

Samovrednovanje ustanova RPOO: stavovi i mišljenja odgojitelja o mogućnostima praćenja i unapređenja kvalitete pedagoške prakse

Čanić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:189:808085>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

SARA ČANIĆ

**SAMOVREDNOVANJE USTANOVA RPOO: STAVOVI I MIŠLJENJA
ODGOJITELJA O MOGUĆNOSTIMA PRAĆENJA I UNAPREĐENJA KVALITETE
PEDAGOŠKE PRAKSE
DIPLOMSKI RAD**

Rijeka, 2024

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**SAMOVREDNOVANJE USTANOVA RPOO: STAVOVI I MIŠLJENJA
ODGOJITELJA O MOGUĆNOSTIMA PRAĆENJA I UNAPREĐENJA KVALITETE
PEDAGOŠKE PRAKSE**

DIPLOMSKI RAD

PREDMET: Vrednovanje i samovrednovanje

MENTOR: doc. dr. sc. Sandra Antulić Majcen

STUDENT: Sara Čanić

MATIČNI BROJ: 0066309350

U Rijeci, srpanj, 2024

ZAHVALA

Prije svega, želim se zahvaliti mentorici doc. dr. sc. Sandri Antulić Majcen na vremenu, trudu i znanju koji ste uložili u izradu ovog diplomskog rada. Hvala Vam što ste proces izrade ovog diplomskog rada učinili tako pozitivnim i ugodnim.

Velika zahvala mojim roditeljima koji su mi sve ovo omogućili. Bez vaše bezuvjetne ljubavi i podrške ne bi bila tu gdje jesam.

Dino, hvala ti što si od prvog dana vjerovao u mene i moje ambicije. Hvala ti što si uvijek pronašao način da me oraspoložiš i nasmiješ i u stresnim periodima studiranja.

Na kraju, najveća zahvala mom zaručniku Domagoju na svim godinama zajedničkog života i puno odricanja, strpljenja i podrške kako bi ostvarila sve ono što sam naumila. Hvala ti što si vjerovao u mene onda kad ja nisam i bio moja najveća podrška.

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.“

Čanić Sara

Sara Čanić

SAŽETAK

Kvaliteta ustanove, kao i cjelokupna odgojno-obrazovna praksa, dinamična je kategorija te kao takva zahtjeva stalnu promjenu. Kvaliteta se neprekidno mijenja te jednom postignuta razina kvalitete nije jamstvo njene trajnosti. Stoga, vrlo je važno da odgojitelji promišljaju o kvaliteti te preispituju svoje stavove i uvjerenja te budu otvoreni za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada. Pozitivni stavovi o samovrednovanju omogućuju stvaranje okruženja koje je spremno i otvoreno za promjene i promišljanje o odgojno-obrazovnoj praksi što će voditi podizanju razine kvalitete ustanove. Cilj je istraživanja ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi povezanost ispitivanih koncepata s kvalitetom rada ustanove. Istraživanje je provedeno na uzorku od 81 odgojitelja zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za potrebe ovog istraživanja korišteni su sljedeći instrumenti: Upitnik mišljenja o samovrednovanje dječjih vrtića (Drvodelić i Domović, 2016), Upitnik za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017; skala samovrednovanja kulture ustanove i skala samovrednovanja procesa praćenja i vrednovanja) te Skala spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada (prilagođeno i preuzeto iz Ljubetić, 2009). Rezultati ukazuju da pozitivnije stavove o samovrednovanju imaju odgojitelji s manje godina radnog staža te višim stupnjem stručne spreme. Nadalje, rezultati ukazuju da odgojitelji koji su spremniji za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada procjenjuju veću kvalitetu rada ustanove. Također, rezultati su ukazali da su stavovi prema razvijanju, mijenjanju i unapređivanju odgojno-obrazovnog rada stabilni u odnosu na godine radnog staža i stupanj stručne spreme odgojitelja. Naposljetku, rezultati su ukazali da veća znanja o samovrednovanju doprinose pozitivnijim stavovima o samovrednovanju, većoj spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te većoj kvaliteti rada ustanove. No, podrška u procesu samovrednovanja nije statistički značajno povezana sa stavovima o samovrednovanju, spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove, ali je povezana s procesom praćenja i vrednovanja koje je povezano sa stavovima. Rezultati ovog istraživanja daju vrijedne nove spoznaje o navedenoj temi koje mogu omogućiti svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa da aktivno doprinose povećanju kvalitete rada ustanove.

KLJUČNE RIJEČI

Kvaliteta rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, samovrednovanje, stavovi odgojitelja, znanja odgojitelja, percipirana podrška

SUMMARY

The quality of early and preschool childhood institution, as well as the overall educational practice, is a dynamic category and as such requires constant change. Quality is constantly changing and once achieved level of quality is not a guarantee of its permanency. Therefore, it is very important for ECEC teachers to reflect on quality and re-examine their attitudes and beliefs, to be open to developing, changing and improving educational practice. Positive attitudes about self-evaluation enable the creation of an environment that is ready and open for changes and reflection on educational practice that will lead to raising the quality level of institutions.

The aim of the research is to examine the attitudes and opinions of ECEC teachers towards self-evaluation, knowledge and support in the process of self-regulation, as well as the willingness of educators to develop, change and improve educational practice, and to determine the contribution of these concepts to the institution quality. The research was conducted on a sample of 81 ECEC teachers working in early and preschool education institutions. For the purposes of this research, the following instruments were used: Questionnaire of opinions on the self-worth of kindergartens (Drvodelić and Domović, 2016), Questionnaire for self-evaluation of the quality of work of preschool institutions (Antulić Majcen and Pribela-Hodap, 2017; the self-evaluation scale of the institutions's culture and the self-evaluation scale of the monitoring and evaluation process) and Scale of readiness of educators to develop, changing and improving educational work (Ljubetić, 2009). The results indicate that educators with fewer years of work experience and a higher degree of professional education have more positive attitudes about self-evaluation. Furthermore, the results indicate that early and preschool childhood institutions that are open to developing, changing and improving educational work have a higher quality of the institution's work. Also, the results indicated that more positive attitudes towards developing, changing and improving educational practice are not related to the years of service or the level of education of ECEC teachers. Finally, the results indicated that the increase in knowledge about self-evaluation contributes to more positive attitudes about self-evaluation, a greater willingness to develop, change and improve educational work and a higher quality of the institution's work. However, support in the process of self-evaluation is not statistically significantly related to attitudes about self-evaluation, willingness to develop, change and improve educational work and the quality of the institution's work. The results of this research provide valuable new knowledge about the mentioned topic,

which can enable all participants in the educational process to actively contribute to increasing the overall quality of the ECEC institution.

KEY WORDS

Quality of ECEC institutions, self-evaluation, ECEC teacher's attitudes, ECEC teacher's knowledge, ECEC teacher's perceived support

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. KVALITETA.....	3
2.1. Istraživanja kvalitete	4
2.2. Odrednice kvalitete	5
2.3. Devet područja kvalitete	6
2.4. Utjecaj kvalitete na dijete.....	8
3. SAMOVREDNOVANJE	10
3.1. Vrednovanje	10
3.2. Samovrednovanje.....	11
3.3. Tim za kvalitetu	14
4. METODE I ALATI ZA PRAĆENJE I UNAPREĐENJE KVALITETE	16
4.1. Provedba upitnika	16
4.2. Dokumentacija	16
4.3. Zajedničke rasprave	18
4.4. KREDA analiza.....	19
4.5. Razvojni plan ustanove	21
5. ULOGA I VAŽNOST ODGOJITELJA U PROCESIMA PRAĆENJA I UNAPREĐENJA	23
5.1. Stavovi i znanja odgojitelja te percipirana podrška u procesu samovrednovanja ...	24
5.2. Odgojitelj refleksivni praktičar	25
6. POVOD ZA ISTRAŽIVANJE	27
7. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	28
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	30
8.1. Ispitanici.....	30
8.2. Instrumenti	31
8.3. Postupak i metoda obrade podataka.....	33
9. REZULTATI I RASPRAVA	34

9.1.	Stavovi odgojitelja o samovrednovanju.....	34
9.2.	Znanja odgojitelja o samovrednovanju.....	37
9.3.	Percipirana podrška odgojitelja u samovrednovanju.....	40
9.4.	Kultura ustanove.....	42
9.5.	Proces praćenja i vrednovanja.....	45
9.6.	Spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno- obrazovnog rada.....	48
9.7.	Povezanost stavova i mišljenja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove.....	51
9.8.	Rasprava.....	53
9.9.	Doprinosi i ograničenja istraživanja.....	57
10.	ZAKLJUČAK.....	59
11.	LITERATURA.....	61
12.	PRILOZI.....	65

1. UVOD

Dječji vrtić prva je odgojno-obrazovna ustanova u koju dijete ulazi iz obiteljskog doma te je izrazito važno osigurati uvjete koji podržavaju cjelokupni razvoj, odgoj i učenje djece. Kvaliteta proizlazi iz djelovanja različitih subjektivnih i objektivnih čimbenika koji omogućuju zadovoljavanje potreba svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Ljubetić, 2009). Briga o kvaliteti ustanove treba postati imperativ u odgojno-obrazovnoj praksi. Kvaliteta treba predstavljati cilj koji će se definirati, razvijati i identificirati unutar jedne zajednice (Baldini, 2010). Kvaliteta se u odnosu na dijete može promatrati kroz razine mezosustava, egzosustava i makrosustava (Bronfenbrenner, 1979), pri čemu na svakoj razini sustava postoje brojni čimbenici koji utječu na razinu kvalitete u mikrosustavu koji čini djetetovu neposrednu okolinu (Vonta, 2000).

Svi elementi odgojno-obrazovnog sustava pa tako i sustav u cjelini, podložni su mjerenju, odnosno vrednovanju. Vrednovanje predstavlja proces prosuđivanja vrijednosti odgojno-obrazovnog djelovanja (Gullo, 2005) te ono praksu čini vidljivom (Dahlberg i sur., 2013). U suvremenom pristupu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, naglasak se stavlja na promjene koje dolaze iznutra, odnosno od pojedinaca izravno uključenih u neposredni odgojno-obrazovni rad. Upravo zato, samovrednovanje predstavlja temeljni proces sustavnog, unutrašnjeg i jasnog osvjetljavanja trenutačnog stanja u ustanovi, pozitivnih postignuća, izazova i prepreka te prijedloga strategija za njihovo rješavanje (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Kao i kvaliteta, odgojno-obrazovna praksa dinamična je te zahtjeva da oni pojedinci koji su izravno uključeni u odgojno-obrazovni proces, imaju razvijene vještine i kompetencije potrebne za rad u jednom takvom sustavu. Usmjerenost na kvalitetu zahtijeva kontinuiranu stručnu refleksiju svih sudionika te je upravo osposobljenost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa jedno od ključnih elemenata procjene kvalitete ustanove (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Ključna je uloga odgojitelja kao odgojno-obrazovnog stručnjaka da svakodnevno promišlja o vlastitoj praksi, preispituje stavove i uvjerenja koje determiniraju njegov odgojno-obrazovni rad te da je usmjeren ka postizanju veće kvalitete ustanove. Proces osvješćivanja vlastita ponašanja je dugotrajan proces te podrazumijeva stalnu uključenost i usmjerenost pojedinca na

kvalitetu (Ljubetić, 2009). Do promjena neće doći bez uvjeta u ustanovi za otvorene rasprave i dijaloge među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2008).

