. Prostor, materijalno okruženje i vrijeme – pretpostavke za napredovanje pojedinca u zajednici koja uči
5. Vrtićka kultura – kultura ustanove
6. Kurikulum ranog odgoja i učenje djece i odraslih
7. Odnosi/partnerstvo obitelji, vrtića i lokalne zajednice
8. Refleksivni praktičar – samoprocjena i suradnička procjena u organizaciji koja uči

U procesu samovrednovanja ključnu ulogu ima ravnatelj čiji glavni zadatak mora biti osiguravanje uvjeta koji će odgajateljima osigurati primjeren način rada s djecom te uvjeta kako bi svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa mogli zadovoljiti osnovne psihološke potrebe (Drvodelić i Domović, 2016). Autorice Magaš i Tatalović Vorkapić (2015) u svom radu navode da je unaprjeđenje kvalitete trajna zadaća svake ustanove za rani i predškolski odgoj, a ravnatelj ima ključnu ulogu u promišljanju i cjelokupnom procesu razvoja kvalitete. Stavovi prema samovrednovanju, pokretanju promjena i promišljanju kvalitete imaju veliki utjecaj na implementaciju u praksi. Pozitivan stav ravnatelja prema samovrednovanju i jasna percepcija svoje uloge omogućuje otvorene rasprave o dobivenim rezultatima i stvarnom stanju u ustanovi te timski rad na strategiji ustanove i osiguranju kvalitete (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015). Kvalitetno vođenje vrtića pridonosi jačanju samoučinkovitosti odgajatelja, a glavne predispozicije takva vođenja jesu kvalitetno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja koje predstavljaju preduvjet transformacijskog vodstva i izgrađuju pozitivnu klimu vrtića (Turić, 2019). Buhač (2017) u svome radu opisuje da će ravnatelj uspješno rukovoditi ustanovom ako ima stručne i karakterne osobine, ako se konstantno obrazuje za uspješno vođenje ustanove, ako je spreman na promjene, ako stvori primjereno radno okruženje, ako zna prepoznati i razviti pozitivne osobine svojih zaposlenika te primijeniti odgovarajući stil vođenja u skladu sa situacijom. U okviru samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvaliteta je operacionalizirana kroz devet područja koja se odnose na različite segmente djelovanja ustanove. Područja kvalitete razrađena su u odnosu na sadržajni opis ključnih elemenata svakog pojedinog područja, kriterije vrednovanja i samovrednovanja te izvore podataka na temelju kojih možemo zaključivati o kvaliteti svakog pojedinog područja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

5.1. Samovrednovanje kroz područja kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

U okviru samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvaliteta je operacionalizirana kroz devet područja koja se odnose na različite segmente djelovanja ustanove. Područja kvalitete razrađena su u odnosu na sadržajni opis ključnih elemenata svakog pojedinog područja, kriterije vrednovanja i samovrednovanja te izvore podataka na temelju kojih možemo zaključivati o kvaliteti svakog pojedinog područja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Autorice također navode da proces samovrednovanja kvalitete započinje određenjem kvalitete različitih dionika, procjenom inicijalnog stanja ustanove prema područjima kvalitete te detektiranjem jakih i slabih strana, čime se doprinosi planskom i sustavnom unaprjeđenju ustanove.

Shema 3: Područja kvalitete ustanove, prema Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017.

Izvor: autorica rada izradila shemu



5.1.1. Strategija ustanove za rani odgoj

Strategija ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja način postizanja nekog cilja i smjera razvoja kojemu se teži kako bi se postigao određeni cilj i vrijednosti. Ključni su elementi strategije neke ustanove misija i vizija te vrijednosti koje se njeguju u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Djelatnici odgojno-obrazovne ustanove, uz pravo na razvijanje osobne vizije njezina razvoja, imaju i obvezu surađivati u kreiranju razvoja zajedničke vizije (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012). Vizija ustanove mora biti usklađena s osobnim vizijama svakog pojedinca i usuglašena među svim dionicima uz istovremeno zagovaranje vrijednosti ustanove koje su prepoznate kao važne za razvoj kvalitete ustanove. Osnovna je svrha djelovanja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje misija, sa zadatkom održavanja uloge koju joj je dodijelilo društvo, uključujući kulturu i smjer razvoja koji se njeguju u ustanovi. Misija treba polaziti od dobrobiti svakog djeteta, biti usklađena s načelima suvremenog odgoja i obrazovanja te odgovarati na potrebe zajednice u kojoj djeluje (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), vrijednosti predstavljaju orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva te usmjeravaju odgojno-obrazovna djelovanja koja vode osiguranju individualne i društvene dobrobiti. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014) ističe sljedeće temeljne vrijednosti: znanje, identitet, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomija i kreativnost. Područje strategije ustanove za rani odgoj predstavlja temeljnu odrednicu djelovanja ustanove. Samovrednovanje ovog područja obuhvaća promišljanja: „Ima li naša ustanova razvijenu viziju i misiju? Odgovaraju li vizija i misija onome što jesmo i što želimo biti? Jesu li svi dionici upoznati s njima? Čine li vizija i misija našu ustanovu prepoznatljivom? Živimo li svakodnevno viziju i misiju ustanove? Na koji način to činimo?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:39).

5.1.2. Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj

Kvalitetno organizacijsko vođenje ustanove temelji se na ravnopravnoj raspodjeli moći i odgovornosti svih djelatnika koja je usmjerena na razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva, razvoj timova i mreža učenja te jačanja zajedničke vizije ustanove. U kvalitetnoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djelatnici aktivno i ravnopravno sudjeluju u procesima planiranja, donošenja odluka i pronalaženja strategija rješavanja problema. U takvim ustanovama njeguje se suradnička kultura iz čega se može zaključiti da je odgojno-obrazovna

praksa kolektivno, a ne individualno postignuće. Suradnička kultura podrazumijeva demokratsko donošenje odluka, podijeljene dužnosti, zajedničku odgovornost i jednaka prava svih dionika. Ustanova treba biti otvorena za prijedloge i sugestije djelatnika, različite načine rada, nove ideje i metode rada (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012). Samovrednovanje za ovo područje obuhvaća promišljanja: „Je li organizacijsko vođenje naše ustanove uspješno? Jesu li mi dostupne sve informacije važne za moj rad u ustanovi? Je li ravnatelj naše ustanove otvoren za prijedloge? Potiče li se u ustanovi timski rad? Rješavamo li u našoj ustanovi problemske situacije timski? Mogu li i ja pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:43).

5.1.3. Kultura ustanove za rani odgoj

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), kulturu ustanove čine zajedničke temeljne postavke i uvjerenja odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika te administrativnog i pomoćnog osoblja nekog vrtića. Ona je za svaku ustanovu jedinstvena, dinamična i podložna promjenama. Nastaje na temelju unutarnjih vrijednosti i implicitne pedagogije koju posjeduje svaki pojedinac. Unutar područja kvalitete kulture ustanove kao ključni elementi izdvajaju se međusobni odnosi te komunikacija i suradnja unutar i između svih skupina ključnih dionika u ustanovi. Kultura dijaloga ističe se kao ključan element komunikacije, a timski rad kao ključan oblik suradnje (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Kako bi se postigla kultura otvorenih rasprava i dijaloga, potrebno je stvoriti ozračje međusobnog povjerenja u kojem svi dionici odgojno-obrazovnog procesa osjećaju psihološku sigurnost kako bi se mogli uključiti u delikatne rasprave bez straha od kritike, osude ili sankcija. Takva sigurnost ohrabruje djelatnike u iznošenju mišljenja i stajališta bez osuđivanja i napada njihova osobnog integriteta. Samovrednovanje ovog područja obuhvaća promišljanja: „Je li ozračje u kojem radim ugodno i poticajno? Jesam li zadovoljan komunikacijom s odgajateljima, stručnim suradnicima, ravnateljem, administrativno-tehničkim i ostalim osobljem? Jesam li zadovoljan suradnjom s odgajateljima, stručnim timom, ravnateljem, administrativno-tehničkim i ostalim osobljem? Razvijamo li suradničke odnose? Odnosimo li se jedni prema drugima kao prema profesionalcima?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:50).

5.1.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada

Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada utvrđuju mjerila za broj djece u odgojnim skupinama, mjerila za broj odgajatelja, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika u ustanovi, materijalne i financijske uvjete rada, mjerila za opremu ustanove i mjerila za didaktička sredstva i pomagala, a propisani su Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Ovi elementi nazivaju se još i strukturni te su u funkciji ostvarivanja minimalnih uvjeta kao preduvjeta kvalitete rada. Procesni su elementi u funkciji odgojno-obrazovnog procesa te obuhvaćaju odrednice prostorno-materijalnog okruženja. Odnose se na unutarnje (prostori u kojima borave djeca, prostori u kojima borave djelatnici, gospodarski i ostali prostori) i vanjske prostore (prilazi, dvorišta, igrališta) kao i na drugu opremu i pomagala koja su svakodnevno u funkciji planiranja, ostvarivanja, praćenja i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Samovrednovanje u ovom području obuhvaća promišljanja: „Zadovoljava li prostor naše ustanove potrebe djece? Osiguravamo li dovoljno materijala za poticajan rad? Je li organizacija vremena u ustanovi fleksibilna? Je li radno vrijeme ustanove prilagođeno potrebama djece i roditelja?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:56).

5.1.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost

Većina elemenata ovog područja odnosi se na mjere propisane Državnim pedagoškim standardom predškolskog obrazovanja i naobrazbe (2008) (mjere zdravstvene zaštite i prehrane djece, higijensko-tehnički uvjeti rada) i Programom zdravstvene zaštite djece, higijene i pravilne prehrane djece u dječjim vrtićima (2002) (mjere zdravstvene i higijenske zaštite, mjere pravilne prehrane). Navedene mjere obuhvaćaju cijepljenje djece protiv zaraznih bolesti, sistematske i zdravstvene preglede djece, protuepidemijske mjere, zdravstveni odgoj djece, djelatnika i roditelja i drugo. Vrlo je važno da ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kontinuirano osigurava uvjete za sigurnost djece tijekom boravka u ustanovi što uključuje osiguravanje materijalno-organizacijskih uvjeta rada i stručnu osposobljenost svih djelatnika. Posebnu pozornost potrebno je posvetiti i prehrani djece što se osigurava redovitim brojem obroka u skladu s preporučenim količinama energije koja uključuje sanitarni nadzor, zdravstveni nadzor namirnica, zdravstvenu ispravnost namirnica kao i osposobljenost svih djelatnika koji dolaze u neposredni dodir s hranom (Priručnik za samovrednovanje ustanova

ranog i predškolskog odgoja, 2012). Samovrednovanje ovog područja obuhvaća promišljanja: „Jesu li prostori naše ustanove sigurni? Imamo li sigurnosne protokole? Provodimo li redovito mjere zdravstvene zaštite? Planira li se prehrana s preporukama stručnjaka?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:59).

5.1.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces

Svako je dijete cjelovito biće, istraživač i aktivni stvaratelj svog znanja, socijalni subjekt sa svojim potrebama, pravima i kulturom, kreativno biće sa specifičnim i stvaralačkim potencijalima te aktivni građanin zajednice (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Dijete je također i društveno biće koje od rođenja ulazi u raznovrsne interakcije s okolinom, stoga bi svaka ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebala biti mjesto kvalitetnog življenja, ravnopravnog sudjelovanja i zajedničkog učenja djece i odraslih u kojoj svi subjekti imaju priliku prakticirati odgovorno ponašanje prema sebi i drugima, mjesto cjelovitog razvoja, učenja, suradnje, tolerancije, kvalitetnih odnosa, mjesto demokratskog življenja, aktivnog sudjelovanja i suodlučivanja djeteta (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Kurikulum ranog odgoja otvoren je, dinamičan i razvojan (razvija se i mijenja na temelju učenja, istraživanja i suradnje), holistički (podrazumijeva cjelovit odgoj i obrazovanje usklađen s integriranom prirodom odgoja i učenja djece), humanistički i razvojno primjeren (usmjeren na razvoj kapaciteta svakog pojedinog djeteta te poštivanje individualnih interesa, potreba i prava) te inkluzivan (poštuje i prihvaća različitosti djece koje proizlaze iz različite životne dobi, potreba, prava, različite nacionalnosti i dr.). Važna su načela u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa ustanove odnosi i komunikacija odraslih s djecom, a temelje se na reciprocitetu i zajedništvu, koji svim dionicima omogućuju aktivno sudjelovanje u oblikovanju procesa odgoja i obrazovanja. Organizacija odgojno-obrazovnog procesa koja se temelji na poštivanju prava i individualne slobode djeteta, pogoduje razvoju onih kvaliteta koje su djetetu potrebne za njegov slobodan, aktivan, kreativan i odgovoran život. Područje karakula i odgojno-obrazovnog procesa ključno je područje kvalitete jer je isprepletено sa svim ostalim područjima te obuhvaća vrijednosti koje su u podlozi neposrednog odgojno-obrazovnog rada, komunikacije, odnosa i osiguravanja uvjeta za kvalitetan rast i razvoj svakog djeteta (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012). Samovrednovanje za ovo područje obuhvaća promišljanja: „Prilagođavam li način rada različitim sposobnostima djece? Ima li svako dijete slobodu biranja sadržaja i aktivnosti? Potičem li djecu na samoprocjenu svojih aktivnosti i postupaka? Omogućuje li okruženje naše ustanove raznovrsne interakcije

među djecom i odraslima?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:67).