Ovaj rad se bavi ulogom odgojitelja u procesu samovrednovanja te njegovim mogućnostima praćenja i unapređenja kvalitete pedagoške prakse. Odgojiteljevi pozitivni stavovi o samovrednovanju, veća razina znanja te pozitivnija percipirana podrška u procesu samovrednovanja, ali i veća otvorenost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse doprinose većoj kvaliteti rada odgojno-obrazovne ustanove. Cilj istraživanja je ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi njihovu povezanost s kvalitetom rada ustanove.

2. KVALITETA

U suvremenom pristupu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pojam kvalitete je sve više prisutan. Iako se često spominje i o njemu raspravlja, ono je vrlo kompleksno i izazovno za definirati. Definicija kvalitete odgojno-obrazovne prakse nije statično pitanje samo s jednim ispravnim odgovorom (ISSA, 2012).

Brojni autori (Moss i Pence, 1999., Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017., Slunjski, 2015, Ljubetić, 2009, Vujičić, 2008 i dr.) iznose glavne spoznaje o kvaliteti. Moss i Pence (1999) pojam kvalitete opisuju kao povijesno, kulturalno i kontekstualno uvjetovan koncept koji je relativan i subjektivan. Kvaliteta nije neutralna niti sama po sebi očita već je oblikovana vrijednostima i pretpostavkama te predstavlja konstruirani koncept (Moss i Dahlberg, 2008). Ljubetić (2009) kvalitetu sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja definira kao rezultat djelovanja niza subjektivnih i objektivnih čimbenika koji zajednički omogućuju uspješno zadovoljavanje potreba svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u ozračju suradničkih odnosa uz stalnu tendenciju rasta.

Pojam kvalitete ovisan je o različitim kulturama, vrijednostima, stavovima i uvjerenjima te se mijenja u različitim kontekstima i različitim okolnostima. Kao i odgojno-obrazovna praksa, kvaliteta je dinamična (Moss i Pence, 1994) što označuje njenu stalnu promjenu, odnosno pojam kvalitete nužno uključuje promjenu i proces (Baldini, 2010). Kvaliteta ustanove je razvojna, a ne statična kategorija (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012) te ona ne ide samo jednim smjerom (Baldini, 2010). Kvaliteta se neprekidno mijenja, odnosno povećava ili smanjuje. Autorica Baldini (2010) navodi kako se kvaliteta često shvaća zajamčenom u odgojno-obrazovnoj praksi te da bi, iako se podrazumijeva, zapravo trebala predstavljati cilj koji će se definirati, razvijati i identificirati unutar jedne zajedničke cjeline.

Sheridan (2001, prema Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017) ističe definiciju kvalitete pedagoške prakse koja kvalitetu ne ograničava samo na utjecaj konteksta ustanove na osobni razvoj pojedinca već se odnosi i na sposobnost pojedinca da utječe i mijenja kontekst koji ga okružuje te da upravlja vlastitim procesom učenja.

ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse (ISSA, 2012) sadržava sedam područja u kojima je potrebno osigurati kvalitetu rada kako bi se podržao dječji razvoj i učenje. Ona se odnose na interakcije, obitelj i zajednicu, inkluziju, različitost i demokratske vrijednosti,

procjenjivanje i planiranje, strategije poučavanja, okruženje za učenje te profesionalni razvoj. U navedenih sedam područja, naglašava se praksa utemeljena na suvremenom pristupu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; humanističkom i socio-konstruktivističkim principima, razvojno primjerenom praksi, individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih.

2.1. Istraživanja kvalitete

Kvaliteta ustanova ranog odgoja i obrazovanja dugo je bila zapostavljena i zanemarena zbog dominacije bihevioristički i pozitivistički usmjerenih istraživanja i zanemarivanja utjecaja socio-kulturnog okruženja (Petrović-Sočo, 2011). Kvaliteta se u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja počinje istraživati krajem 1960-ih te se izdvajaju tri vala istraživanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Prva istraživanja bavila su se institucionalizacijom djetinjstva, odnosno provjerom jesu li organizirani oblici ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjereni na dobrobit djece (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Pod utjecajem Piagetove i Bowlbyjeve teorije, takva su istraživanja bila uvelike usmjerena mjerenju kognitivnih postignuća i emocionalne (ne)sigurnosti djeteta kao učinka boravka djece u ustanovi na njihov kasniji razvoj (Petrović-Sočo, 2011).

Drugi val istraživanja temeljio se na analitičko-statičkom pristupu istraživanja kvalitete ustanova ranog odgoja (Petrović-Sočo, 2011). U podlozi ovih istraživanja bila je pozitivistička paradigma koja je polazila od teorijskih postavki koje su se provjeravale u praksi s unaprijed određenim i standardiziranim varijablama (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). U ovim istraživanjima, koristili su se instrumenti koji su analitički procjenjivali tzv. strukturalne, statičke dimenzije kvalitete prema kriterijima: broj djece na jednog odgojitelja, veličina odgojno-obrazovne skupine, obrazovanje i stručno iskustvo odgojitelja i iskustvo ravnatelja i stalnost odgojitelja (Petrović-Sočo, 2011).

Treći val istraživanja temeljio se na holističko-dinamičnom pristupu istraživanja kvalitete ustanova ranog odgoja (Petrović-Sočo, 2011). U podlozi ovih istraživanja isticao se socio-kulturni kontekst određenja koncepta kvalitete te se dopuštala fleksibilnost i sagledavanje problema iz različitih perspektiva (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). U ovim istraživanjima nastoji se sve više raditi na izradi instrumenata za globalnu procjenu kvalitete (Petrović-Sočo, 2011).

2.2. Odrednice kvalitete

Sva tri vala istraživanja i mjerenja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pratila su promjene paradigmi pri čemu su se istaknula istraživanja tri ključne skupine odrednica kvalitete: strukturne, procesne i ishodne odrednice (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Strukturne odrednice kvalitete odnose se na karakteristike okruženja koje su neovisne o interakcijama među pojedincima (Cassidy i sur., 2005). Strukturne odrednice kvalitete podrazumijevaju karakteristike programa, okruženja i drugih elemenata ustanove kao što su broj djece u grubi, omjer broja odgojitelja u odnosu na broj djece u skupini, materijalna opremljenost, stupanj obrazovanja i sl. Navedene odrednice predstavljaju statične elemente koje je lako moguće kvantificirati i mjeriti no one nisu ključni faktori koji određuju kvalitetu te ih je nužno kombinirati s procesnim odrednicama (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Procesne odrednice kvalitete podrazumijevaju interakcije među pojedincima (Cassidy i sur., 2005). Procesne odrednice obuhvaćaju kvalitetu interakcija uključenih sudionika, kulturu ustanove, organizacijsko vođenje, kurikulum i odgojno-obrazovni proces. One su dinamičke prirode, teže ih kvantificirati i mjeriti te zahtijevaju korištenje različitih instrumenata i metoda kako bi se obuhvatili svi relevantni procesi (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Ishodne odrednice usmjeravaju se na kognitivni razvoj, odnosno na spremnost djeteta za školu pri čemu se koriste standardizirani testovi i skale procjene. Mjerenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temeljeno isključivo na navedenim odrednicama, ne odgovora suvremenom pristupu te polazi od kvalitete kao univerzalnog koncepta. Također, treba uzeti u obzir da su odgojno-obrazovni ishodi uvjetovani individualnim karakteristikama djeteta i obiteljskog okruženja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Sve tri odrednice kvalitete zajedno utječu na cjelokupnu kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove no nemaju sve jednak izravan utjecaj. Procesne odrednice kvalitete predstavljaju primarni pokretač razvoja djece (Melhuish i sur., 2015 prema Slot, 2018). No, strukturne odrednice kvalitete stvaraju temelj za procesne odrednice (Cassidy i sur., 2005), odnosno stvaraju uvjete za poticanje optimalnog razvoja djece i njegovih potencijala što ukazuje na utjecaj procesnih odrednica kvalitete koje posreduju u odnosu između strukturnih odrednica kvalitete i dječjeg razvoja, odgoja i učenja (Slot, 2018)

2.3. Devet područja kvalitete

Prema okviru samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012) kvalitetu je moguće operacionalizirati kroz devet područja koja se odnose na djelovanje ustanove, a obuhvaćaju različite razine djelovanja ustanove za rani i predškolski odgoj obrazovanje čija kvaliteta utječe na kvalitetu življenja svih sudionika.

Prema Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) devet ključnih područja kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su:

1. strategija ustanove
2. organizacijsko vođenje ustanove
3. kultura ustanove
4. prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada
5. zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost
6. kurikulum i odgojno-obrazovni proces
7. ljudski resursi
8. suradnja s užom i širom društvenom zajednicom
9. proces praćenja i vrednovanja.

Strategija ustanove za rani odgoj područje je kvalitete koje polazi od osnova strateškog planiranja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017), a odnosi se na proces u kojem se djelatnike usmjerava važnim prioritetima te se izgrađuje njihov osjećaj odgovornosti za prioritete koje su ključni za ostvarenje misije ustanove i unapređenje njezina djelovanja (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). „*Područje strategije ustanove za rani odgoj okosnica je djelovanja ustanove*“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:39). Ključni elementi navedenog područja su misija, vizija te vrijednosti ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Organizacijsko vođenje ustanove područje je kvalitete koje polazi od ravnomjerne raspodjele moći i odgovornosti za sve djelatnike, a usmjereno je na oblikovanje i jačanje zajedničke vizije ustanove te vodi ka razvoju suradničke kulture ustanove (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Ključni elementi navedenog područja su „*komunikacija na različitim razinama unutar ustanove, dostupnost „uprave“*,

otvorenost prema prijedlozima i sugestijama djelatnika, način rada, strategija rješavanja problema, otvorenost ustanove prema novim idejama i metodama rada i dr.“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:42).