5.1.7. Ljudski resursi

Ovo područje čine djelatnici ustanove (odgajatelji, stručni suradnici, administrativno-tehničko i pomoćno osoblje, ravnatelj) i Upravno vijeće ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za uspješno funkcioniranje ustanove jednako su važni svi djelatnici tako da svaka struktura preuzima odgovornost za svoj djelokrug posla te tako doprinosi ostvarenju zajedničke misije ustanove. Kvaliteta ovog područja može se operacionalizirati u terminima usklađenosti kadra s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) i Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (2022) (zapošljava li ustanova djelatnike sukladno radnim mjestima i potrebnim kvalifikacijama, zapošljava li ustanova dovoljan broj djelatnika). Kvalitetu rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje određuju profesionalne kompetencije odgajatelja i drugih djelatnika ustanove, što se očituje u načinu na koji ih primjenjuju u svom radu. Kvaliteta rada ustanove očituje se i u spremnosti djelatnika na stalno unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, kako bi ostvarili svoju profesionalnu ulogu i pridonijeli povezivanju ustanove sa širom zajednicom. Važan je kriterij unutar područja ljudskih resursa ulaganje u kvalitetu kadra, odnosno kontinuiran profesionalni razvoj svih djelatnika koji treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i u promjenama u njihovim uvjerenjima i djelovanjima. Profesionalni razvoj trebao bi biti proces stalne evaluacije (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Samovrednovanje ovog područja obuhvaća promišljanja: „Volim li posao koji radim? Je li mi važno kontinuirano poboljšavati svoj rad? Što činim kako bi se moje kompetencije kontinuirano razvijale? Je li moje profesionalno usavršavanje kontinuirano?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:75).

5.1.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom

Svaka ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mora biti živ, fleksibilan i otvoren sustav koji je sposoban kontinuirano se samoobnavljati i samoorganizirati, što se može postići osposobljavanjem praktičara za istraživanje, razumijevanje i kontinuirano unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse. Razvijanjem mreža ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koje zajedno uče i unaprjeđuju svoju kvalitetu, omogućuje se djelatnicima

različitih ustanova kontinuirana psihološka i emocionalna podrška potrebna na putu ostvarivanja kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse. Cilj takvih zajednica koje uče ili zajednica reflektivnih praktičara razmjena je iskustava teoretičara i praktičara radi zajedničkog izgrađivanja novih znanja i kvalitetnije prakse (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012). Osnovni elementi ovog područja odnose se na suradnju s roditeljima koji su ključni dionici odgojno-obrazovnog procesa te suradnju s lokalnom zajednicom kao okruženjem u kojem ustanova djeluje. Partnerski odnos s roditeljima podrazumijeva uključivanje roditelja u procese promišljanja i odlučivanja, evaluacije te u odgojno-obrazovni proces. Otvorenost i suradnja s lokalnom zajednicom otvara prostor za različite oblike izravne i neizravne pomoći u ostvarivanju i unaprjeđenju kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Suradnja obuhvaća i druge odgojno-obrazovne ustanove u okolini, nadležne institucije, kulturno-umjetnička društva, udruge i sve ostale subjekte koji pozitivno utječu na kvalitetu rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te pridonose kvaliteti iskustva i djece i odraslih (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Samovrednovanje za ovo područje obuhvaća promišljanja: „Jesam li zadovoljan/zadovoljna suradnjom s roditeljima? Je li mi važna dobra suradnja s roditeljima? Pruža li naša ustanova potporu roditeljima u ostvarenju roditeljske uloge? Daje li lokalna zajednica potporu radu naše ustanove? Sudjelujemo li na različitim manifestacijama i događajima u gradu/mjestu? Je li naša ustanova prepoznata i cijenjena u lokalnoj zajednici?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:80).

5.1.9. Proces praćenja i vrednovanja

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema Državnom pedagoškom standardu (2008) dužne su pratiti kvalitetu rada. Vanjsko vrednovanje ustanova provodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, osnivač i dr., a unutarnje vrednovanje, odnosno samovrednovanje, provode ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrlo važnu ulogu u procesima praćenja i vrednovanja ima dokumentacija ustanove u pogledu dokumentiranja elemenata odgojno-obrazovnog procesa koje je ujedno sredstvo refleksije odgojno-obrazovne prakse (videozapisi, audiozapisi, transkripti razgovora s djecom i odgajatelja međusobno, foto materijali, pisane bilješke odgajatelja i dr.) te u pogledu dokumentiranja elemenata funkcioniranja ustanove u cjelini (Matična knjiga, Godišnji plan i program rada, Godišnje

izvješće, Ljetopis dječjeg vrtića i dr.). U procesu praćenja, vrednovanja i unaprjeđenja odgojno-obrazovnog procesa, značajnu ulogu imaju zajedničke konstruktivne i otvorene rasprave odgajatelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, njegovanje kulture dijaloga te razvijanje kulture samovrednovanja i preuzimanja odgovornosti za kvalitetu rada ustanove u cjelini. Rezultati praćenja i vrednovanja imaju funkciju utvrditi trenutno stanje u ustanovi, odnosno pratiti napredak pri čemu se stvara podloga za daljnje planiranje aktivnosti, koje vodi kvaliteti ustanove. Takvo planiranje temelji se na realnim i konkretnim podacima, čime se može usmjereno i ciljano ulagati u ona područja koja je potrebno unaprijediti (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Samovrednovanje ovog područja obuhvaća promišljanja: „Razumijem li svrhu dokumentiranja procesa djetetova učenja? Koristim li se dokumentacijom kao smjernicom za planiranje daljnjih aktivnosti? Možemo li u našoj ustanovi otvoreno raspravljati o kvaliteti rada? Smatram li samovrednovanje korisnim? Smatram li vanjsko vrednovanje korisnim za unaprjeđenje kvalitete rada naše ustanove?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, 2012:86).

6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Kvalitetno vođenje vrtića pridonosi jačanju samoučinkovitosti odgajatelja, a glavne predispozicije takva vođenja jesu kvalitetno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja koje predstavljaju preduvjet transformacijskog vodstva i izgrađuju pozitivno ozračje vrtića (Turić, 2019). Projekt na temu vođenja predškolskih ustanova pokrenut je na sveučilištu u Finskoj od 1998. do 2000. godine, gdje su autori Hujala i Nivala (2002) iznijeli mišljenje kako je vođenje odgovornost cijele voditeljske zajednice, a ne samo pojedinačne predškolske ustanove. Nivala (2002) navodi „kontekstualne modele vođenja“ koji se sastoje od četiri osnovnih elemenata uspješnog vođenja predškolskih ustanova, a to su paradigma i akcija (povezuju se s procesom vođenja) te supstancija i okruženje (vezane uz kontekst u kojem se vođenje događa). Svakodnevna organizacija vrtića bolje će funkcionirati te će rad vrtića biti kvalitetniji ako postoji povezanost u shvaćanju zainteresiranih strana o važnosti nabrojanih četiri elemenata (Stojnović i Hitrec, 2004). Prema Nivali (2002) postoji sukob između percepcije kvalitete rada između osoblja i ravnatelja te se smatra kako bi zaposlenici i ravnatelji vrtića trebali imati barem nešto zajedničko kao što su cilj, vizija, metode i slično. Istraživanje autora Rosemary i Puroila (2002) bavi se usporedbom vođenja u vrtićima u Finskoj i SAD-u te donosi zaključak kako podijeljeno vođenje ima prednost nad tradicionalnim jer doprinosi većoj razini uspjeha predškolske ustanove. Autori istraživanja dolaze do rezultata da je vođenje kompleksan i dinamičan fenomen koji uključuje osobu i njezine kvalitete, kontekst i situaciju, akciju i interakciju pojedinaca i grupe te poziciju osobe (Stojnović i Hitrec, 2004), a uspješnost vođenja ovisi o vještom balansiranju svih elemenata te zahtijeva kompetentnog ravnatelja. Buhač (2017) u svome radu opisuje da će ravnatelj uspješno rukovoditi ustanovom ako ima stručne i karakterne osobine, ako se konstantno obrazuje za uspješno vođenje ustanove, ako je spreman na promjene, ako stvori primjereno radno okruženje, ako zna prepoznati i razviti pozitivne osobine svojih zaposlenika te primijeniti odgovarajući stil vođenja u skladu sa situacijom. Autorica Thornton (2005) smatra kako je takozvano podijeljeno vođenje, delegiranje moći te suradničko vođenje i timski rad prioritet za budućnost predškolskih ustanova, a rezultati njezina istraživanja ukazuju na povećanje kvalitete ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ako se implementira demokratski stil vođenja (Stojnović i Hitrec, 2004). Točnije, kako bi vođenje vrtića bilo uspješno, potrebno je napustiti tradicionalni način vođenja. Hard (2004) svojim istraživanjem naglašava kako je u uspješnim vrtićima zastupljenije vođenje orijentirano prema timski određenom okruženju s većim fokusom na proces vođenja. Istraživanje autora Henderson-Kelly i Pamphilon (2000) donosi četiri mudrosti uspješnog vođenja vrtića, a to su

mudrost ljudi, mudrost iz uloge, mudrost resursa te emocionalna inteligencija (Stojnović i Hitrec, 2004). Istraživanje stupnja odgovornosti ravnatelja za kvalitetu rada ustanove autorica Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) pokazalo je da ravnatelji imaju najveću odgovornost. Drugi su važan čimbenik odgajatelji, ujedno nositelji odgojno-obrazovnog rada te aktivni stvaratelji i sukonstruktori kurikulumu i ozračja ustanove. Autorice navode da je istraživanje kao treći čimbenik istaknulo međuljudske odnose koji su pokazatelj socijalnih odnosa te znatno utječu na razvoj i učenje djece. Četvrti je čimbenik, prema procjeni ravnatelja, stručni tim, čija je osnovna uloga pružanje podrške odgajateljima u unaprjeđenju, inovacijama i procjeni njihova rada. Najmanje važnim ravnatelji procjenjuju prostorno i materijalno okruženje. Istraživanje autorica Magaš i Tatalović Vorkapić (2015), koje se bavilo ispitivanjem stavova ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj prema (samo)vrednovanju ustanove, pokazalo je da ravnatelji imaju općenito pozitivan stav prema (samo)vrednovanju te da u tome značajnu ulogu ima i visoka stručna sprema ravnatelja.

Ovaj rad bavi se ulogom ravnatelja kao ključnom odrednicom u promišljanju i cjelokupnom razvoju kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvalitetno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja te pozitivni stavovi ravnatelja prema samovrednovanju te jasna percepcija ravnateljske uloge imaju značajan utjecaj na kvalitetu pedagoške prakse i osiguranje kvalitete cjelokupnog rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

7. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja utvrditi kako profesionalno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja te stavovi ravnatelja prema samovrednovanju doprinose percipiranoj kvaliteti rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Sukladno relevantnim i recentnim istraživanjima obrazloženim u teorijskom dijelu rada, razina kvalitete ustanove podiže se procesima samovrednovanja, čime se ujedno utječe i na kulturu vrtića. Ravnatelj ima ključnu ulogu pokretača promjena u ustanovi i cjelokupnom procesu razvoja kvalitete, čemu pridonose njegove pedagoške kompetencije.

Problemi i hipoteze istraživanja

Na temelju pregleda dosadašnjih istraživanja u ovome su radu postavljeni sljedeći problemi i hipoteze:

P1: Utvrditi kompetencijsku strukturu ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odnosu na demografske varijable (stupanj stručne spreme, godine radnog staža, mandatno razdoblje) te u odnosu na strukturne odrednice ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (stupnju usklađenosti s Državnim pedagoškim standardom).

H1: Očekuje se da će ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imati visoko razvijene profesionalne pedagoške kompetencije u svim ispitivanim dimenzijama. Očekuje se viša procjena profesionalnih pedagoških kompetencija kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža, više iskustva na funkciji ravnatelja te koji rade u ustanovama usklađenijim s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom.

P2: Ispitati stavove i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju u odnosu na demografske varijable (spol, dob, stupanj stručne spreme, godine radnog staža, mandatno razdoblje)

H2: Očekuje se da će ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imati pozitivne stavove i mišljenja prema samovrednovanju. Pozitivniji stavovi i mišljenja prema samovrednovanju očekuju se kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža te obnašaju funkciju ravnatelja u više mandata.