Kultura ustanove područje je kvalitete koje se odnosi na ukupnost uvjeta koji određuju kvalitetu odgoja i obrazovanja u ustanovi za rani odgoj, odnosno sklop temeljnih pretpostavki koje određena ustanova stvara djelujući prema postizanju zadanih ciljeva (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Ključni elementi navedenog područja su norme i očekivanja odgojitelja i drugih djelatnika, prava i obveze, uloge i odnosi svih članova ustanove koji se odražavaju na formalne i neformalne interakcije odraslih i djece (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Prostorno-materijalno i tehnički uvjeti rada područje je kvalitete koje se odnosi na elemente koji su propisani Državnim pedagoškim standardom (2008) te na elemente unutarnjeg i vanjskog prostora te opremu, didaktička sredstva i dr. koja su u funkciji odgojno-obrazovnog procesa (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Ovo je područje od velike važnosti za kvalitetu rada ustanove jer prostorno-materijalno okruženje utječe na cjelokupno funkcioniranje ustanove te se odražava na kvalitetu življenja i učenja djece i odraslih.

Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost područje je kvalitete koja se odnosi na elemente propisane Državnim pedagoškim standardom (2008) kojim se utvrđuju mjere zaštite i prehrane djece u ustanovi za rani odgoj te higijensko-tehničke uvjete rada u njoj (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Kurikulum i odgojno-obrazovni proces područje je kvalitete koje polazi od suvremenog shvaćanja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te suvremene slike o djetetu. Navedeno područje obuhvaća *„vrijednosti koje se u podlozi odgojno-obrazovnog rada, pedagogiju, okruženje, kvalitetu odnosa i komunikacije djeteta i odraslih te osiguravanje uvjeta za kvalitetan rast i razvoj svakog djeteta“* (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:67).

Ljudski resursi područje je kvalitete koje je uveliko određeno zakonodavno-pravnom regulativom koje se odnose na broj, stručnu spremu te obveze i odgovornosti djelatnika no ono obuhvaća i kontinuirano profesionalno usavršavanje djelatnika (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Ovo je područje kvalitete izrazito

važno jer obuhvaća sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, a kvaliteta područja se očituje u prilikama za profesionalno usavršavanje i napredovanje, sustavnim potporama i poticanju na sudjelovanje u svim aspektima djelovanja ustanove.

Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom područje je kvalitete koje polazi od shvaćanja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao jednog živog, otvorenog i dinamičnog sustava čime se naglašava otvorenost ustanove prema unutra i prema van (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Navedeno područje obuhvaća suradnju s roditeljima, suradnju s drugim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. Također, naglašava i suradnju ustanove s užom i širom društvenom zajednicom u različitim modalitetima (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Proces praćenja i vrednovanja područje je kvalitete koje predstavlja „*temelj ostvarivanja napretka u kvaliteti rada ustanove*“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:82). Navedeno područje obuhvaća vanjsko vrednovanje, samovrednovanje, dokumentiranje, refleksije i rasprave (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Sva spomenuta područja kvalitete obuhvaćaju različite razine djelovanja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te su unutar ovih devet područja razrađeni indikatori kvalitete. Sva područja se međusobno preklapaju te su sva jednako važna za kvalitetu života djeteta u dječjem vrtiću.

2.4. Utjecaj kvalitete na dijete

U suvremenom pristupu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dominira humanističko-razvojna koncepcija kojom dijete postaje subjekt odgojno-obrazovnog procesa te je u središtu svih odgojno-obrazovnog djelovanja (Petrović-Sočo, 2009).

Dječji vrtić prva je odgojno-obrazovna ustanova u koju dijete ulazi iz obiteljskog doma te uveliko utječe na rast, razvoj, odgoj i učenje djeteta. Slunjski (2011) navodi kako cjelokupni odgojno-obrazovni proces treba sagledavati u funkciji ostvarenje cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djeteta jer je upravo dijete u središtu institucijskog odgoja i obrazovanja. U odgojno-obrazovnoj ustanovi dijete je član zajednice koja ima određeno djelovanje na njega te se posebna pozornost treba pridavati kvaliteti strukture interakcija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ali i fizičkog i materijalnog okruženja u ustanovi (Sindik, 2008).

Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava pruža bolje razumijevanje utjecaja okoline na razvoj, odgoj i učenje djeteta, ali i utjecaj djeteta na vlastitu okolinu. Navedene teorija objašnjava kako se dijete nalazi unutar više slojeva okoline koje ga okružuju, a te slojeve dijeli na četiri razine: mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav (Berk, 2008). Mikrosustav se odnosi na svakodnevne interakcije djeteta s najbližom okolinom što uključuje obitelj, odgojno-obrazovne ustanove i zajednicu. Mezosustav se odnosi na veze između mikrosustava te indirektno utječe na dijete. Treća razina je egzosustav koji se odnosi na socijalne strukture u kojima dijete nije aktivni sudionik, ali na njega utječu preko mikrosustava (npr. radno mjesto roditelja, mediji, crkvene zajednice i sl.). Na zadnjem mjestu se nalazi makrosustav koji se odnosi na karakteristike određene kulture, a obuhvaća vrijednosti, norme, vjerovanja, običaje, religiju (Woodhead, 2006). Bronfenbrenner dodaje i petu razinu, koja se naziva kronosustav, a označava promjene u sustavima tijekom vremena (Skupnjak, 2012).

Sve ove razine je potrebno uzeti u obzir kako bi u potpunosti mogli razumjeti djetetova iskustva razvoja, odgoja i učenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Sheridan, 2007). Kada se govori o kvaliteti, trebamo o njoj promišljati kroz razine mezosustava, egzosustava i makrosustava (Vonta, 2000). Odnosno, kako bi do promjene došlo, potrebno je odmaknuti se isključivo od mikrosustava te uvidjeti da postoje brojni čimbenici i na ostalim razinama, na koje odgojno-obrazovne ustanove nemaju direktan utjecaj, ali imaju veliki utjecaj na razinu kvalitete u mikrosustavu (Vonta, 2000).

3. SAMOVREDNOVANJE

3.1. Vrednovanje

Definiranje koncepta kvalitete u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pruža podlogu za razvoj metodologije praćenja i vrednovanja, a samim time i unapređenja kvalitete u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) navode kako je koncept vrednovanja u podlozi procesa praćenja i unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava te da su svi elementi odgojno-obrazovnog sustava, ali i sustav u cjelini, podložni mjerenju, odnosno vrednovanju.

„Vrednovanje, kao proces sustavnog i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti rada temelj je ostvarivanja napretka u kvaliteti rada ustanova“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:82).

Vrednovanje predstavlja proces donošenja prosudbi o vrijednosti odgojno-obrazovnog djelovanja te često uključuje različite istraživačke tehnike (Gullo, 2005). Ono se može sagledati i kao demokratski proces tumačenja, proces koji praksu čini vidljivom i stoga podložnom promišljanju, dijalogu i argumentaciji što dovodi do prosudbe vrijednosti odgojno-obrazovnog rada (Dahlberg i sur., 2013).

Ljubetić (2007) navodi osnovni cilj (samo)vrednovanja: *„unapređivanje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, pa tako i podsustava ranog odgoja i obrazovanja“* (Ljubetić, 2007:43).

Vrednovanje kvalitete ima dvije osnovne svrhe: kontrola i razvoj (Sheridan, 2000). Odnosno, vrednovanje omogućuje utvrđivanje razine kvalitete odgojno-obrazovne ustanove te osvješćivanje snaga i slabosti ustanove kako bi se ukazao smjer kojim bi ustanova trebala djelovati.

Stoll i Fink (2000) prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) navode svrhu vrednovanja u ustanovi:

- promicanje samoodgovornosti svih pojedinaca u ustanovi, kao i ustanove u cjelini
- osiguranje korisnih pokazatelja onoga što je već postignuto i onoga što bi trebalo unaprijediti
- jamčenje jednakih uvjeta za svu djecu
- određivanje trendova u unapređenju kvalitete ustanove.

Kada govorimo o načinu vrednovanja, razlikuju se interni (unutarnji) i eksterni (vanjski) pristup (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Ova dva pristupa se razlikuju u odnosu na subjekte koje provode vrednovanje gdje unutarnje vrednovanje provode pojedinci koji su izravno ili neizravno uključeni u odgojno-obrazovni proces, dok vanjsko vrednovanje provode čimbenici izvan ustanova (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Unutarnje i vanjsko vrednovanje predstavljaju dva komplementarna pogleda na ustanove koja imaju različite ciljeve i zadatke. No, obje vrste vrednovanja koriste se za moguća unapređenja odgojno-obrazovnih sustava i podsustava (Zufanova, 2006).

S obzirom na činjenicu da vrednovanje poduzimaju pojedinci unutar ustanove i izvan nje, nužna je potreba usuglašavanja kriterija procjenjivanja kvalitete ustanove za rani odgoj za obje skupine (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Unutarnje vrednovanje provodi se prema zajedničkim važećim indikatorima, a ključan element unutarnjeg vrednovanja je osposobljenost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa za kontinuiranu i kvalitetnu (samo)procjenu (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Vanjsko vrednovanje podrazumijeva unaprijed poznate i međusobno usklađene kriterije, a provode ga nadležne institucije kao što je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje i dr. (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

S obzirom na unaprijed poznate i usklađene kriterije te ujednačenost metodologije vanjskog vrednovanja, ono omogućava viši stupanj objektivnosti i mogućnost generalizacije i usporedbe dok s druge strane, unutarnje vrednovanje obilježava osjetljivost za jedinstveni kontekst, odnosno specifičnosti i individualnosti pojedine ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

3.2. Samovrednovanje

Suvremeni pristup ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naglašava važnost promjena koje dolaze iznutra, izravno od onih pojedinaca koji su neposredno uključeni u odgojno-obrazovni proces te koji isti najbolje poznaju. Petrović-Sočo (2009) navodi kako stvarno poboljšanje kvalitete dolazi iznutra, a ne nameće se izvana.

Upravo u tome leži važnost samovrednovanja, kao „jednog sustavnog, unutrašnjeg i jasnog procesa kojemu je cilj osvijetliti trenutačno stanje u ustanovi, utvrditi pozitivna postignuća te detektirati probleme i predložiti strategije njihova rješavanja, kao i unapređenja postojećeg stanja“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:25). MacBeath (2005, prema Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017) definira samovrednovanje kao sustavni i transparentni proces refleksije odgojno-obrazovnog procesa koji kontinuiranim praćenjem i unapređenjem kvalitete rada odgojno-obrazovne ustanove osigurava unapređenje djetetova profesionalnoga te organizacijskog učenja.

Samovrednovanje je sustavan alat na razini djelovanja ustanove te predstavlja dugotrajan i neprekidan proces unutar odgojno-obrazovne ustanove koji donosi vrlo vrijedne informacije o kvaliteti i mogućnostima za promjene (Zufanova, 2006).

Proces samovrednovanja se provodi sustavno, planski i organizirano te u njemu aktivno sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa, a provodi se prema unaprijed utvrđenoj metodologiji i u skladu s dogovorenim kriterijima. Temeljna pretpostavka kvalitetne provedbe samovrednovanja je motiviranost i stvarna želja svih pojedinaca odgojno-obrazovnog procesa (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). „Kontinuirano samovrednovanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, kao prvog koraka na putu njezina unapređenja, obveza je svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa“ Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:26).

Proces samovrednovanja polazi od teze da je kvalitetu odgojno-obrazovnog sustava moguće unaprijediti jedino unapređenjem svake pojedine ustanove, pri čemu je nužno procese mjerenja i unapređenja kvalitete razvijati u odnosu na kontekst i specifičnosti pojedinog sustava, podsustava ili odgojno-obrazovne ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Nadalje, autorica Ljubetić (2007) navodi kako vrednujući i mijenjajući sebe, pojedinci jačaju i unapređuju svoje snage, praksu i odnose te tako jačaju i unapređuju cjelokupni odgojno-obrazovni sustav.

Procesom samovrednovanja nastoji se dobiti odgovor na tri ključna pitanja, a to su: koliko je odgojno-obrazovna ustanova dobra, temeljem čega se zaključuje o kvaliteti rada ustanove i što se može učiniti da ustanova bude još bolja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Odgovore na navedena pitanja možemo dobiti kroz četiri ključne faze procesa samovrednovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017):

1. uvid u trenutačno stanje kvalitete rada ustanove
2. analiza ključnih područja kvalitete
3. određivanje prioritetnih područja unapređenja i izrada razvojnoga plana ustanove
4. praćenje realizacije razvojnoga plana i unapređenja kvalitete rada ustanove.

Prva faza procesa samovrednovanja je „uvid u trenutačno stanje kvalitete rada ustanove“, koja polazi od pretpostavke da je za pokretanje procesa promjene, nužno utvrditi trenutačno stanje, odnosno temeljem objektivnih izvora podataka i iz različitih perspektiva sagledati kvalitetu rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U ovoj fazi, podaci se prikupljaju upitnicima, dokumentacijom ustanove te stručnim rasprava i fokus-grupama pri čemu se osigurava viši stupanj objektivnosti procesa (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Druga faza procesa samovrednovanja je „analiza ključnih područja kvalitete“ koja polazi od analize podataka prikupljenih upitnicima i objektivnih pokazatelja na razini ustanove. U ovoj fazi se koriste smjernice za analizu i interpretaciju rezultata gdje se prema unaprijed zadanoj metodologiji svako područje analizira na jednak način (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Treća faza procesa samovrednovanja je „određivanje prioritetnih područja unapređenja i izrada razvojnog plana ustanove“. Detaljnom analizom svakog pojedinog područja kvalitete, daje jasne uvide o područjima kvalitete rada ustanove na kojima je potrebno dodatno raditi te koje elemente područja treba unaprijediti. U ovoj fazi, za potrebe definiranja i postavljanja prioritetnih područja, ali i njihove realizacije, koristi se KREDA analiza (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Četvrta faza procesa samovrednovanja je „praćenje realizacije razvojnog plana i unapređenja kvalitete rada ustanove“ koje podrazumijeva aktivan rad na unapređenju kvalitete rada ustanove u kojemu sudjeluju svi sudionici (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Slunjski i sur. (2012) navode kako je preduvjet osiguranja kvalitete i kvalitetnog provođenja procesa samovrednovanja, osiguranje organizacijske strukture za provedbu samovrednovanja i praćenja procesa osiguranja kvalitete ustanove. Upravo se takva organizacijska struktura naziva tim za kvalitetu koji predstavlja neformalnu organizacijsku strukturu ustanove čije je prioritetna zadaća osiguranje kvalitete rada ustanove, odnosno provedba procesa samovrednovanja i praćenje napretka na ključnim područjima kvalitete (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

3.3. Tim za kvalitetu

Tim za kvalitetu čine predstavnici svih struktura unutar odgojno-obrazovne ustanove, a cilj djelovanja tima za kvalitetu je osigurati što kvalitetnije uvjete za življenje djece i odraslih u institucijskom kontekstu (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) tim za kvalitetu ustanove čine:

1. ravnatelj
2. najmanje dva predstavnika odgojitelja
3. najmanje jedan predstavnik stručno-razvojne službe
4. najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja
5. najmanje jedan predstavnik roditelja
6. najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice.

Postoje 3 modela za sastavljanje timova: model A, model B i model C (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Model A namijenjen je ustanovama koje imaju manji broj objekata, koje nemaju odvojene objekte i u kojima je moguće osnovati tim prema postojećim smjernicama. Model B usmjeren je ustanovama koje su organizacijski izazovnije, odnosno one koje imaju veći broj objekata, čiji su objekti odvojeni te koji imaju specifičnu organizacijsku strukturu. Model C je namijenjen programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su organizirani pri osnovnim školama s obzirom na već ustrojen školski tim za kvalitetu (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Iako je ključna odgovornost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa za unapređenje kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, tim za kvalitetu je nositelj procesa samovrednovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Osnovna zadaća tima za kvalitetu je usađivanje vrijednosti kontinuiranog samovrednovanja ustanove i svih pojedinaca u njoj, a jedna od ključnih uloga je informiranje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o procesu osiguranja kvalitete, o procesu samovrednovanja, o rezultatima, o razvojnom planu ustanove te o uspješnosti ostvarenja postavljenih ciljeva (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012), osnovna načela tima za kvalitetu su: dobrovoljno članstvo, sudjelovanje bez vremenskog ograničenja, ravnopravnost članova, članstvo bez povlastica, partnerski odnosi članova, suradnički odnosi i poštujuća komunikacija, ostvarivanje zadanih ciljeva nije obveza samo članova tima, kontinuirano istraživanje i učenje.

4. METODE I ALATI ZA PRAĆENJE I UNAPREĐENJE KVALITETE

Kao što je u prethodnom poglavlju spomenuto, proces samovrednovanja se sastoji od četiri faze unutar kojih se koriste različite metode i alati za praćenje i unapređenje kvalitete. Neke od tih metoda i alata su: upitnici, analiza dokumentacije, stručne rasprave, KREDA analiza, razvojni plan ustanove i sl.

4.1. Provedba upitnika

Uvid u trenutačno stanje kvalitete rada ustanove predstavlja prvu fazu u procesu samovrednovanja, a usmjerena je prikupljanju mjerljivih pokazatelja kvalitete rada ustanove provedbom Upitnika za samovrednovanje (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Za potrebe samovrednovanja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, razvijeni su upitnici za: ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, Upravno vijeće ustanove i roditelje. Upitnici prate ključna područja kvalitete, a cilj upitnika je stjecanje uvida u mišljenja i stavove svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o ključnim područjima kvalitete (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Upitnike provodi i analizira tim za kvalitetu. Sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno te popunjavanje upitnika treba organizirati u skladu s radnim vremenom djelatnika, specifičnosti posla te organizacijskim i prostornim uvjetima. Ključno je da u provedbi sudjeluju svi članovi pojedine skupine kako bi se dobili što objektivniji rezultati o kvaliteti rada ustanove (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

4.2. Dokumentacija

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) dokumentiranje predstavlja proces sustavnog prikupljanja etnografskih zapisa sa svrhom boljeg razumijevanja akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovom razvoju. Proces dokumentiranja omogućuje razvoj kulture uključenosti i dijaloga između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, autorica Rinaldi (2006) navodi kako je dokumentacija proces koji razvija i pospješuje učenje ne samo djece, već i odraslih. Dokumentacija predstavlja sredstvo refleksije odgojno-obrazovne prakse jer omogućuje interpretaciju akcija djeteta, ali i kvalitetne intervencije odgojitelja u tom procesu (Priručnik za samovrednovanje ustanova

ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Dokumentacija omogućuje odgojiteljima osvještavanje vlastitih i tuđih vrijednosti te služi kao podloga za proces preispitivanja i mijenjanja tih vrijednosti u skladu sa zajedničkom vizijom vrtića (Slunjski, 2008). Kako bi dokumentacija imala svoju punu vrijednost, ključno je da ju prate promišljanja s ciljem unapređivanja obrazovne prakse (Dahlberg i sur., 1999 prema Slunjski, 2020). Jer i sam proces dokumentiranja je istraživački proces, koji se razvija paralelno s razvojem subjekta koji dokumentiraju odgojno-obrazovni proces (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Prema NKRPOO (2014) oblici dokumentacije su pisane anegdotske bilješke, dnevници, transkripti razgovara i druge narativne forme, dječji likovni radovi, grafički prikazi i makete te audio i video zapisi, fotografije i sl.

Prema Pravilniku o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (2001) pedagoška dokumentacija i evidencija o djeci u dječjem vrtiću je: matična knjiga djece, knjiga pedagoške dokumentacije odgojno-obrazovne skupine, imenik djece, ljetopis dječjeg vrtića, godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada, godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa rada, program stručnog usavršavanja, dosje djeteta s posebnim potrebama, knjiga zapisnika.

U samom procesu samovrednovanja, dokumentacija ima veliku važnost, posebice u aspektu dokumentiranja elemenata odgojno-obrazovnog procesa i elemenata funkcioniranja ustanove u cjelini. Dokumentacija omogućuje stvaranje značenja kroz kontekstualno tumačenje stvarne prakse i stvarnog okruženja te omogućuje mjesto susreta i dijaloga svih pojedinaca odgojno-obrazovne ustanove (Dahlberg i sur., 2013).

U prvoj fazi samovrednovanja „uvid u trenutno stanje“ dokumentacija ustanove čini sastavni dio. Za svako područje, pridodaje se izvor dokumentacije koju je potrebno koristiti pri uvidu u trenutno stanje kvalitete rada ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Ovdje se uz dokumentaciju vezanu uz odgojno-obrazovni proces koriste različiti oblici dokumentacije na razini ustanove, uključujući i statistička izvješća.

Prema okviru za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) upravo je proces praćenja i vrednovanja jedno od 9 područja kvalitete rada ustanove, Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) navode što predstavlja kvalitetnu ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u kontekstu procesa samovrednovanja, u ključnim elementima područja „proces praćenja i vrednovanja“:

- razvijeni mehanizmi praćenja i dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa
- uspješno vođenje svih formalnih oblika dokumentacije
- njegovanje kulture dijaloga, rasprava i povratnih informacija
- poticanje ravnopravnog sudjelovanja u raspravama i donošenju odluka
- preuzimanje odgovornosti svih članova.