P3: Ispitati kvalitetu rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz percepciju ravnatelja u odnosu na demografske varijable (stupanj stručne spreme, godine

radnog staža, mandatno razdoblje) te u odnosu na strukturne odrednice ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (stupnju usklađenosti s Državnim pedagoškim standardom).

H3: Očekuje se da će ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pozitivno procijeniti kvalitetu ustanove – u svim ispitanim područjima kvalitete. Viša procjena kvalitete ustanove očekuje se kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža, više iskustva na funkciji ravnatelja te koji rade u ustanovama koje su usklađenije s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom.

P4: Utvrditi povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja.

H4: Profesionalne kompetencije ravnatelja bit će statistički značajno pozitivno povezane s procjenom kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, na način da će ravnatelji, koji se procijene kompetentnijima, iskazati i veću razinu kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

P5: Utvrditi povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju.

H5: Kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bit će statistički značajno pozitivno povezana sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju, na način da će ravnatelji, koji imaju pozitivnije stavove prema samovrednovanju, iskazivati i višu razinu kvalitete rada ustanove u kojoj rade.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

8.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 57 ravnatelja zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od ukupno 57 ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju, 96,5% bilo je ženskog spola (N=55).

Najveći broj ispitanika, N=32, odnosno 40,4% u dobi je od 41 do 50 godina. U istraživanju nije sudjelovao niti jedan ispitanik mlađi od 30 godina.

Tablica 1: Dob ispitanika

Dob ispitanika	N	%
31 – 40 godina	15	26,3
41 – 50 godina	23	40,4
51 – 60 godina	10	17,5
Više od 60 godina	9	15,8

U uzorku, najviše ravnatelja ima višu (50,9%) ili visoku stručnu spremu (38,6%), dok samo jedan ispitanik od ukupnog broja ispitanika (1,8%) ima srednju stručnu spremu.

Tablica 2: Stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme	N	%
Srednja stručna sprema	1	1,8
Viša stručna sprema	29	50,9
Visoka stručna sprema	22	38,6
Magisterij ili doktorat znanosti	5	8,8

Najveći broj ravnatelja u uzorku zaposlen je u ustanovama čiji je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave (N=48, 84,2%), 14% ravnatelja zaposleno je u ustanovama

čiji je osnivač druga pravna i fizička osoba, samo 1,8% ravnatelja zaposleno je u ustanovi čiji je osnivač vjerska zajednica, dok niti jedan ravnatelj u uzorku nije zaposlen u ustanovi čiji je osnivač Republika Hrvatska.

U odnosu na broj djece u vrtiću, najviše ravnatelja N=18 (31,6%) radi u vrtiću s brojem djece od 61 do 120. Dobivenim podacima utvrđeno je da najmanji vrtić ima 4 odgajatelja, a najveći vrtić ima 292 odgajatelja što u prosjeku iznosi 29 odgajatelja. Također je utvrđeno da vrtići imaju prosječno 2 – 3 stručna suradnika.

Tablica 3: Strukturna obilježja vrtića

	M	SD	Min.	Maks.	N
Koliki je ukupan broj odgajatelja u Vašoj ustanovi?	28,81	45,617	4	292	57
Koliki je ukupan broj stručnih suradnika u Vašoj ustanovi?	2,44	2,345	0	13	57
Prema Vašoj procjeni, u kojoj je mjeri organizacija rada u Vašoj ustanovi usklađena s mjerilima Državnog pedagoškog standarda?	3,54	1,019	1	5	57
Jeste li, i u kojoj mjeri, upoznati s procesom samovrednovanja?	4,39	1,031	1	5	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Prema procjenama ravnatelja većina je vrtića djelomično ili uglavnom usklađena s mjerilima Državnog pedagoškog standarda (68,4 %), dok 19,3 % ispitanika navodi da su njihovi vrtići u potpunosti usklađeni s mjerilima Državnog pedagoškog standarda. Većina ravnatelja (71 %) navodi da je upoznata s procesom samovrednovanja, dok njih 52,6 % navodi da ima iskustvo sudjelovanja u procesu samovrednovanja, a njih 47,4 % nema.

8.2. Instrumenti

Za potrebe istraživanja primijenjeni su sljedeći instrumenti: Upitnik za samoprocjenu kompetencija ravnatelja (Staničić, 2021), Upitnik za samoprocjenu stavova i mišljenja

ravnatelja prema samovrednovanju (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015), Upitnik za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Prikupljeni su podaci o socio-demografskim karakteristikama ispitanika (spol, dob, stupanj stručne spreme, godine radnog staža, mandatno razdoblje, završeni studij) te strukturnim odrednicama o predškolskoj ustanovi u kojoj rade (osnivač ustanove, ukupan broj zaposlenih, broj stručnih djelatnika, ukupan broj djece u vrtiću, stupanj usklađenosti s mjerilima Državnog pedagoškog standarda).

Upitnik za samoprocjenu kompetencija ravnatelja (Staničić, 2021) sadrži 53 čestice, koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva. Ispitanici su procijenili stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Čestice se grupiraju u 5 kompetencija. Struktura i koeficijenti pouzdanosti prikazani su tablici 4.

Tablica 4: Cronbachov α koeficijent

Kompetencije	Broj čestica	Cronbachov α koeficijent
Osobna kompetencija	10*	0,744
Razvojna kompetencija	12	0,797
Stručna kompetencija	9	0,809
Socijalna kompetencija	12	0,722
Akcijska kompetencija	10	0,837

* Prije analize podataka rekodirana je jedna čestica.

Upitnik za samoprocjenu stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015) sastoji se od 31 čestice koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva. Ispitanici su procijenili stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Utvrđeno je da je šest čestica negativno dekodirano te su prije analize rekodirane. Pouzdanost unutarnje konzistencije Cronbachova α koeficijenta iznosi 0,89.

Upitnikom za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017) ispitano je 5 područja kvalitete. Čestice se procjenjuju na skali Likertova tipa od

5 stupnjeva. Ispitanici su procijenili stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Struktura i koeficijenti pozudanosti prikazani su tablici 5.

Tablica 5: Cronbachov α koeficijent

Područja kvalitete	Broj čestica	Cronbachov α koeficijent
Strategija ustanove	7	0,867
Organizacijsko vođenje ustanove	8	0,796
Kultura ustanove	10	0,914
Ljudski resursi	7	0,871
Proces praćenja i vrednovanja	12	0,893

8.3. Postupak i metoda obrade podataka

Istraživanje je provedeno u lipnju 2023. godine u Republici Hrvatskoj na prigodnom uzorku od 57 ravnatelja zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Provedeno je elektroničkim putem. Istraživanjem su prikupljeni demografski podaci, procjene profesionalne pedagoške kompetencije, stavovi i mišljenja o samovrednovanju te procjene kvalitete rada ustanove. Iz službene baze Ministarstva znanosti i obrazovanja (<http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=Vrtici>) preuzeti su kontakti ravnatelja te je istraživanje poslano na 325 adresa e-pošte. Svi su ravnatelji kontaktirani pozivom na sudjelovanje u istraživanju e-poštom. Istraživanju se odazvalo 17,5 % ravnatelja. Na početku su bili pojašnjeni ciljevi istraživanja te način jamčenja anonimnosti i dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju. Svi sudionici istraživanja razumjeli su svrhu istraživanja i pristali na sudjelovanje u istraživanju.

Za sve upitnike korištene u istraživanju prethodno je dobivena suglasnost autora.

Dobiveni podaci obrađeni su programom za statističku obradu podataka IBM SPSS. Provedena je deskriptivna analiza podataka, Kolmogorov-Smirnov test normalnosti distribucije, Spearmanov koeficijent korelacije za utvrđivanje povezanosti između čestica te Kruskal-Wallis Test za utvrđivanje razlika.

9. REZULTATI I RASPRAVA

9.1. Profesionalne kompetencije ravnatelja

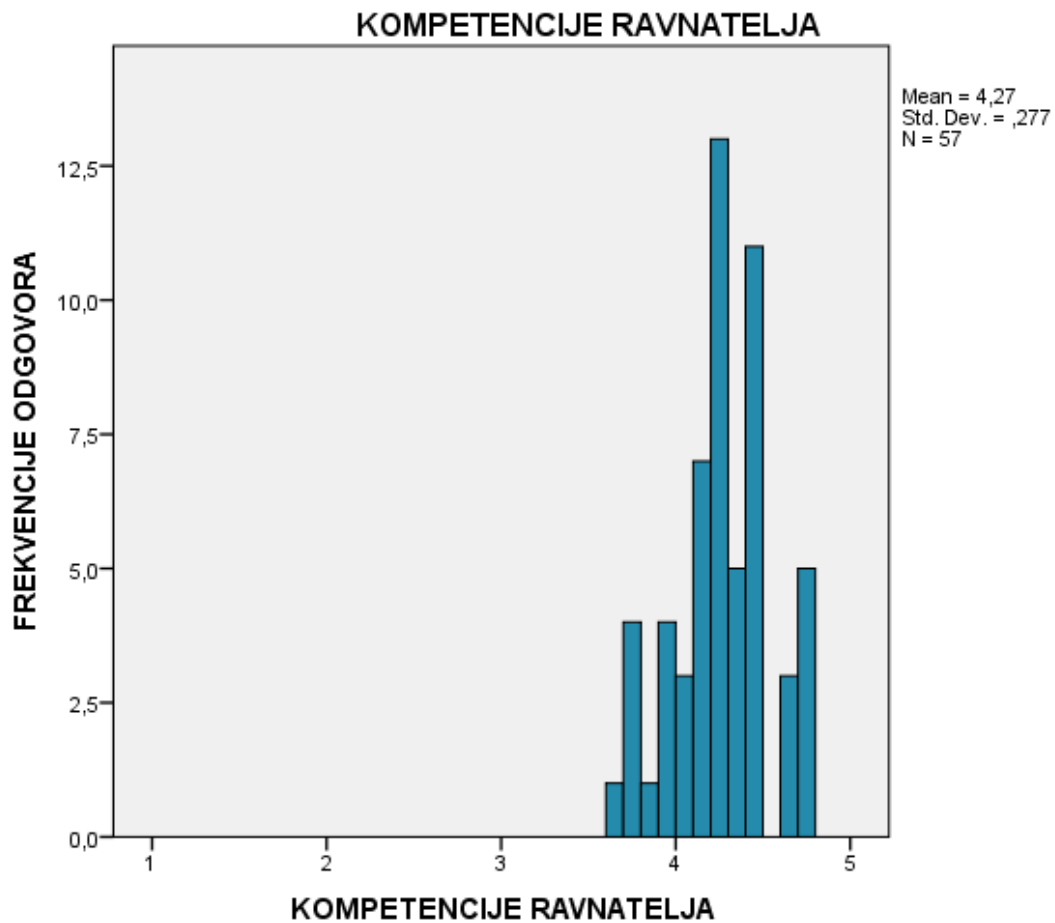
Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji profesionalnih kompetencija ravnatelja. U Tablici 6 prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za svaku pojedinu ispitanu kompetenciju. Iz tablice je vidljivo da ravnatelji imaju visoko razvijene sve strukture kompetencija. Nadalje, kao najvišu su procijenili akcijsku kompetenciju ($M=4,45$, $SD=,366$), dok su razvojnu kompetenciju procijenili najnižom ($M=4,18$, $SD=,353$).

Tablica 6: Deskriptivni pokazatelji kompetencijske strukture ravnatelja

Kompetencije	M	SD	Min.	Maks.	N
Osobna kompetencija	4,24	,330	3,50	5,00	57
Razvojna kompetencija	4,18	,353	3,17	4,83	57
Stručna kompetencija	4,33	,375	3,22	5,00	57
Socijalna Kompetencija	4,03	,368	3,25	4,67	57
Akcijska kompetencija	4,54	,366	3,70	5,00	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Graf 1: Ukupna procjena kompetencija ravnatelja



Iz grafa 1 vidljivo je da ravnatelji svoje kompetencije, na skali od 1 do 5, procjenjuju vrlo visokima ($M= 4,27$, $SD=,277$).

Na temelju podataka iz Tablice 7 vidljivo je da su ravnatelji svoje kompetencije procjenjivali višima s povećanjem godina njihova radnoga staža. Najveći stupanj kompetencija ($M=4,32$, $SD=,384$) procijenili su ravnatelji s više od 40 godina radnoga staža, dok su ravnatelji s radnim stažom od 6 do 10 godina svoje kompetencije procijenili najnižima ($M=4,02$, $SD=,364$).

Tablica 7: Deskriptivni pokazatelji kompetencija ravnatelja u odnosu na godine radnog staža

Godine radnog staža	M	SD	Min.	Maks.	N
6 do 10 godina	4,02	,364	3,64	4,36	57
11 do 20 godina	4,27	,293	3,77	4,76	57
21 do 30 godina	4,26	,284	3,76	4,74	57
31 do 40 godina	4,31	,225	3,79	4,73	57
Više od 40 godina	4,32	,384	3,99	4,74	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 8 vidljivo je kako je najviša procjena profesionalnih pedagoških kompetencija kod ravnatelja kojima je to treći mandat ($M=4,47$, $SD=,101$). Odmah nakon njih slijede ravnatelji s više od četiri mandata ($M=4,35$, $SD=,261$), dok je najniža procjena kompetencija kod ravnatelja kojima je to četvrti mandat ($M=4,17$, $SD=,132$).

Tablica 8. Deskriptivni pokazatelji kompetencija ravnatelja u odnosu na mandatno razdoblje

Mandatno razdoblje	M	SD	Min.	Maks.	N
Prvi mandat	4,20	,274	3,64	4,76	57
Drugi mandat	4,28	,271	3,76	4,77	57
Treći mandat	4,47	,101	4,34	4,62	57
Četvrti mandat	4,17	,132	3,79	4,74	57
Više od četiri mandata	4,35	,261	4,00	4,73	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 9 vidljivo je kako je najviša procjena profesionalnih pedagoških kompetencija kod ravnatelja koji imaju najviši stupanj stručne spreme – magisterij ili doktorat ($M=4,33$, $SD=,181$), dok je najniža procjena kompetencija kod ravnatelja koji imaju visoku stručnu spremu ($M=4,25$, $SD=,304$), iako su rezultati procjene kompetencija ravnatelja s višom i visokom stručnom spremom jako blizu.

Tablica 9: Deskriptivni pokazatelji kompetencija ravnatelja u odnosu na stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme	M	SD	Min.	Maks.	N
Viša stručna sprema	4,27	,280	3,77	4,77	57
Visoka stručna sprema	4,25	,304	3,64	4,76	57
Magisterij ili doktor znanosti	4,33	,181	4,11	4,49	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 10 vidljivo je kako je najviša procjena profesionalnih pedagoških kompetencija kod ravnatelja koji rade u ustanovama koje su u potpunosti usklađene s Državnim pedagoškim standardom ($M=4,41$, $SD=207$), dok je najniža procjena kompetencija kod ravnatelja koji rade u ustanovama koje, prema njihovim procjenama, uopće nisu usklađene s Državnim pedagoškim standardom ($M=4,06$, $SD=602$).

Tablica 10: Deskriptivni pokazatelji kompetencija ravnatelja u odnosu na stupanj usklađenosti s Državnim pedagoškim standardom

Stupanj usklađenosti s Državnim pedagoškim standardom	M	SD	Min.	Maks.	N
Uopće ne	4,06	,602	3,64	4,49	57
Uglavnom ne	4,28	,038	4,19	4,28	57
Djelomično	4,21	,278	3,77	4,76	57
Uglavnom da	4,27	,303	3,76	4,75	57
U potpunosti da	4,41	,207	4,17	4,77	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Kruskal-Wallis testom utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u procjenama profesionalnih pedagoških kompetencija u odnosu na ispitivane varijable: godine radnog staža, mandatno razdoblje, stupanj stručne spreme i stupanj usklađenosti ustanove s Državnim pedagoškim standardom.

S obzirom na prikazane rezultate, ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju visoko razvijene profesionalne pedagoške kompetencije na svim ispitivanim dimenzijama, što je u skladu s prvom postavljenom hipotezom. Rezultati koji se odnose na procjenu profesionalnih pedagoških kompetencija kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne

spreme, koji imaju više godina radnog staža, više iskustva na funkciji ravnatelja te koji rade u ustanovama koje su usklađenije s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom nisu jednoznačni na svim ispitivanim dimenzijama te je stoga prva hipoteza istraživanja djelomično potvrđena.

9.2. Stavovi i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju

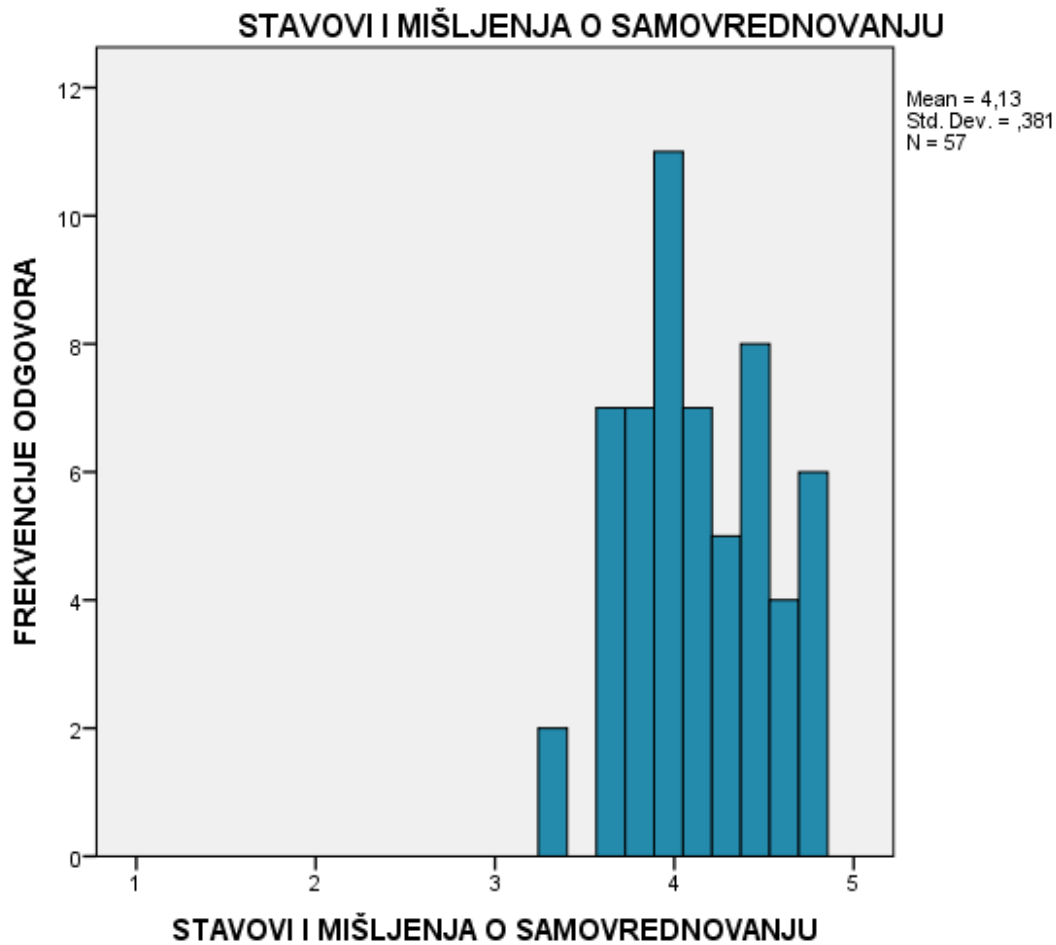
S obzirom na drugi problem istraživanja, izračunati su deskriptivni podatci. Analizom svake pojedine tvrdnje koje se odnose na stavove i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju utvrđeno je da su se svi ispitanici djelomično, uglavnom i u potpunosti složili s navedenom tvrdnjom, iz čega možemo zaključiti da ispitanici imaju visoke stavove i mišljenja prema samovrednovanju ($M=4,13$, $SD=,381$). U tablici 11 prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za skalu stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju.

Tablica 11: Deskriptivni pokazatelji stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju

	M	SD	Min.	Maks.	N
Stavovi i mišljenja prema samovrednovanju	4,13	,381	3,32	4,81	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Graf 2. Stavovi i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju



Iz grafa 2 vidljivo je da ravnatelji na skali od 1 do 5 visoko procjenjuju stavove i mišljenja prema samovrednovanju ($M=4,13$, $SD=,381$).

Iz Tablice 12 vidljivo je kako su najpozitivniji stavovi i mišljenja prema samovrednovanju prisutni kod ravnatelja koji imaju više od 40 godina radnoga staža ($M=4,31$, $SD=,408$), dok su stavovi i mišljenja o samovrednovanju najmanje pozitivni kod ravnatelja s najmanje godina radnoga staža ($M=3,83$, $SD=,532$).

Tablica 12: Deskriptivni pokazatelji stavova i mišljenja ravnatelja u odnosu na godine radnog staža

Godine radnog staža	M	SD	Min.	Maks.	N
6 – 10 godina	3,83	,532	3,32	4,39	57
11 – 20 godina	4,14	,355	3,58	4,74	57
21 – 30 godina	4,04	,342	3,32	4,81	57
31 – 40 godina	4,21	,416	3,58	4,74	57
Više od 40 godina	4,31	,408	4,00	4,77	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 13 vidljivo je kako su najpozitivniji stavovi i mišljenja prema samovrednovanju prisutni kod ravnatelja kojima je to treći mandat ($M=4,32$, $SD=,283$), dok su stavovi i mišljenja o samovrednovanju najmanje pozitivni kod ravnatelja kojima je to četvrti mandat ($M=4,01$, $SD=,404$).

Tablica 13: Deskriptivni pokazatelji stavova i mišljenja ravnatelja u odnosu na mandatno razdoblje

Mandatno razdoblje	M	SD	Min.	Maks.	N
Prvi mandat	4,15	,423	3,32	4,74	57
Drugi mandat	4,07	,380	3,65	4,81	57
Treći mandat	4,32	,283	3,97	4,74	57
Četvrti mandat	4,01	,404	3,58	4,71	57
Više od četiri mandata	4,16	,334	3,71	4,71	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 14 vidljivo je kako su najpozitivniji stavovi i mišljenja prema samovrednovanju prisutni kod ravnatelja koji imaju visoku stručnu spremu ($M=4,23$, $SD=,418$), dok su stavovi i mišljenja o samovrednovanju najmanje pozitivni kod ravnatelja s najnižim stupnjem stručne spreme, odnosno s višom stručnom spremom ($M=4,03$, $SD=,317$).

Tablica 14: Deskriptivni pokazatelji stavova i mišljenja ravnatelja u odnosu na stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme	M	SD	Min.	Maks.	N
Viša stručna prema	4,03	,317	3,31	4,71	57
Visoka stručna sprema	4,23	,418	3,32	4,77	57
Magisterij ili doktorat znanosti	4,12	,407	3,68	4,74	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Kruskal-Wallis testom utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u procjenama profesionalnih pedagoških kompetencija u odnosu na ispitivane varijable: godine radnog staža, mandatno razdoblje i stupanj stručne spreme.

S obzirom na prikazane rezultate, ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivne stavove i mišljenja prema samovrednovanju što je u skladu s drugom postavljenom hipotezom. Rezultati koji se odnose na procjenu stavova i mišljenja prema samovrednovanju kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža te više iskustva na funkciji ravnatelja nisu jednoznačni na svim ispitivanim dimenzijama te je stoga druga hipoteza istraživanja djelomično potvrđena.