Izvori dokumentacije koji se koriste kako bi se dobio uvid u kvalitetu područja „proces praćenja i vrednovanja“ su: godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa, godišnji plan i program rada, individualni program stručnog usavršavanja, pedagoška dokumentacija odgojne skupine, individualni dnevnik rada, upitnik za provjeru kvalitete rada i međusobnih odnosa unutar ustanove, tjedni sastanci stručne službe i ravnatelja, sastanci odbora za organizaciju različitih događanja i manifestacija, vijeća odgojitelja, uvid u neposredan rad (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Iz svega navedenog, vidljivo je kako dokumentacija, uz to što je izvor uvida u kvalitetu rada ustanove, postaje i sredstvo mijenjanja i unapređivanja rada odgojno-obrazovne ustanove pri čemu se dokumentacija shvaća mnogo šire te, osim propisane, uključuje brojne tehnike i metode koje se nadalje koriste u zajedničkim diskusijama i analizama (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

4.3. Zajedničke rasprave

Osim dokumentacije ustanove, zajedničke rasprave odgojitelja i drugih suradnika odgojno-obrazovnog procesa imaju veliku važnost u praćenju, vrednovanju i unapređenju kvalitete ustanove za rani odgoj. Od velike je važnosti razvijanje komunikacijskih vještina odgojitelja s naglaskom na vještinu aktivnog slušanja te osvješćivanje djelatvornih oblika komunikacije (Fatović, 2016). Ostvarivanje ravnopravne komunikacije, otvara prostor dijeljenja i stvaranja polja zajedničkog značenja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2008). Zajedničke rasprave odgojitelja i drugih stručnih suradnika smatraju se „*temeljnim modalitetom njihova zajedničkog, suradničkog učenja*“ (Slunjski, 2008:23).

Rasprava omogućuje skupini odgojno-obrazovnih djelatnika da dosegnu više uvida i razumijevanja koje ne bi mogli dosegnuti sami te ostvarivanje potpunijeg razumijevanja cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada. „*Različita tumačenja, suprotstavljena gledišta i razumijevanja mogu biti vrijedna prilika zajedničkog razvoja i učenja svih stručnih djelatnika*

ustanove za rani odgoj“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:85). U raspravi se brojne ideje, misli i stavovi pojedinaca sučeljavaju što dovodi do mijenjanja istih. Autorica Slunjski (2008) navodi kako upravo reorganiziranje i revidiranje ideja i načina razmišljanja pojedinca, može voditi prema zajedničkom stvaranju novih razumijevanja. Na taj način, razumijevanje postaje socijalna konstrukcija koja se gradi u raspravi te postaje „zajednička stvarnost“.

Rasprava ne predstavlja samo potragu za jednim odgovorom već postaje proces stvaranja novih odgovora gdje različitost početnih razumijevanja sudionika predstavlja prednost i najveći potencijal zajedničkog učenja (Slunjski, 2008). Jedino timskim radom i pozitivnom suradnjom svih uključenih u odgojno-obrazovni proces može doći do kvalitetnog pomaka u razvoju odgojno-obrazovne ustanove, ali i svakog pojedinog člana (Fatović, 2016).

U kontekstu procesa praćenja i vrednovanja, zajedničke rasprave odgojitelja i drugih ključnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa utječu na unapređenje kvalitete rada ustanova jedino ako su one otvorene i konstruktivne, ako su članovi ravnopravni, ako se različitost uvažava i cijeni, ako postoji kultura dijaloga te ako su usmjerene na unapređenje kvalitete života djeteta u ustanovi (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Upravo navedeno postavlja kvalitetne temelje za stvaranje zajednica koja uči, koja preuzima odgovornost za kvalitetu rada i funkcioniranje ustanove, a samim time postavlja preduvjet za razvoj kulture samovrednovanja.

4.4. KREDA analiza

Za potrebe utvrđivanja prioriteta područja unapređivanja kvalitete u ustanovi, provodi se KREDA analiza. KREDA analiza predstavlja modificiranu SWOT analizu koja je prilagođena za samovrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

KREDA zapravo predstavlja akronim čija početna slova označuju pojmove koji su ključni u postavljanju ciljeva unutar procesa samovrednovanja, a odnose se na: konkretne i realne postavljene razvojne ciljeve, energično, dinamično i ambiciozno pristupanje ostvarenju ciljeva. Također, naziv KREDA može se primijeniti i pri opisu ustanove kojoj je cilj biti konkurentna, reprezentativna, efikasna, dobronamjerna i autentična (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Cilj KREDA analiza je ispitati sve unutrašnje i vanjske čimbenika koji utječu na kvalitetu rada i uz pomoć njih odgovoriti na pitanje „koliko je dobra naša ustanova?“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) navode osnovnu svrhu KREDA analize:

- usuglasiti elemente kojima se ustanova može pohvaliti
- prepoznati svakodnevne teškoće ustanove
- prepoznati neiskorištene resurse i potencijale ustanove
- definirati prepreke
- prepoznati mogućnosti za napredovanje
- prepoznati ključne sudionike koji mogu pomoći
- procijeniti kvalitetu rada ustanove u cjelini.

KREDA analiza sastoji se od šest kategorija unutar kojih se izdvajaju ključne prednosti i nedostaci rada ustanove te mogućnosti za unapređenje (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

U prvom dijelu analize, tim za kvalitetu izdvaja pozitivne (dobre i kvalitetne) strane rada ustanove te pokušava odgovoriti na pitanje „čime se sve kao ustanova možemo pohvaliti?“. Nadalje, navode se teškoće s kojima se ustanova svakodnevno susreće, a da se tiču unutrašnjeg rada i funkcioniranja ustanove. Zatim se analiziraju neiskorišteni resursi, odnosno potencijali koje ustanova posjeduje, a ne iskorištava. Nakon toga, definiraju se prepreke, odnosno ono što ustanovu koči da ostvari željeni napredak. Na temelju prethodnih analiza unutrašnjih obilježja ustanove, slijedi pitanje „što možemo napraviti da budemo još bolji?“. Naposljetku, slijedi pitanje „tko nam može pomoći u napretku?“ gdje se navode institucije, osobe i drugi čimbenici koji mogu pomoći u unapređenju kvalitete rada ustanove. KREDA analiza naposljetku završava pitanjem „koliko je dobra naša ustanova?“ gdje se ističe samokritičnost ustanove i sposobnost procjene kvalitete njezina rada u cjelini (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

KREDA analiza predstavlja polazište za izradu razvojnog plana ustanove i planiranje unapređenja kvalitete rada ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

4.5. Razvojni plan ustanove

Detaljan uvid u rezultate upitnika i dokumentacije, njihova analiza i interpretacija, zajednička rasprava svih sudionika te KREDA analiza vode ka završnom procesu samovrednovanja koji predstavlja razvojni plan ustanove za rani odgoj.

Razvojni plan ustanove predstavlja kratkoročnu razvojnu strategiju unapređenja kvalitete ustanove, a obuhvaća razdoblje od jedne godine. U razvojni plan ustanove uvrštavaju se ona prioritetna područja i ciljevi koje je realno ostvariti unutar jedne pedagoške godine, a u skladu s materijalnim, vremenskim i ljudskim resursima (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Razvojni plan ustanove sastoji se od sljedećih elemenata koji se upisuju u tablice, koja je sastavni dio izvješća o samovrednovanju (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012): prioritetna područja unapređenja, razvojni ciljevi, metode i aktivnosti potrebne za ostvarivanje ciljeva, potrebni resursi, datum do kojega će se cilj ostvariti, mjerljivi pokazatelji ostvarivanja ciljeva, osobe odgovorne za provedbu.

Prioritetna područja unapređenja rezultat su analize i interpretacije rezultata na razini područja i na razini ustanove u cjelini, a prethode mu analiza devet definiranih područja kvalitete (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Odnosno, u stupac „prioritetna područja unapređenja“ upisuju se ona područja koja su se analizom i interpretacijom rezultata te KREDA analizom pokazala kao područja koja zahtijevaju poboljšanje (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Za svako postavljeno prioritetno područje, tim za kvalitetu razrađuje razvojne ciljeve koje je potrebno ostvariti u zadanom vremenskom razdoblju, pri čemu ciljevi trebaju biti ostvarivi, mjerljivi, konkretni, specifični, jasno iskazani i realni (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Za svaki razvojni cilj, tim za kvalitetu definira metode i aktivnosti kojima će se ostvariti. Pri čemu se planirane aktivnosti odnose na konkretne postupke koji se poduzimaju kako bi se cilj ostvario putem primjerenih metoda (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Nadalje, definiraju se i svi preostali potrebni resursi koji mogu biti financijski, organizacijski i ljudski. Trebali bi ukazati na potrebne troškove za ostvarenje cilja, organizacijske pomake koje će ustanova morati učiniti, ljudske resurse unutar ustanove ili potrebne vanjske suradnike

kako bi se provele predložene aktivnosti (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Također, važno je odrediti i datum do kojeg će se cilj ostvariti, a da odgovora realnoj procjeni potrebnog vremena (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Kako bi se provjerilo jesu li postavljeni ciljevi uistinu i ostvareni, potrebno je definirati mjerljive pokazatelje uspjeha za svaki razvojni cilj. Ono može predstavljati fotomaterijali i videodokumentacija, rezultati provedenih anketa, izvješća, dječje mape, nabavljena oprema i didaktički materijal i sl. (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Naposljetku, pri samoj izradi razvojnog plana važno je imenovati osobe odgovorne za provedbu aktivnosti. Imenovanje je potrebno učiniti ili prema postavljenim prioritetnim područjima, ili prema postavljenim razvojnim ciljevima, ili prema planiranim aktivnostima. Navedene osobe preuzimaju odgovornost za provedbu i praćenje aktivnosti koje vode ka ostvarenju ciljeva (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

„Primjeren, provediv i realno ostvariv razvojni plan ustanove putokaz je za ostvarenje željenih ciljeva i mjera razvojne dinamike te stoga omogućuje jasan pregled ciljeva i aktivnosti u određenom vremenskom razdoblju“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Samovrednovanje predstavlja jedan sustavan, suradnički i ciklički proces koji se ponavlja iz godine u godinu. Ono podrazumijeva vrijeme, planiranje, promišljanje i upornost, a obuhvaća različite metode i pristupe pri čemu se uvažavaju različite perspektive, a aktivno sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

5. ULOGA I VAŽNOST ODGOJITELJA U PROCESIMA PRAĆENJA I UNAPREĐENJA

Dječji vrtić organizacija je koja se neprestano razvija i u kojoj se promjene događaju svakodnevno. Poput odgojno-obrazovnog procesa, i sama kvaliteta je proces koji nikad ne prestaje i koji se kontinuirano mijenja. „Riječ je i o procesu koji bi ne samo trebao biti kontinuiran, nego bi trebao biti i proces stalno evolucije“ (Hopkings, 2001 i Datnow i dr., 2002 prema Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:121). S obzirom na dinamičnost odgojno-obrazovnog procesa, nužno je da odgojno-obrazovni stručnjaci – odgojitelji imaju i razvijaju vještine i kompetencije koje će im pomoći u svakodnevnom radu u tako jednom dinamičnom sustavu.