9.3. Kvaliteta rada ustanove

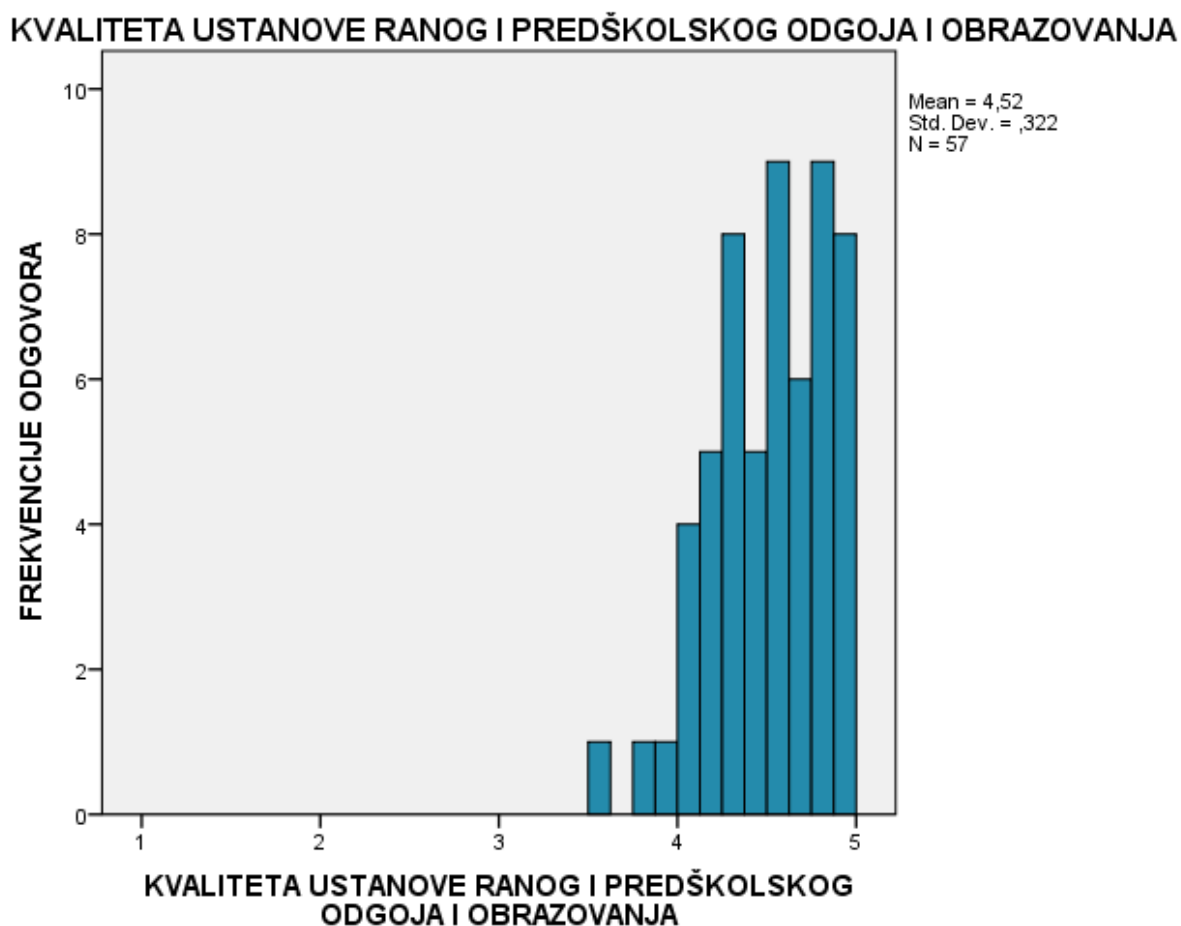
U Tablici 15 prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za svaku pojedinu grupu iz čega je vidljivo da su procjene vrlo visoke. Najviše procijenjene vrijednosti su za područje kvalitete Ljudski resursi ($M=4,63$, $SD=,379$), dok je najniže procijenjeno područje kvalitete Proces praćenja i vrednovanja ($M=4,44$, $SD=,329$).

Tablica 15: Deskriptivni pokazatelji samovrednovanja kvalitete rada predškolske ustanove

Područja kvalitete	M	SD	Min.	Maks.	N
Strategija ustanove	4,52	,434	3,43	5,00	57
Organizacijsko vođenje ustanove	4,53	,355	3,50	5,00	57
Kultura ustanove	4,45	,446	3,10	5,00	57
Ljudski resursi	4,63	,379	3,71	5,00	57
Proces praćenja i vrednovanja	4,44	,329	3,33	5,00	57

M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija, Min.- minimalan odgovor na određenoj skali, Maks.- maksimalan odgovor na određenoj skali

Graf 3: Kvaliteta rada ustanove



Iz grafa 3 vidljivo je da ravnatelji na skali od 1 do 5 visoko procjenjuju kvalitetu rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (M=4,54, SD=,322).

Iz Tablice 16 vidljivo je kako je najviša procjena kvalitete rada predškolske ustanove prisutna kod ravnatelja koji imaju najviše godina radnoga staža (više od 40) ($M=4,62$, $SD=,538$), dok je procijenjena kvaliteta najniža kod ravnatelja s najmanjim brojem godina radnoga staža (6-10) ($M=4,16$, $SD=,506$). Dakle, procijenjena kvaliteta rada predškolske ustanove raste s godinama radnoga staža.

Tablica 16: Deskriptivni pokazatelji samovrednovanja kvalitete rada predškolske ustanove u odnosu na godine radnog staža

Godine radnog staža	M	SD	Min.	Maks.	N
6 do 10 godina	4,16	,506	3,58	4,48	57
11 do 20 godina	4,51	,304	3,83	4,89	57
21 do 30 godina	4,52	,339	3,92	4,98	57
31 do 40 godina	4,57	,245	4,21	4,91	57
Više od 40 godina	4,62	,538	4,01	4,95	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 17 vidljivo je kako je najviša procjena kvalitete rada predškolske ustanove prisutna kod ravnatelja kojima je to treći mandat ($M=4,72$, $SD=,261$), dok je procijenjena kvaliteta najniža kod ravnatelja kojima je to četvrti mandat ($M=4,41$, $SD=,285$).

Tablica 17: Deskriptivni pokazatelji samovrednovanja kvalitete rada predškolske ustanove u odnosu na mandatno razdoblje

Mandatno razdoblje	M	SD	Min.	Maks.	N
Prvi mandat	4,45	,362	3,58	4,89	57
Drugi mandat	4,57	,286	4,06	4,98	57
Treći mandat	4,72	,261	4,28	4,93	57
Četvrti mandat	4,41	,285	3,92	4,84	57
Više od četiri mandata	4,57	,323	4,01	4,91	57

M- aritmetička sredina, *SD*- standardna devijacija, *Min.*- minimalan odgovor na određenoj skali, *Maks.*- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 18 vidljivo je kako je najviša procjena kvalitete rada predškolske ustanove prisutna kod ravnatelja koji imaju najviši stupanj stručne spreme- magisterij ili doktorat (M=4,70, SD=,304), dok je procijenjena kvaliteta najniža kod ravnatelja s najnižim stupnjem stručne spreme, odnosno s višom stručnom spremom (M=4,50, SD=,318).

Tablica 18: Deskriptivni pokazatelji samovrednovanja kvalitete rada predškolske ustanove u odnosu na stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme	M	SD	Min.	Maks.	N
Viša stručna sprema	4,50	,318	3,83	4,95	57
Visoka stručna sprema	4,51	,338	3,58	4,93	57
Magisterij ili doktor znanosti	4,70	,304	4,23	4,98	57

M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija, Min.- minimalan odgovor na određenoj skali, Maks.- maksimalan odgovor na određenoj skali

Iz Tablice 19 vidljivo je kako je najviša procjena kvalitete rada predškolske ustanove prisutna kod ravnatelja koji rade u ustanovama koje su u potpunosti usklađene s Državnim pedagoškim standardom (M=4,66, SD=,215), dok je najniža procjena kvalitete rada ustanove prisutna kod ravnatelja koji rade u ustanovama koje, prema njihovim procjenama, uopće nisu usklađene s Državnim pedagoškim standardom (M=4,13, SD=,781).

Tablica 19: Deskriptivni pokazatelji samovrednovanja kvalitete rada predškolske ustanove u odnosu na stupanj usklađenosti s mjerilima Državnog pedagoškog standarda

Stupanj usklađenosti s državnim pedagoškim standardom	M	SD	Min.	Maks.	N
Uopće ne	4,13	,781	3,58	4,69	57
Uglavnom ne	4,42	,155	4,24	4,60	57
Djelomično	4,49	,322	3,83	4,93	57
Uglavnom da	4,53	,341	3,92	4,95	57
U potpunosti da	4,66	,215	4,21	4,98	57

M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija, Min.- minimalan odgovor na određenoj skali, Maks.- maksimalan odgovor na određenoj skali

Kruskal-Wallis testom utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u procjenama profesionalnih pedagoških kompetencija u odnosu na ispitivane varijable: godine radnog staža, mandatno razdoblje, stupanj stručne spreme i stupanj usklađenosti ustanove s Državnim pedagoškim standardom.

S obzirom na prikazane rezultate, ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja visoku procjenjuju kvalitetu ustanove na svim ispitivanim dimenzijama, što je u skladu s trećom postavljenom hipotezom. Rezultati koji se odnose na procjenu kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža te koji rade u ustanovama koje su usklađenije s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom su u skladu s trećom hipotezom, dok oni koji se odnose na mandatno razdoblje nisu. Stoga, treća hipoteza istraživanja je djelomično potvrđena.

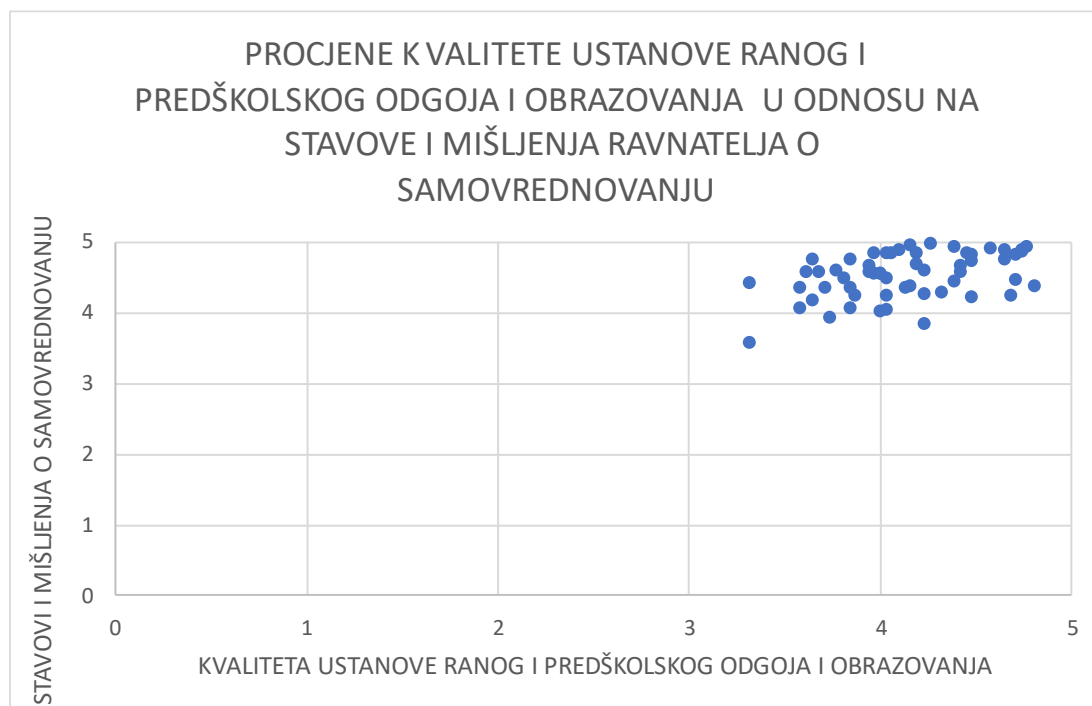
9.4. Povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju

Da bi se odgovorilo na peti problem istraživanja, analizirana je povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju. Kolmogorov-Smirnov testom nije utvrđena normalnost distribucije te je stoga korišten Spearmanov rho koeficijent korelacije. Rezultati su vidljivi u Tablici 20.

Tablica 20: Statistički pokazatelji povezanosti kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju

		Kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Stavovi i mišljenje prema samovrednovanju
Kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Spearmanov koeficijent korelacije	1,000	,406**
Stavovi i mišljenja prema samovrednovanju	Spearmanov koeficijent korelacije	,406**	1,000
	N	57	57

Graf 4: Povezanosti kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju



Graf 4 prikazuje povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju. Vidljive su visoke procjene na obje ispitivane varijable, odnosno na kvaliteti ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te na stavovima i mišljenjima prema samovrednovanju.

S obzirom na dobivene rezultate, kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja statistički je značajno pozitivno povezana ($r= 0,406$, $p<0,01$) sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju, na način da ravnatelji, koji imaju pozitivnije stavove prema samovrednovanju, razinu kvalitete rada ustanove u kojoj rade procjenjuju višim procjenama. To potvrđuje četvrtu postavljenu hipotezu.

9.5. Povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja

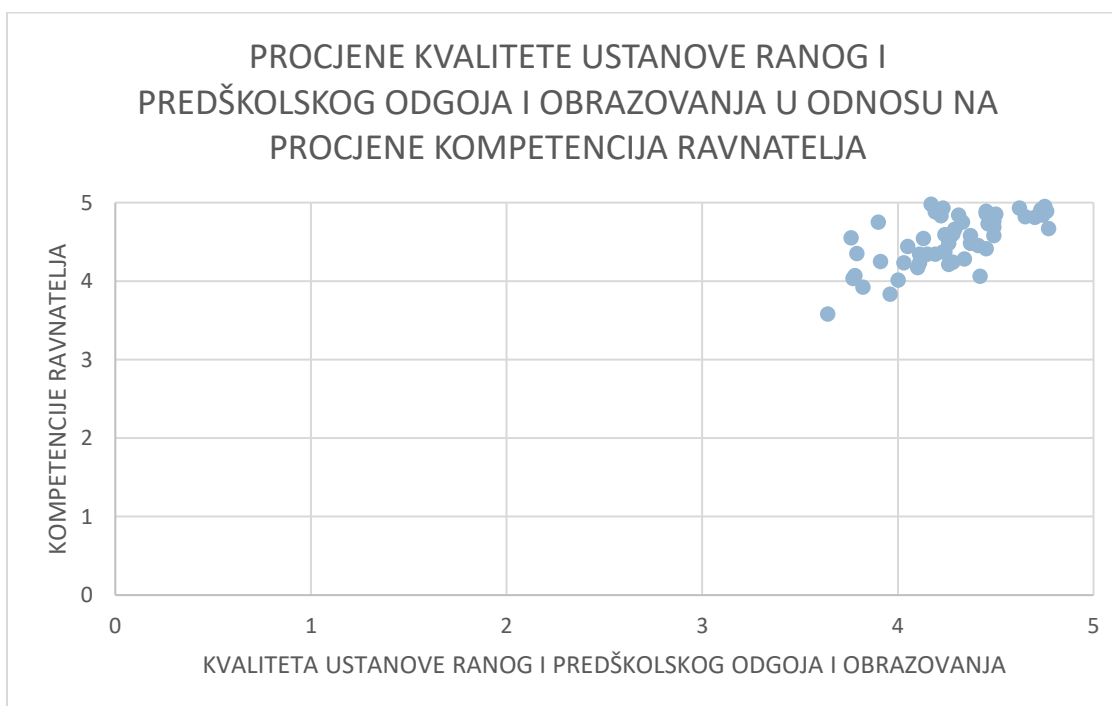
Da bi se odgovorilo na četvrti problem istraživanja, analizirana je povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja. Rezultati su vidljivi u Tablici 21.

Tablica 21: Statistički pokazatelji povezanosti kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja

		Kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Kompetencijske strukture ravnatelja
Kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Spearmanov koeficijent korelacije	1,000	,643**
Kompetencijske strukture ravnatelja	Spearmanov koeficijent korelacije	,643**	1,000
	N	57	57

Napomena: * $p < ,05$, ** $p < ,01$

Graf 5: Povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja



U grafu 5 prikazana je povezanost kompetencijske strukture ravnatelja s kvalitetom rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vidljive su visoke procjene na obje ispitivane varijable, odnosno na procjeni kvalitete ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te na kompetencijama ravnatelja.

S obzirom na prikazane rezultate, profesionalne kompetencije ravnatelja statistički su značajno pozitivno povezane ($r= 0,643$, $p<0,01$) s procjenom kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, na način da ravnatelji, koji se procjenjuju kompetentnijima, procjenjuju i višu razinu kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Time je potvrđena peta hipoteza istraživanja.

9.6. Rasprava

Analiza kompetencijske strukture ravnatelja pokazala je da ravnatelji imaju visoko razvijene kompetencije ($M= 4,27$, $SD=,277$), što potvrđuje prvu hipotezu istraživanja. Kao najviše razvijenu procjenjuju akcijsku kompetenciju ($M=4,54$, $SD=,366$), slijedi stručna kompetencija ($M=4,33$, $SD=,375$), osobna kompetencija ($M=4,24$, $SD=,330$), razvojna kompetencija ($M=4,19$, $SD=,353$), a najniže procjenjuju socijalnu kompetenciju ($M=4,03$, $SD=,368$). Najveći stupanj kompetencija procijenili su ravnatelji s više od 40 godina radnoga staža ($M=4,32$, $SD=,384$), ravnatelji kojima je to treći mandat ($M=4,47$, $SD=,101$), ravnatelji koji imaju najviši stupanj stručne spreme – magisterij ili doktorat ($M=4,33$, $SD=,183$) i ravnatelji koji rade u ustanovama koje su u potpunosti usklađene s Državnim pedagoškim standardom ($M=4,41$, $SD=,207$). Ako uzmemo u obzir rezultate dosadašnjih istraživanja (Turić, 2019 i Buhač 2017) i činjenicu da su za kvalitetno vođenje vrtića potrebne kvalitetno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja, može se zaključiti da ravnatelj treba posjedovati niz kompetencija kako bi mogao odgovoriti na sve izazove i time doprinijeti razvoju kulture ustanove prema kvaliteti.

Analiza stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pokazuje da ravnatelji imaju općenito pozitivne stavove prema samovrednovanju ($M=4,13$, $SD=,381$). Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Magaš i Tatalović Vorkapić (2015), što potvrđuje drugu hipotezu istraživanja. Ravnatelji procjenjuju da je za kvalitetnu samoprocjenu važna refleksivna praksa, da u proces samovrednovanja mogu biti uključeni svi čimbenici te da je važno dobiti objektivnu povratnu informaciju o kvaliteti rada kao bi se moglo djelovati. Najpozitivniji stavovi i mišljenja prema samovrednovanju prisutni su kod ravnatelja koji imaju više od 40 godina radnoga staža ($M=4,31$, $SD=,408$), kod ravnatelja kojima je to treći mandat ($M=4,32$, $SD=,283$) i ravnatelja koji imaju visoku stručnu spremu ($M=4,23$, $SD=,418$).

Analizom procjena područja kvalitete rada predškolske ustanove ustanovljeno je da ravnatelji visoko procjenjuju kvalitetu rada vrtića u svih pet područja ($M=4,52$, $SD=,322$), što potvrđuje treću hipotezu istraživanja. Najveće procijenjene vrijednosti pokazane su u području ljudskih resursa ($M=4,63$, $SD=,379$), slijedi organizacijsko vođenje ustanove ($M=4,53$, $SD=,355$), zatim strategija ustanove ($M=4,52$, $SD=,434$), kultura ustanove ($M=4,45$, $SD=,446$) te na najmanje procijenjene vrijednosti u području procesa praćenja i vrednovanja ($M=4,44$, $SD=,329$). Ravnatelji ocjenjuju da im je važno kontinuirano poboljšavati svoj rad te da posjeduju potrebne kompetencije za rad s djecom, što potvrđuje treću hipotezu. Najveći stupanj samovrednovanja kvalitete rada predškolske ustanove prisutna kod ravnatelja koji imaju najviše godina radnoga staža ($M=4,62$, $SD=,538$), kod ravnatelja kojima je to treći mandat ($M=4,72$, $SD=,261$), ravnatelja koji imaju najviši stupanj stručne spreme – magisterij ili doktorat ($M=4,70$, $SD=,304$) te ravnatelja koji rade u ustanovama koje su u potpunosti usklađene s Državnim pedagoškim standardom ($M=4,66$, $SD=215$). Istraživanje stupnja odgovornosti za kvalitetu rada ustanove od strane ravnatelja koje su provele autorice Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) također pokazuje da ravnatelji imaju najveću odgovornost za kvalitetu rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Analizom povezanosti kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju ($r= 0,406$, $p<0,01$), na način da ravnatelji koji imaju pozitivnije stavove prema samovrednovanju kvalitetu rada ustanove procjenjuju višim procjenama. Magaš i Tatalović Vorkapić (2015) također naglašavaju pozitivan stav ravnatelja prema samovrednovanju i jasnu percepciju uloge ravnatelja koja omogućuje otvorene rasprave o dobivenim rezultatima i stvarnom stanju u ustanovi te timski rad na strategiji ustanove i osiguranju kvalitete. Rezultati su u skladu sa sve većim trendom pridavanja važnosti samoprocjeni koja ima značajnu ulogu u podizanju kvalitete ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Analize povezanosti kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja pokazuju da su profesionalne kompetencije ravnatelja statistički značajno pozitivno povezane s procjenom kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ($r= 0,643$, $p<0,01$) na način da ravnatelji, koji se procjenjuju kompetentnijima, kvalitetu rada ustanove procjenjuju višim procjenama. Ravnatelji moraju posjedovati niz kompetencija kako bi se ustanova mogla kvalitetno razvijati te se od njih očekuje da sudjeluju u svim područjima rada ustanove, osobito u stručno-pedagoškom području (Staničić, 2006). Autorice Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) ističu da ravnatelji trebaju imati

izgrađen sustav vrijednosti i stavova, a ujedno posjedovati i kompetencije za uspješno upravljanje kvalitetom ustanove.

9.7. Doprinosi i ograničenja istraživanja

Rezultati ovog istraživanja imaju i teorijske i praktične implikacije. Naime, istraživanje čiji je cilj utvrditi kako profesionalno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja te stavovi ravnatelja prema samovrednovanju doprinose percipiranoj kvaliteti rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj su malobrojna. Stoga, ovo istraživanje daje jedan novi pogled na odnos korištenih konstrukata te proširuje spoznaje o ovoj temi. S druge strane, dobivena saznanja mogla bi koristiti i pri izradi različitih programa s naglaskom na povećanje kompetencija ravnatelja, stavova o samovrednovanju kao mehanizmu praćenja i unapređenja kvalitete rada ustanove, a s krajnjim ciljem poboljšanja kvalitete rada predškolske ustanove.

Iako je istraživanje provedeno na relativno zadovoljavajućem prigodnom uzorku, u budućim istraživanjima uzorak bi trebao biti reprezentativan s obzirom na dob, Osnivača ustanove u kojima ravnatelji rade, broj djece i zaposlenih u ustanovi i dr. Također, istraživanje je koristilo konstrukte koji su u dosadašnjim istraživanjima poprilično zanemareni, a dobivene spoznaje mogu služiti općenito za poboljšanje rada različitih predškolskih ustanova.

Potrebno je napomenuti i neka ograničenja ovog istraživanja. Naime, u istraživanju su sudjelovali samo ravnatelji koji su iskazali zainteresiranost i „dobru volju“. Stoga, postoji mogućnost bi rezultati bili drugačiji da su bili uključeni i drugi ravnatelji. Nadalje, ovdje se radi o korelacijskom istraživanju te nije moguće donositi zaključke o uzročno-posljedičnoj vezi među ispitivanim varijablama. Za dobivanje indikacija o uzročno-posljedičnoj vezi trebalo bi provesti longitudinalno istraživanje u kojem bi se, u dužem vremenskom razdoblju, pratilo navedene varijable. Također, istraživanje je provedeno *online* metodom, a takve metode mogu voditi do smanjene kontrole. Isto tako, nema mogućnosti provjere razumijevanja upute niti se može pratiti ponašanje sudionika prilikom ispunjavanja upitnika te osigurati da su uključeni i da ozbiljno sudjeluju. Nadalje, ravnatelji su radili samoprocjenu svojih kompetencija pa postoji vjerojatnost da su davali socijalno poželjne odgovore.

Stoga bi se buduća istraživanja trebala provoditi uživo da se osigura veća kontrola, te bi se, osim samoprocjena ravnatelja, potencijalno mogle koristiti procjene kompetencija ravnatelja od strane drugih djelatnika i ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, preporučuje

se korištenje objektivnih mjera kao što je, primjerice, opažanje u kojem bi više ispitivača moglo dati svoje mišljenje o ispitivanim konstruktima (npr. odgajatelji, tehničko osoblje...).

10. ZAKLJUČAK

Istraživanja čiji je cilj utvrditi kako profesionalno razvijene pedagoške kompetencije ravnatelja te stavovi ravnatelja prema samovrednovanju doprinose percipiranoj kvaliteti rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj malobrojna su. Zbog toga provedeno je ovo istraživanje čiji je prvi problem bio utvrditi kompetencijsku strukturu ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odnosu na demografske varijable (stupanj stručne spreme, godine radnog staža, mandatno razdoblje) te u odnosu na strukturne odrednice ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (stupanj usklađenosti s Državnim pedagoškim standardom). Rezultati pokazuju da ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju visoko razvijene profesionalne pedagoške kompetencije na svim ispitivanim dimenzijama, što je u skladu s prvom postavljenom hipotezom. Međutim, rezultati koji se odnose na procjenu profesionalnih pedagoških kompetencija kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, koji imaju više godina radnog staža, više iskustva na funkciji ravnatelja te koji rade u ustanovama koje su usklađenije s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom nisu jednoznačni na svim ispitivanim dimenzijama te je stoga prva hipoteza istraživanja djelomično potvrđena.

Drugi problem rada bio je ispitati stavove i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju u odnosu na demografske varijable (stupanj stručne spreme, godine radnoga staža, mandatno razdoblje). Rezultati pokazuju da ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivne stavove i mišljenja prema samovrednovanju što je u skladu s drugom postavljenom hipotezom. Rezultati koji se odnose na procjenu stavova i mišljenja prema samovrednovanju kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža te više iskustva na funkciji ravnatelja nisu jednoznačni na svim ispitivanim dimenzijama te je stoga druga hipoteza istraživanja djelomično potvrđena.

Treći problem rada bio je ispitati kvalitetu rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz percepciju ravnatelja u odnosu na demografske varijable (stupanj stručne spreme, godine radnog staža, mandatno razdoblje) te u odnosu na strukturne odrednice ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (stupanj usklađenosti s Državnim pedagoškim standardom). Rezultati pokazuju da ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja visoko procjenjuju kvalitetu ustanove na svim ispitivanim dimenzijama, što je u skladu s trećom postavljenom hipotezom. Rezultati koji se odnose na procjenu kvalitete rada

ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kod ravnatelja koji imaju viši stupanj stručne spreme, više godina radnog staža te koji rade u ustanovama koje su usklađene s mjerilima propisanim Državnim pedagoškim standardom su u skladu s trećom hipotezom, dok oni koji se odnose na mandatno razdoblje nisu. Stoga, treća je hipoteza istraživanja djelomično potvrđena.