Usmjerenost prema kvaliteti zahtijeva kontinuiranu stručnu refleksiju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a jedno od ključnih elemenata unutarnje procjene kvalitete ustanove je osposobljenost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa vrtića ostvaruje se i razvija „iznutra“, od odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića. Jedno od temeljnih načela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) upravo je otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Ono je moguće jačati:

- kontinuiranim istraživanjem i unapređivanjem kvalitete odgojno-obrazovne prakse od samih praktičara,
- osposobljavanjem odgojitelja i drugih stručnih djelatnika za istraživanje i aktivno promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse u smjeru razvoja refleksivne prakse,
- povezivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (NKRPOO, 2014).

Kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja i drugih stručnih djelatnika pretpostavka je osiguranja i unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. U suvremenom pristupu ističu se oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju ne samo informacijski, već i transformacijski potencijal, odnosno oni koji ne rezultiraju samo pomacima u znanju, nego i promjenama u stavovima i uvjerenjima te djelovanju (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

5.1. Stavovi i znanja odgojitelja te percipirana podrška u procesu samovrednovanja

Stavovi i uvjerenja odgojitelja determiniraju njegov odgojno-obrazovni rad stoga bez promišljanja i mijenjanja stavova i uvjerenja odgojitelja neće doći do unapređenja odgojno-obrazovne prakse (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Ljubetić (2009) navodi kako usmjerenost na kvalitetu vlastitog profesionalnog djelovanja često ostaje deklarativna zbog nesklada između onoga što pojedinac radi i onoga za što se deklarativno zalaže. Miljak (1996) navedeno opisuje kao nesklad teorije u akciji (ono što radimo) i teorije o akciji (ono što mislimo da radimo). Stoga, do stvarnih promjena u praksi neće doći sve dok odgojitelji ne osvijeste svoje pogreške u akciji, sve dok ne prihvate nove ciljeve i zadatke, dok ne postanu svjesni potrebe stalnog promišljanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse (Miljak, 1996). Autorica Slunjski (2009) ističe važnost promjene osobne paradigme pojedinca koja upravlja njegovim djelovanjem te navodi kako navedeno često može dovesti do „turbulencija“ u svijesti praktičara jer podrazumijeva duboko mijenjanje dugogodišnjih uvjerenja i stavova pojedinca. Drvodelić i Domović (2016) provele su istraživanje s ciljem utvrđivanja razlika u stavovima odgojitelja prema aktivnom uključivanju u proces samovrednovanja s obzirom na obrazovanje odgojitelja u području samovrednovanja. Rezultati istraživanja su pokazala kako su najznačajniji prediktori motivacije za aktivno sudjelovanje u procesu samovrednovanja upravo stavovi i znanja pojedinaca uključenih u proces samovrednovanja.

U određivanju pojma kompetencija, ističu se brojne definicije različitih autora. U Velikom rječniku hrvatskog jezika, kompetencija se definira kao priznata sposobnost kojom netko raspolaže (Anić, 2003 prema Slunjski i sur., 2012 i Branša-Žganec, 2006). U Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova ističe se definiranje pojma kompetencije kao sposobnost pojedinca da djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000). Odgojiteljeva profesija je izazovna te od pojedinca zahtjeva mnoštvo različitih vještina i znanja kako bi se mogao snaći u jednom takvom dinamičnom okruženju. Samovrednovanje predstavlja jedan zahtjevan proces te zahtjeva primjerena znanja onih pojedinaca koji sudjeluju u tom procesu (Tot, 2013). Razina kompetencije utječe na osjećaj spremnosti za sudjelovanje u tom procesu (Drvodelić i Domović, 2016). Upravo je osposobljenost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa jedno od ključnih elemenata procjene kvalitete ustanove (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Kako bi ustanova mogla napredovati, a samim time i povećati svoju kvalitetu rada, potrebna su profesionalna znanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa jer upravo profesionalne

vještine iniciraju promjene u unapređenju sustavu te potiču motivaciju na sudjelovanje (Župančić i Hasikić, 2022). Jurčević-Lozančić (2015) provela je istraživanje s ciljem utvrđivanja stajališta odgojitelja o potrebi i važnosti njihova cjeloživotnog učenja i daljnjeg profesionalnog razvoja u odnosu na postojeće inicijalno obrazovanje, njihovu životnu dob i godine radnog iskustva. Rezultati istraživanja ukazuju kako postojeće inicijalno obrazovanje odgojitelja relativno zadovoljava njihova teorijska i praktična očekivanja u aspektu stjecanja ukupnog znanja.

Kako bi do promjena došlo, važno je stvoriti uvjete u ustanovi za otvorene rasprave i dijaloge među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa gdje pojedinci imaju prilike osvijestiti vlastito ponašanje te aktivno promišljati o istom (Slunjski, 2008). Proces osvješćivanja i mijenjanja vlastita ponašanja dugotrajan je i iscrpan proces koji podrazumijeva stalnu uključenost i usmjerenost pojedinca na kvalitetu (Ljubetić, 2009).

U suvremenom pristupu ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju nema prevlasti teorije nad praksom te praksa postaje izvoriste za teorije, a odgojitelji postaju „teoretičari u akciji“ (Miljak, 2009). Stoga, znanstvene teorije nemaju veliki utjecaj na mijenjanje osobnih paradigmi pojedinca već najveći utjecaj može imati sama praksa, ukoliko ju pojedinac dobro upozna i razumije (Slunjski, 2009).

Kako bi pojedinac mogao dobro upoznati i razumjeti vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, važno je da o njoj svakodnevno promišlja, dokumentira i reflektira što stvara podlogu ka razvoju odgojitelja refleksivnog praktičara. No, jednako je važno osiguranje kontinuirane podrške odgojiteljima (Drvodelić i Domović, 2016). Na taj način se podržavaju i jačaju kompetencije odgojitelja te povećava motivacija za aktivno sudjelovanje i preuzimanje odgovornosti za razvoj kulture kvalitete u svim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanja.

Vrdoljak i Čuljak (2022) proveli su akcijsko istraživanje s ciljem ispitivanja odnosa odgojitelja prema procesu samovrednovanja te bilježenja utjecaja uvedenih promjena na kvalitetu vrtiću. Iz istraživanja se može izvući zaključak da formativni karakter procesa samovrednovanja u kombinaciji s predanošću promjenama može dovesti do reprezentativne razine kvalitete vrtića.

5.2. Odgojitelj refleksivni praktičar

U suvremenom pristupu ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, stavlja se sve veći naglasak na razvoj refleksivnih i istraživačkih kompetencija odgojitelja (Slunjski, 2008). Upravo je refleksivna praksa jedan od modaliteta profesionalnog razvoja odgojitelja.

Refleksivna praksa predstavlja holistički pristup koji omogućuje učenje i istraživanje u kojem se teorija integrira s refleksijom i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja (Šagud, 2006).

Promatranje, analiziranje i osvještavanje vlastite implicitne pedagogije predstavlja prvi korak prema razvoju refleksivnog praktičara (Miljak, 1996). Refleksivni praktičari izgrađuju svoju praksu na temelju promišljanja o njoj prije, tijekom i nakon djelovanja, a karakterizira ih refleksivna otvorenost (Šagud, 2006). Odnosno, refleksivni praktičari spremni su preispitati svoja mišljenja i shvaćaju da su njihova stajališta i mišljenja uvijek podložne preispitivanju. Autorica Šagud (2006) navodi kompetencije refleksivnog praktičara: sklonost introspekciji, preuzimanje odgovornosti za svoje djelovanje, otvorenost za nove ideje, spremnost za samokritiku, prihvaćanje mogućnosti pogrešaka u radu.

Zajedničko istraživanje odgojitelja osposobljava ih za bolje razumijevanje i kvalitetno mijenjanje i usavršavanje vlastite prakse pri čemu postaju refleksivni praktičari (Slunjski, 2008). Zajedničko istraživanje vlastite prakse odgojiteljima omogućuje razmjenjivanje vlastitih razumijevanje te stvaranje novih, zajedničkih i cjelovitijih razumijevanja (Slunjski, 2008). Posebna je vrijednost refleksivne prakse u njenoj primjeni u kontekstu profesionalnog razvoja, mijenjanja prakse i razvijanja kvalitete (Bilač, 2015).

Refleksivna praksa utječe na brojne aspekte profesionalnog razvoja odgojitelja od kojih se ističu: promjena koncepta razmišljanja, razvijanje samosvijesti, promjena pristupa učenju i dr. (Dewey, 1970; Hegarty, 2011; Larrivee, 2000; Farrell, 2008; Vizek Vidović i sur., 2011; Cooper i Larrivee, 2005; Mezirow, 1998; Osterman i Kottkamp, 2004; Brajković, 2013 prema Bilač, 2015).

No, također refleksivna praksa pozitivno utječe i na mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i to na način da omogućava bolje razumijevanje prakse, osvještava važnost kompleksnosti promatranja prakse, podrazumijeva preuzimanje odgovornosti (Ferraro, 2000; Hinett, 2002; Larrivee, 2000; Tankersley, Handžar, Vonta i Brajković, 2011; Hegarty, 2011; Loughran, 2002 prema Bilač, 2015).

Također, refleksivni pristup omogućava i razvijanje kvalitete jer refleksivna praksa omogućava veću učinkovitost i dublje razumijevanje vlastitog djelovanja, pozitivno utječe na zadovoljstvo odgojitelja te poboljšava kvalitetu nastave (Ferraro, 2000; Hrevnack, 2011 prema Bilač, 2015).

6. POVOD ZA ISTRAŽIVANJE

Istraživanja koja su se do sada provela na navedenu temu, obuhvatila su uglavnom stavove i znanja odgojitelja ili odnos odgojitelja prema samovrednovanju u odnosu na određene demografske varijable. Također, provedena su i istraživanja koja su se bavila procjenjivanjem kvalitete rada ustanove, ali i istraživanja koja su se usmjerila stavovima odgojitelja prema cjeloživotnom učenju, spremnost za mijenjanje i promjenu. No, nedostaju istraživanja koja bi sve te navedene stavke povezala i stavila u odnos. S obzirom da je proces samovrednovanja jedan sustavan i ciklički proces, koji zahtjeva znanja, stavove i podršku, ali i spremnost na promjene svih sudionika, javila se želja i potreba za stavljanja u odnos svih navedenih stavki i provedbe istraživanja. Stoga, cilj je ovog istraživanja bio ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i nadograđivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi njihovu povezanost s kvalitetom rada ustanove.

7. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i nadograđivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi njihovu povezanost s kvalitetom rada ustanove.

Problemi i hipoteze istraživanja

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

P1: Ispitati stavove i mišljenja te znanja i percipiranu podršku odgojitelja o samovrednovanju u odnosu na demografske varijable (dob, stručna sprema, godine radnog staža) te na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu)

H1: Odgojitelji s višim stupnjem stručne spreme i manje godina radnog staža imat će pozitivnije stavove o samovrednovanju. Odgojitelji koji rade u ustanovama koje imaju stručnu službu, koje su sudjelovale u procesu samovrednovanja te koje su spremnije na promjenu, imati će pozitivnije stavove, više razine znanja o samovrednovanju te višu percipiranu podršku.

P2: Ispitati kvalitetu rada ustanove (kultura ustanove i proces praćenja i vrednovanja) u odnosu na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu).

H2: Kvaliteta rada ustanove bit će pozitivnija u ustanovama koje iskazuju spremnost na promjenu.

P3: Ispitati stavove i mišljenja odgojitelja o spremnosti za razvijanje, mijenjanje i nadograđivanje odgojno-obrazovnog rada u odnosu na demografske varijable (dob, stručna sprema, godine radnog staža) te na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu).

H3: Odgojitelji s višim stupnjem stručne spreme i manje godina radnog staža imat će pozitivnije stavove prema razvijanju, mijenjanju i nadograđivanju odgojno-obrazovnog rada.

P4: Utvrditi povezanost stavova i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove.

H4: Odgojitelji s većim znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja, imat će pozitivnije stavove prema samovrednovanju te će pokazivati veću spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada i bolju kvalitetu rada.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

8.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 81 odgojitelja zaposlenih u dječjim vrtićima. Svi ispitanici su bili ženskog spola (N=81). Najveći broj ispitanika 48,1 % (N=39) je u dobi od 21 do 30 godina, njih 25,9 % (N=21) je u dobi od 31 do 40 godina, 16% ispitanika (N=13) je u dobnoj skupini od 41 do 50 godina, 7,4 % ispitanika je u dobi od 51 do 60 godina (N=6), a 2,5 % ispitanika je mlađe od 20 godina (N=2). U daljnjim analizama grupirane su skupine ispitanika najmlađe dobi (< 20 godina i od 21 do 30 godina) i skupine ispitanika najstarije dobi (41 do 50 godina i 51 do 60 godina).

U odnosu na godine radnoga staža, najveći broj ispitanika (N=35) ima manje od 5 godina radnog staža, odnosno njih 43,2 %, a nakon toga jednak broj (N=15) dijele ispitanici s 6-10 i 11-15 godina radnog staža. Od 16 do 20 godina radnoga staža ima 13,6 posto ispitanika, od 21 do 25 godina radnoga staža ima 3,7% ispitanika a više od 25 godina radnoga staža ima 2,5% ispitanika. Za potrebe daljnjih analiza koristit će se tri kategorije: < od 5 godina, 6 – 15 godina te više od 15 godina radnoga staža. Najveći broj ispitanika, njih 61,7 % (N=50), ima višu stručnu spremu, a zatim slijede ispitanici s visokom stručnom spremom (N=26, odnosno 32,1 %), dok su najmanje zastupljeni ispitanici sa srednjom stručnom spremom (N=5, odnosno 6,2%). U daljnjim analizama koje uključuju stupanj obrazovanja zbog nejednakog broja ispitanika bit će izostavljena kategorija srednje stručne spreme. Najveći broj ispitanika (N=48), odnosno njih 59,3 %, radi u vrtićkoj skupini, dok 33 ispitanika, odnosno 40,7 % radi u jasličkoj skupini.

Najveći broj ispitanika u uzorku zaposlen je u ustanovama čiji je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave (N=44, 54,3 %), a nakon toga ispitanici zaposleni u ustanovama čiji je osnivač druga pravna i fizička osoba (N=27, 33.3 %). Tek jedan ispitanik radi u vrtiću kojem je osnivač vjerska zajednica. Od ukupnog broja ispitanika njih 18,5 % (N=15) radi u vrtićima u kojima je ukupni broj djece manji od 60, 19,8 % ispitanika (N=16) radi u vrtićima u kojima je broj djece 121-200. Isti broj ispitanika (N=16, 19,8%) radi u vrtićima u kojima je broj djece 201-350. Njih 9,9 % radi u vrtićima koji imaju od 351 do 450 djece, 7,4 % (N=6) u vrtićima s 451 – 600 djece, a njih 6,2 % (N=5) rade u vrtićima koji imaju više od 600 djece. Za potrebe daljnjih analiza posljednje tri kategorije bit će grupirane u jedinstvenu kategoriju vrtića s više od 350 djece.

Većina ispitanika radi u vrtiću u kojem postoji stručna služba (N=65, 80,2 %) dok 16 ispitanika (19,8 %) radi u vrtiću u kojem ne postoji stručna služba. Većina ispitanika (N=31, 47.7 %) procjenjuje da je uglavnom zadovoljna s podrškom stručne službe u vrtiću u kojem rade.). Na skali procjena od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti da), prosječno zadovoljstvo podrškom stručne službe je 3,37 (SD=0,858; min=1; max=5; N=65).

Gotovo 60% ispitanika je uglavnom ili u potpunosti upoznato s procesom samovrednovanja. Na skali procjena od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti da), prosječna procjena poznavanja procesa samovrednovanja je 3,38 (SD=1,146; min=1; max=5; N=81). Većina ispitanika (N=42, 51,9 %) navodi da ne zna je li njihova ustanova sudjelovala u procesu samovrednovanja, 22 ispitanika (27,2 %) navode da njihove ustanove nisu sudjelovale u procesu samovrednovanja dok 17 ispitanika (21 %) navodi da su njihove ustanove sudjelovale u procesu samovrednovanja.

Prema procjenama ispitanika, većina ih radi u vrtićima koji su djelomično ili uglavnom otvoreni za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada (75,3 %), dok 12,3 % ispitanika navodi da su njihovi vrtići u potpunosti otvoreni za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada. Na skali procjena od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti da), srednja vrijednost procjene otvorenosti dječjeg vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada je 3,44 (SD=1,00; min=1; max=5; N=81).

8.2. Instrumenti

Za potrebe istraživanja primijenjeni su sljedeći instrumenti: Upitnik mišljenja o samovrednovanje dječjih vrtića (Drvodelić i Domović, 2016), Upitnik za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017; skala samovrednovanja kulture ustanove i skala samovrednovanja procesa praćenja i vrednovanja) te Skala spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada (Ljubetić, 2009). Uz navedeno, prikupljeni su podaci o socio-demografskim karakteristikama ispitanika (spol, dob, godine radnog staža, stupanj stručne spreme, odgojno-obrazovna skupina u kojoj rade, poznavanje procesa samovrednovanja) te procesnim i strukturnim varijablama na razini ustanove (osnivač ustanove, veličina ustanove, dostupnost stručne službe, podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu).

Upitnik mišljenja o samovrednovanje dječjih vrtića (Drvodelić i Domović, 2016) sadrži ukupno 19 čestica koje su grupirane u 3 faktora: stavovi, znanje i podrška. Čestice se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva te su ispitanici procjenjivali stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Prema istraživanju autorica upitnika, prvi faktor „Stavovi“ obuhvaća stavove odgojitelja prema samovrednovanju, odnosno procjenu važnosti procesa samovrednovanja za organizacijski razvoj predškolske ustanove. Faktor obuhvaća ukupno 8 čestica koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva te su ispitanici procjenjivali stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Primjer čestice „*U procesu samovrednovanja vrtića trebalo bi uključiti što veći broj odgojitelja.*“. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u istraživanju autora (Drvodelić i Domović, 2016) iznosi 0,880. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u ovome istraživanju iznosi 0,916 te ne odstupa od izvornih rezultata. Drugi faktor „Znanja“ obuhvaća ukupno šest čestica kojima se ispituju znanja odgojitelja o elementima procesa samovrednovanja. Čestice se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva te su ispitanici procjenjivali stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Primjer čestice „*Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da budem član/ica Tima za kvalitetu.*“. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u istraživanju autora (Drvodelić i Domović, 2016) iznosi 0,910. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u ovome istraživanju iznosi 0,924 te ne odstupa od izvornih rezultata. Treći faktor „podrška“ obuhvaća procjene zahtjevnosti procesa samovrednovanja i dostupnost organizacijske podrške u provedbi procesa. Ovaj faktor obuhvaća ukupno 6 čestica koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva te su ispitanici procjenjivali stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem. Primjer čestice: „*Za uspješno samovrednovanje vrtića ključna je podrška ravnatelja.*“. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u istraživanju autora (Drvodelić i Domović, 2016) iznosi 0,620. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u ovome istraživanju je zadovoljavajuća i iznosi 0,807.

Upitnikom za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017) ispitana su 2 područja kvalitete: kultura ustanove i proces praćenja i vrednovanja. Upitnik sadrži ukupno 24 čestice koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva te su ispitanici procjenjivali stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunost se slažem. Čestice su grupirane u dva područja kvalitete. Prvo

područje kvalitete „Kultura ustanove“ sadrži ukupno 10 čestica. Primjer tvrdnje: „*Međusobno si pružamo pomoć i potporu u teškim situacijama.*“. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u ovome istraživanju iznosi 0,951. Drugo područje kvalitete „Proces praćenja i vrednovanja“ sadrži ukupno 12 čestica. Primjer tvrdnje: „*Spreman / spremna sam iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu.*“. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u ovome istraživanju iznosi 0,852.

Skala spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada (Ljubetić, 2009) sastoji se od 7 čestica koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva te su ispitanici procjenjivali stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom u rasponu od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunost se slažem. Primjer tvrdnje: „*Kvalitetno samovrednovanje je najmoćnije sredstvo za poticanje promjene nabolje.*“. Prije analize podataka jedna čestica je rekodirana. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbachov Alpha u ovome istraživanju iznosi 0,836.

8.3. Postupak i metoda obrade podataka

Istraživanje je provedeno u lipnju 2024. godine u Republici Hrvatskoj na prigodnom uzorku od 81 odgojitelja zaposlenog u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno online putem. Istraživanjem su prikupljeni socio-demografski podaci, mišljenja i stavovi o procesu samovrednovanja, o kvaliteti ustanove te o spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse. Na samom početku su objašnjeni ciljevi istraživanja te je navedeno kako je sudjelovanje u istraživanju u potpunosti anonimno i dobrovoljno. Svi ispitanici su razumjeli svrhu istraživanja i dali pristanak na sudjelovanje u istraživanju.

Dobiveni podaci istraživanja analizirani su korištenjem programa za statističku obradu podataka IBM SPSS. Provedena je deskriptivna analiza podataka, Kolmogorov-Smirnov test normalnosti distribucije, jednosmjerna analiza varijance (Kruskal-Wallis test) i T-test za nezavisne uzorke (Mann-Whitney U test) za utvrđivanje razlika, te Spearmanov koeficijent korelacije za utvrđivanje povezanosti.