Četvrti problem rada bio je utvrditi povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske strukture ravnatelja. Rezultati pokazuju da su profesionalne kompetencije ravnatelja statistički značajno pozitivno povezane s procjenom kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, na način da ravnatelji, koji se procjenjuju kompetentnijima, iskazuju i višu razinu kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na navedeno, četvrta je hipoteza istraživanja potvrđena.

Peti problem rada bio je utvrditi povezanost kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju. Pokazano je da je kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja statistički značajno pozitivno povezana sa stavovima i mišljenjima ravnatelja prema samovrednovanju, na način da ravnatelji, koji imaju pozitivnije stavove prema samovrednovanju, iskazuju i višu razinu kvalitete rada ustanove u kojoj rade. S obzirom na navedeno, peta je hipoteza istraživanja potvrđena.

11. LITERATURA

1. 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.
2. Brajković, S., Handžar, S. i sur. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
3. Brčić, R. (2002). Organizacijska kultura u funkciji djelotvornosti upravne organizacije. *Ekonomski pregled*, 53(11-12), 1048-1069. Pribavljeno 18.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/28535>
4. Brčić, R. (2002). Organizacijska kultura kao odrednica razvoja Porezne uprave Republike Hrvatske. *Financijska teorija i praksa*, 26(3), 657-674. Pribavljeno 22.4.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/file/9041>
5. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
6. Buhač, L. (2017). Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. *Acta Iadertina*, 14(1). Pribavljeno 29.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/clanak/280021>
7. Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 163-176. Pribavljeno 30.4.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/file/174626>
8. Drvodelić, M., & Domović, V. (2016). Stavovi odgojitelja prema samovrednovanju predškolskih ustanova. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (Sp. Ed. 1), 47-60. Pribavljeno 25.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/164745>
9. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Pribavljeno 2.4.2023., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
10. Europska komisija/EACEA/ Eurydice (2019). *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. Pribavljeno 22.4.2023., sa https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf preuzeto 22.04.2023.
11. Janićijević, N. (2013). The mutual impact of organizational culture and structure. *Economic Annals*, 58(198), 35-60. Pribavljeno 18.3.2023., sa <http://www.ekof.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2014/06/263.pdf>

12. Janta, B., van Belle, J., Stewart, K. (2016). *Quality and Impact of Centre-based Early Childhood Education and Care*. RAND Corporation, Santa Monica, Calif., and Cambridge, UK. Pribavljeno 20.4.2023., sa https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html
13. Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Kokanović, T. (2021). *Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolskih ustanova. Doktorska disertacija*. Pribavljeno 29.3.2023., sa <https://dabar.srce.hr/islandora/object/ffzg%3A4025>
15. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 4 (1), 43-55. Pribavljeno 18.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/clanak/174903>
16. Zjačić Ljubičić, S., Šuško, V., & Očko, L. (2021). Procjenjivanje kvalitete ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26(1-3), 119-126. Pribavljeno 25.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/clanak/395116>
17. Magaš, M., & Tatalović Vorkapić, S. (2012). Kvaliteta rada predškolskih ustanova: procjena odgovornosti od strane ravnatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), 25-27.
18. Magaš, M., & Tatalović Vorkapić, S. (2015). Stavovi ravnatelja prema (samo) vrednovanju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(2), 27-37. Pribavljeno 18.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/162136>
19. Moss, P., Pence, A. (1994) Towards an inclusionary approach in defining quality. U: Moss, P., Pence, A. (ur.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*, (172-179). London: Paul Chapman Publishing. Pribavljeno 5.5.2023., sa <https://www.amazon.com/Valuing-Childhood-Services-Education-Publishing/dp/1853962546>
20. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
21. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Zagreb: IRO Školska knjiga
22. *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

23. *Program zdravstvene zaštite, higijene i pravilne prehrane djece u dječjim vrtićima.* Ministarstvo zdravstva. Narodne novine br. 105/2002. Pribavljeno 30.4.2023., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2002_09_105_1735.html
24. Stojnović, I. i Pokos, S. (2009). Kultura ustanove. U P. Karstanje (ur.) *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje.* Zbornik radova (83-101). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
25. Stojnović, I., Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju: Priručnik za ravnatelje, stručne suradnike i odgojitelje u sustavu odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Golden Marketing Tehnička knjiga.
26. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija.* Zagreb: Školska knjiga
27. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja.* Zagreb: Element d.o.o.
28. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju.* Rijeka: Vlastita naklada.
29. Staničić, S. (2021). Profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove: uspješan ili poslušan ravnatelj? U S. Staničić i B. Drandić (ur.), *Školski priručnik 2021./2022.* (194-217). Zagreb: Znamen.
30. Staničić, S. (2021). Imam li kompetencije uspješnog ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove? U S. Staničić i B. Drandić (ur.), *Školski priručnik 2021./2022.* (218-225). Zagreb: Znamen.
31. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske. Narodne novine br.: 124/2014. Pribavljeno 2.5.2023., sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
32. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole, kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola.* Zagreb: Educa
33. Špiljak, B. i Modrić, Ž. (2009). Upravljanje ljudskim potencijalima. U P. Karstanje, (ur.) *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje.* Zbornik radova (121-141). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
34. Turić, D. (2019). Samoučinkovitost odgojitelja i pedagoške kompetencije ravnatelja predškolskih ustanova. *Hum, 15(23),* 170-188. Pribavljeno 25.4.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/file/360552>

35. *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama* (2009). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
36. Vujičić, L. (1997). Biti zajedno u kvalitetnom vrtiću – ili što je to kvaliteta? L. Varošaneć i sur. (Ur.) *Biti zajedno* (65-69). Čakovec: Dječji centar Čakovec
37. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 7-20. Pribavljeno 18.3.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/clanak/174783>
38. Vujičić, L. (2010). Kultura organizacije. *Menadžment*. Pribavljeno 18.3.2023., sa https://meste.org/konf/Arhiva/Man_2010/pdf/1_MenadzmentProces/Vujcic.pdf
39. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
40. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i (u) istraživanje (istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U M. Ljubetić i B. Mendeš (ur.), *Prema kulturi (samo) vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene* (166-181). Split: Nomen Nostrum Mudnić
41. Vujičić, L., Kanjić S. & Čamber Tambolaš, A. (2015). The culture of educational institutions: developing a new paradigm. U T. Grušovnik (ur), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobrazovalne perspective* (11-24). Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta. Pribavljeno 18.3.2023., sa https://www.researchgate.net/publication/288874271_The_Culture_of_Educational_Institutions_Developing_a_New_Paradigm
42. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Rani razvoj djeteta i njega*, 187 (10), 1583-1595. Pribavljeno 28. 3. 2023., sa https://www.researchgate.net/publication/316488021_Professional_development_of_preschool_teachers_and_changing_the_culture_of_the_institution_of_early_education
43. *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*. Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske. Narodne novine br. 10/1997. Pribavljeno 3.5.2023., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html

12. PRILOZI

ANKETNI UPITNIK

Poštovani!

Moje je ime Ivana Maltarić i diplomantica sam na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, smjer Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Istraživanje provodim u svrhu izrade diplomskog rada na temu *Kultura ustanove kao ključna odrednica kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u procesu samovrednovanja*. Provedbom ovog istraživanja želim dobiti uvid u samoprocjenu kompetencija ravnatelja, stavove i mišljenje ravnatelja prema samovrednovanju te kvalitetu rada predškolske ustanove iz perspektive ravnatelja.

Upitnik ispunjavate dobrovoljno i anonimno, a ispunjavanjem upitnika dajete pristanak za korištenje podataka u akademske i znanstvene svrhe. Riječi i pojmovni sklopovi u upitniku koji imaju rodno značenje jednako se odnose na muški i ženski rod. Za popunjavanje upitnika bit će Vam potrebno 20 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,
Ivana Maltarić

**PRIJE ISPUNJAVANJA UPITNIKA POTVRDITE DA RAZUMIJETE SVRHU
ISTRAŽIVANJA I PRISTAJETE NA SUDJELOVANJE**

Razumijem i pristajem sudjelovati

Podatci o ispitaniku i predškolskoj ustanovi

Molimo odgovorite na nekoliko pitanja o sebi, svojem radu na funkciji ravnatelja te o svojoj ustanovi. Ovi će se podatci analizirati grupno uz osiguranje anonimnosti svakog ispitanika.

1. Spol

Muški

Ženski

2. Dob

manje od 20 godina

21 – 30 godina

31 – 40 godina

41 – 50 godina

51 – 60 godina

više od 60 godina

3. Stupanj stručne sprema

Srednja stručna sprema

Viša stručna sprema

Visoka stručna sprema

Magisterij ili doktorat znanosti

4. Završeni studij?

Odgovor:

5. Godine radnog staža:

manje od 5 godina

6 – 10 godina

11 – 20 godina

21 – 30 godina

31 – 40 godina

više od 40 godina

6. Koliko dugo obnašate funkciju ravnatelja?

prvi mandat

drugi mandat

treći mandat

četvrti mandat

više od 4 mandata

7. Tko je osnivač ustanove čiji ste ravnatelj?

Republika Hrvatska

Jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave

Vjerska zajednica

Druga pravna i fizička osoba

8. Koliki je ukupan broj zaposlenih u Vašoj ustanovi?

manje od 10

11 – 20

21 – 30

31 – 40

41 – 50

više od 50

9. Koliki je ukupan broj odgajatelja u Vašoj ustanovi?

*odnosi se na sve odgajatelje koji rade u vrtiću bez obzira na radno vrijeme

Odgovor:

10. Koliki je ukupan broj stručnih suradnika u Vašoj ustanovi?

*odnosi se na sve stručne suradnike koji rade u vrtiću bez obzira na radno vrijeme

Odgovor:

11. Koliki je broj djece u Vašoj ustanovi?

do 60
61 – 120
121 – 200
201 – 350
351 – 450
451 – 600
od 601 i više

12. Prema Vašoj procjeni, u kojoj je mjeri organizacija rada u Vašoj ustanovi usklađena s mjerilima Državnog pedagoškog standarda?

(skala od 5)

Uopće ne
Uglavnom ne
Djelomično
Uglavnom da
U potpunosti da

13. Je li Vaša ustanova sudjelovala u provedbi procesa samovrednovanja?

da
ne
ne znam

14. Jeste li, i u kojoj mjeri, upoznati s procesom samovrednovanja?

(skala od 5)

Uopće ne
Uglavnom ne
Djelomično
Uglavnom da
U potpunosti da

Upitnik za samoprocjenu kompetencija ravnatelja

(prilagođeno prema Staničić, 2021)

Iduće tvrdnje odnose se na Vaš rad i ustanovu u kojoj ste ravnatelj. Odgovorite na način da na skali od 1 do 5 (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti da) označite u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na Vas. Molimo Vas da što iskrenije odgovorite na pitanja.

Samoprocjena osobne kompetencije

1. Iskren sam u radu sa suradnicima – oni se mogu pouzdati u dosljednost mojih izjava i odluka.
2. Neugodno mi je kad me ljudi podsjetu na neodržano ponašanje.
3. I drugi smatraju kako sam predan radnim obavezama i da marljivo izvršavam svoje zadatke na radnom mjestu.
4. Predano izvršavam propisane obveze i kada me obeshrabruje neprofesionalno ponašanje nadređenih.
5. Moja suradnja sa zaposlenicima temelji se na obostranom povjerenju.
6. Ljudi mi vjeruju jer što povjere ne širim dalje.
7. Pristupačan sam i komunikativan u interakciji s drugima.
8. Moje su poruke svima razumljive, uvjerljive i poticajne.
9. Tolerantan sam prema različitim pogledima i prihvaćam drugačija rješenja.
10. Pružam snažnu podršku novim pristupima ako sam uvjeren kako doprinose poboljšanju kvalitete pedagoškog procesa.

Samoprocjena stručne kompetencije

1. Dobro poznajem zakone i provedbene propise kojima se uređuju organizacijska i pedagoška pitanja života i rada ustanove.
2. Sustavno pratim literaturu u kojoj se objavljuju zakoni i provedbeni propisi te konzultiram stručnjake u vrtiću i izvan vrtića (npr. prosvjetnu inspekciju i AZOO i dr.).
3. Razumijem temeljne stručno-pedagoške zakonitosti prema kojima se odvija odgojno-obrazovni proces u mojoj ustanovi.
4. Trajno sam nazočan u pedagoškom procesu svoje ustanove i neprestano potičem djelatnike da svoj rad organiziraju i ostvaruju u skladu sa suvremenim pedagoškim pogledima.

5. Poznajem pristup i postupak planiranja i programiranja aktivnosti u ustanovi, njegovo praćenje, analizu i vrednovanje postignuća.
6. Bez ustručavanja, otvoreno i razumljivo upozoravam djelatnike na njihove obveze i eventualne propuste u planiranju, praćenju, vrednovanju i unapređivanju planiranja i programiranja.
7. Aktivno doprinosim stvaranju i učinkovitom ostvarivanju nastavnih i izvannastavnih programa vodeći računa o didaktičkim spoznajama.
8. Potičem djelatnike na stručno usavršavanje i razmjenu iskustva i znanja.
9. Znam kako se vrednuju postignuća pedagoških djelatnika i mogu pouzdano utvrditi razliku u kvaliteti njihova rada.

Samoprocjena razvojne kompetencije

1. Brižljivo pratim obrazovne potrebe okruža vrtića i tržišta rada pa na tome mjerim viziju i misiju svoje ustanove.
2. Imam jasnu viziju razvoja svoje ustanove i predano radim na njezinu ostvarenju.
3. U projektiranju razvoja oslanjam se na stručne nalaze razvoja pedagoške službe.
4. Rad ustanove organiziram tako da se postignu što bolji odgojni i obrazovni rezultati.
5. Brižljivo organiziram timski rad na područjima ključnim za razvoj svoje ustanove.
6. Osiguravam uvjete za ostvarivanje dugoročnih ciljeva svoje ustanove.
7. Sustavno pratim i vrednujem pedagoški rad svoje ustanove kako bih u narednom ciklusu pouzdano odredio buduće prioritete.
8. Nalaze praćenja i vrednovanja koristim kako bih unaprijedio rad ustanove i zaposlenika u njoj.
9. Redovito, u cijelosti i razumljivo informiram zaposlene pitanjima važnim za rad naše ustanove.
10. Sklon sam uvođenju promjena i inovacija u organizaciju i pedagoški proces svoje ustanove.
11. Brižljivo raspoložem materijalnim i financijskim resursima kako bih što uspješnije ostvario prioritetne ciljeve ustanove.
12. Pogledi i potezi hrvatske prosvjetne politike nisu u funkciji razvoja i unapređivanja kvalitete rada pedagoških ustanova.

Samoprocjena socijalne kompetencije

1. Jasno mi je što ih sve potiče i utječe na dobre međuljudske odnose.

2. Nisam osjetljiv na kritiku i ne osjećam se neugodno kada me suradnici kritiziraju.
3. Poticajnim vođenjem uspijevam motivirati ljude na predani rad i dobre pedagoške rezultate.
4. Mogu se vrlo lako prilagoditi gotovo svakoj društvenoj situaciji.
5. Poznajem stilove vođenja i znam izabrati primjeren situaciji i zaposlenicima u svojoj ustanovi.
6. Lako govorim pred velikom skupinom.
7. Razumijem vrijednosti timskog rada i često potičem njegovu primjenu u raznim područjima pedagoškog procesa ustanove.
8. Često me biraju za vođu skupine.
9. Znam kako se preveniraju i rješavaju sukobi među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.
10. Važno mi je što drugi misle o meni i njihovo mišljenje utječe na moje ponašanje.
11. Obično vrlo uspješno vodim rasprave i sastanke upravnih tijela ustanove.
12. Nakon susreta s ljudima često analiziram svoje izjave i reakcije.

Samoprocjena akcijske kompetencije

1. Predano se trudim osigurati uvjete i ukloniti smetnje dobrom radu svojih zaposlenika.
2. Otvoreno raspravljam sa svojim zaposlenicima o svim pitanjima vezanim uz rad ustanove i njezino okruženje, a zatim djelujem.
3. Ako se pojave problemi, aktivno i predano sudjelujem u njihovu rješavanju.
4. Javno podržavam ideje i pedagoška rješenja za koja vjerujem da su za dobrobit vrtića i djece.
5. Na stručnim sastancima i u javnosti ističem uspjeh i rezultate pojedinaca koji vrijednim radom doprinose uspjehu djece i ugledu naše ustanove.
6. Glasno i strastveno branim odgajatelje i stručne suradnike od neutemeljenih prijava roditelja i birokratskih istupa inspekcije.
7. Svojim pogledima i aktivnostima sustavno oblikujem kulturu kvalitete u svojoj ustanovi i razvijam ozračje suradnje među djelatnicima.
8. Aktivno radim na podizanju razine kompetencije sebe i svojih djelatnika.
9. Ulaganje u stručno usavršavanje svojih djelatnika afirmiram kao jedan od svojih ključnih prioriteta.
10. Javno i dosljedno negodujem kad se narušavanju pedagoška i etička načela.

11. Svojim djelatnicima rado dajem stručni i upravni savjet. Kada to nisam u stanju, zatražim pomoć stručnjaka i prenosim saznanja.
12. Kada je riječ o pedagoškim pitanjima, rado se i povjerenjem konzultiram s pedagogom vrtića.

Upitnik Stavova i mišljenja ravnatelja prema samovrednovanju

(Magaš, Tatalović Vorkapić, 2015)

Iduće tvrdnje odnose se na Vaše mišljenje i stavove prema procesima osiguranja kvalitete rada Vaše ustanove. Odgovorite na način da na skali od 1 do 5 (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti da) označite u kojoj se mjeri se slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom.

1. Svaki odgojno-obrazovni djelatnik može samostalno procijeniti kvalitetu svoga rada.
2. Za kvalitetnu samoprocjenu važna je reflektivna praksa.
3. Potrebno je intenzivnije provođenje vrednovanja rada stručnih djelatnika i cjelokupnog konteksta ustanove od strane vanjske institucije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje...).
4. Kvalitetu rada vrtića mogu procjenjivati samo oni koji rade u njemu.
5. Samovrednovanje svih segmenata rada vrtića daje ravnatelju osjećaj kompetencije.
6. Procjena trenutnog stanja u ustanovi važna je za planiranje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse.
7. Važno je da u proces samovrednovanja mogu biti uključeni svi čimbenici (djeca, odgojitelji, roditelji, tehničko osoblje, stručni tim, predstavnici lokalne zajednice, Upravno vijeće).
8. Kvalitetu rada vrtića mogu procjenjivati samo odgojno-obrazovni djelatnici.
9. Samovrednovanje svih segmenata rada vrtića daje svim dionicima procesa osjećaj kompetencije.
10. Procesom samovrednovanja ostvaruje se sve veća otvorenost vrtića prema okruženju i zajednici.
11. Važno je dobiti objektivnu povratnu informaciju o kvaliteti svoga vrtića kako bi mogao/la djelovati.
12. Roditelji su kompetentni u procjenjivanju kvalitete rada ustanove.
13. U izradu razvojnog plana ustanove trebaju biti uključeni svi čimbenici procesa (ravnatelj, stručni tim, odgajatelji, tehničko osoblje, roditelji, predstavnici lokalne zajednice).
14. Procesom samovrednovanja dobivam konkretne i mjerljive podatke koji će biti put za razvoj vrtića.
15. Dionici procesa koji u njega nisu izravno uključeni (roditelji, članovi lokalne zajednice...) nisu kompetentni u procjenjivanju kvalitete rada ustanove.
16. Jasna mi je moja uloga u procesu samovrednovanja vrtića.

17. Sama pomisao na procjenu rada ustanove kod mene izaziva nelagodu.
18. Suradnja svih članova kolektiva i vanjskih dionika (roditelji, Upravno vijeće...) pridonosi kvaliteti rada ustanove.
19. Materijalno i prostorno okruženje vrtića važan je pokazatelj kvalitete rada.
20. Zajednička vizija razvoja vrtića pridonosi povezivanju kolektiva i kvaliteti odnosa.
21. U postizanju kvalitete ustanove moguće je postaviti mjerljive ciljeve.
22. Kako bi identitet vrtića postao prepoznatljiv, treba utvrditi zajedničke vrijednosti i norme ponašanja kojih će se svi pridržavati.
23. Za kvalitetu rada ustanove najodgovorniji je ravnatelj.
24. Nije potrebno pitati roditelje o kvaliteti rada vrtića.
25. Treba uvažiti procjenu stanja u ustanovi svih dionika (ravnatelj, stručni tim, odgojitelji, tehničko osoblje, roditelji, predstavnici lokalne zajednice) uključenih u proces samovrednovanja.
26. Ozračje u vrtiću utječe na dječje ponašanje.
27. Osnježivanje i suradnja svih dionika procesa radioničkim, stručnim usavršavanja i sl. pridonosi kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi.
28. Samoprocjena postojećeg stanja temelj je zajedničkom djelovanju u kreiranju i osvježavanju ozračja vrtića.
29. Svi sudionici procesa suodgovorni su u građenju kvalitete.
30. Kvaliteta prostornog i materijalnog okruženja neizravno utječe na konstrukciju dječjeg znanja.
31. Osjećam se nelagodno kada kvalitetu rada ustanove procjenjuju osobe koje nisu u potpunosti upoznate s procesom (roditelji, članovi lokalne zajednice...).

Upitnik kvalitete rada predškolske ustanove kroz percepciju ravnatelja

(Antulić Majcen, Pribela-Hodap 2017)

Iduće tvrdnje odnose se na Vaš rad i ustanovu u kojoj ste ravnatelj. Odgovorite na način da na skali od 1 do 5 (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti da) označite u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na Vašu ustanovu. Molimo Vas da što iskrenije odgovorite na pitanja.

Strategija ustanove

1. Naš vrtić vidim kao mjesto koje potiče rast i razvoj svakog djeteta.
2. Naš vrtić vidim kao mjesto koje potiče razvoj svakog roditelja.
3. Naš vrtić vidim kao mjesto koje potiče razvoj svakog djelatnika.
4. Naš je vrtić otvoren za svako dijete.
5. U našem se vrtiću poštuje i prihvaća različitost djece.
6. U našem se vrtiću poštuju različitosti u sposobnostima djece.
7. U našem se vrtiću poštuje različitosti u načinima učenja djece.

Organizacijsko vođenje ustanove

1. Dostupne su mi sve informacije važne za moj rad u vrtiću.
2. Zadovoljan/zadovoljna sam načinom rada u našem vrtiću.
3. U našem se vrtiću potiče timski rad.
4. Kao ravnatelj vrtića otvoren sam za prijedloge djelatnika.
5. Kao ravnatelj vrtića dostupan sam djelatnicima.
6. U našem vrtiću rado prihvaćamo nove ideje.
7. Jasno vidim smisao u poslu koji radim.
8. Vjerujem da mogu pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva.

Kultura ustanove

1. Zadovoljan/zadovoljna sam suradnjom s odgojiteljima.
2. Zadovoljan/zadovoljna sam suradnjom s članovima stručnog tima.
3. Zadovoljan/zadovoljna sam suradnjom s administrativno-tehničkim i pomoćnim osobljem.
4. Ozračje u kojem radim ugodno je i poticajno.
5. Rado međusobno razmjenjujemo svoja radna iskustva.
6. U našem vrtiću osjećam se poštovanim/poštovanom.
7. U našem se vrtiću osjećam dobro.

8. Jedni prema drugima odnosimo se s poštovanjem.
9. Međusobno si pružamo pomoć i potporu u teškim situacijama.
10. Osjećam se dijelom tima.

Ljudski resursi

1. Volim posao koji radim.
2. Sposoban/sposobna sam odgovoriti svim zahtjevima posla.
3. Imam kompetencije koje su mi potrebne za dobro obavljanje posla.
4. Imam kompetencije potrebne za rad s djecom.
5. Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima.
6. Imam kompetencije potrebne za suradnju s kolegama.
7. Važno mi je kontinuirano poboljšavati svoj rad.

Proces praćenja i vrednovanja

1. Svjestan/svjesna sam dobrih i loših strana svog rada.
2. Svakodnevno promišljam i evaluiram svoj rad u vrtiću.
3. Mislim da svoj posao obavljam dobro.
4. Moj je rad prepoznat kao kvalitetan.
5. Spreman/spremna sam prihvatiti dobronamjerne primjedbe o radu.
6. Spreman/spremna sam iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu.
7. U našem vrtiću možemo otvoreno razgovarati o kvaliteti rada.
8. Međusobno razmjenjujemo ideje i informacije kako vrtić učiniti boljim.
9. Svojim radom pridonosim kvaliteti rada našeg vrtića.
10. Dokumentacijom se koristim kao smjernicom za daljnje planiranje.
11. Vanjsko vrednovanje može pridonijeti kvaliteti rada našeg vrtića.
12. Samovrednovanje može pridonijeti kvaliteti rada našeg vrtića.

Hvala Vam na Vašem vremenu i značajnom doprinosu ovom istraživanju!