9. REZULTATI I RASPRAVA

Cilj je istraživanja ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i nadograđivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi njihovu povezanost s kvalitetom rada ustanove. U odnosu na cilj istraživanja, podaci su analizirani prema problemima istraživanja.

9.1. Stavovi odgojitelja o samovrednovanju

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji stavova odgojitelja prema samovrednovanju. U Tablici 1. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za tvrdnje koje se odnose na stavove odgojitelja prema samovrednovanju.

Tablica 1.: Deskriptivni pokazatelji stavova odgojitelja prema samovrednovanju

	N	min	max	M	SD
Samovrednovanje vrtića bitno je za njegov razvoj.	81	2	5	4.70	.580
Samovrednovanje vrtića pozitivno utječe na kvalitetu rada cijele ustanove.	81	3	5	4.68	.544
Samovrednovanje vrtića rezultira pozitivnim promjenama u radu vrtića.	81	3	5	4.58	.687
Samovrednovanje bi trebalo biti obveza svakog vrtića.	81	2	5	4.36	.926
Samovrednovanje vrtića bitno utječe na kvalitetu mog rada u odgojnoj skupini.	81	1	5	4.19	1.062
Samovrednovanje na razini vrtića bi se trebalo provoditi svake godine.	81	2	5	4.17	1.034
U procesu samovrednovanja vrtića trebalo bi uključiti što veći broj odgojitelja.	81	2	5	4.36	.953
Proces samovrednovanja pomaže prikazati realno stanje u vrtiću.	81	2	5	4.40	.785

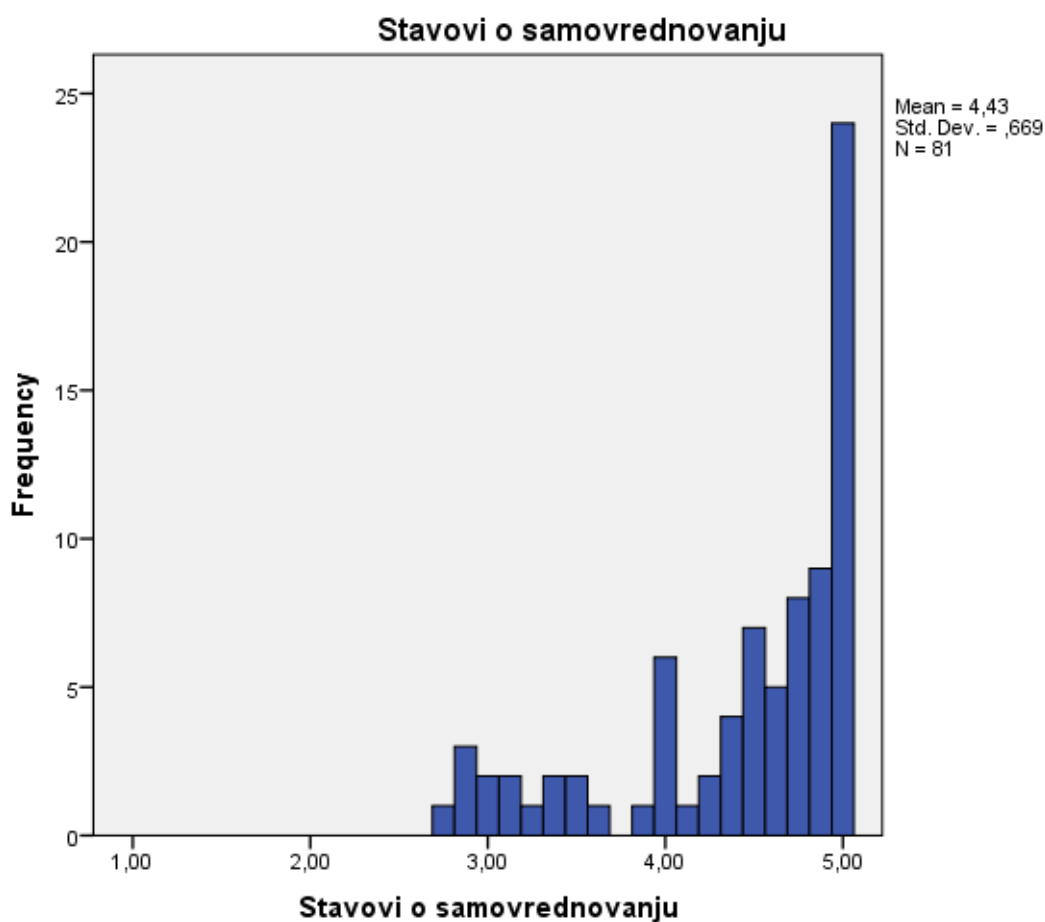
N – broj ispitanika, min – najniža vrijednost, max – najviša vrijednost, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

Unutar ovog faktora ispitanici su za sve čestice davali relativno visoke procjene. Najviše procjene ispitanici izražavaju na tvrdnji „Samovrednovanje vrtića bitno je za njegov razvoj“ ($M=4,70$, $SD=0,580$) dok najniže procjene izražavaju na tvrdnji „Samovrednovanje na razini vrtića bi se trebalo provoditi svake godine“ ($M=4,17$, $SD=1,034$). Posebno se ističe čestica

„Samovrednovanje vrtića pozitivno utječe na kvalitetu rada cijele ustanove.“ i čestica „Samovrednovanje vrtića rezultira pozitivnim promjenama u radu vrtića.“ koju niti jedan ispitanik nije procijenio ocjenom nižom od 3 (na skali od 1 do 5).

S obzirom na visoku pouzdanost unutar faktora te na visoku pozitivnu povezanost čestica, u daljnjim analizama koristi se kompozitna varijabla “Stavovi odgojitelja prema samovrednovanju”. Prosječna procjena je visoka 4,43 (SD=0,669; min=2,75; max=5; N=81).

Slika 1.: Ukupna procjena stavova odgojitelja prema samovrednovanju (distribucija odgovora)



Iz Slike 1. vidljivo je da odgojitelji procjenjuju svoje stavove o samovrednovanju, vrlo visoko (M=4,43, SD=0,669; min=2,75; max=5; N=81).

U odnosu na socio-demografska obilježja ispitanika pozitivnije stavove o samovrednovanju iskazivali su odgojitelji u dobi do 30 godina (M=4,53, SD=0,490), zatim odgojitelji u dobi od 31 do 40 godina (M=4,48; SD=0,713) dok su odgojitelji u dobi više od 40 godina iskazivali nešto negativnije stavove (M=4,13, SD=0,874). U odnosu na godine radnoga staža najpozitivnije stavove iskazivali su odgojitelji s do 5 godina radnog staža (M=4,49, SD=0,505),

zatim odgojitelji s više od 15 godina radnoga staža ($M=4,39$; $SD=0,783$) te odgojitelji s 6-15 godina radnog staža ($M=4,37$, $SD=0,779$). Odgojitelji s visokom stručnom spremom iskazivali su pozitivnije stavove ($M=4,56$, $SD=0,670$) od odgajatelja s višom stručnom spremom ($M=4,40$, $SD=0,622$). Odgojitelji koji rade u jasličkoj skupini imaju nešto pozitivnije stavove ($M=4,44$, $SD=0,637$) od odgojitelja zaposlenih u vrtićkoj skupini ($M=4,42$, $SD=0,696$).

S obzirom na strukturne odrednice na razini vrtića, najpozitivnije stavove o samovrednovanju iskazuju odgojitelji zaposleni u ustanovama s više od 350 djece ($M=4,71$, $SD=0,273$). Sve ostale procjene odgajatelja u odnosu na veličinu ustanove u rasponu su od 4,25 do 4,71. S obzirom na dostupnost stručne službe u vrtiću u kojem rade, utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o samovrednovanju (Mann-Whitney $U=327,000$; $p=0,020$) pri čemu odgojitelji koji rade u vrtićima u kojima imaju dostupnu stručnu službu iskazuju pozitivnije stavove o samovrednovanju ($M=4,53$; $SD=0,588$) od odgojitelja koji rade u vrtićima u kojima nemaju dostupnu stručnu službu ($M=4,01$; $SD=0,821$).

Odgojitelji zaposleni u vrtićima koji su sudjelovali u procesu samovrednovanja iskazuju pozitivnije stavove ($M=4,58$, $SD=0,511$) od onih zaposlenih u ustanovama koje nisu sudjelovale ($M=4,19$, $SD=0,845$) te od onih koji ne znaju jesu li ustanove sudjelovale u procesu samovrednovanja ($M=4,49$, $SD=0,599$). Najpozitivnije stavove iskazuju odgajatelji koji procjenjuju da su u potpunosti upoznati s procesom samovrednovanja ($M=4,81$, $SD=0,251$), dok nešto negativnije stavove iskazuju odgojitelji koji procjenjuju da uglavnom nisu upoznati s procesom samovrednovanja ($M=3,68$, $SD=0,915$). U odnosu na otvorenost dječjeg vrtića za razvijanje, mijenjane i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada nije utvrđena statistički značajna povezanost otvorenosti dječjeg vrtića i stavova o samovrednovanju.

U procjeni stavova odgojitelja o samovrednovanju, utvrđena je statistički značajna razlika jedino u odnosu na dostupnost stručne službe u ustanovi. U odnosu na druge ispitivane varijable na razini odgojitelja i ustanove u kojoj rade (dob, stručna sprema, godine radnog staža, osnivač, odgojno-obrazovna skupina, dostupnost stručne službe, sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja te otvorenost ustanove na promjenu) nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima o samovrednovanju.

Iz prikazanih rezultata, vidljivo je da odgojitelji stavove o samovrednovanju procjenjuju vrlo visoko. Rezultati koji se odnose na dostupnost stručne službe, u skladu su s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji zaposleni u ustanovi u kojoj postoji dostupna stručna služba imaju pozitivnije stavove o samovrednovanju. Rezultati koji se odnose na sudjelovanje ustanove u

procesu samovrednovanja, također su u skladu s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji koji su zaposleni u ustanovama koje su sudjelovale u procesu samovrednovanja, imaju pozitivnije stavove o samovrednovanju. Naposljetku, rezultati koji se odnose na spremnost vrtića na razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, nisu u skladu s prvom hipotezom. Sukladno tome, prva hipoteza se djelomično potvrđuje.

9.2.Znanja odgojitelja o samovrednovanju

Kako bi se odgovorilo na drugi dio prvog problema istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji znanja odgojitelja prema samovrednovanju. U Tablici 2. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za tvrdnje koje se odnose na znanja odgojitelja o samovrednovanju.

Tablica 2.: Deskriptivni pokazatelji znanja odgojitelja prema samovrednovanju

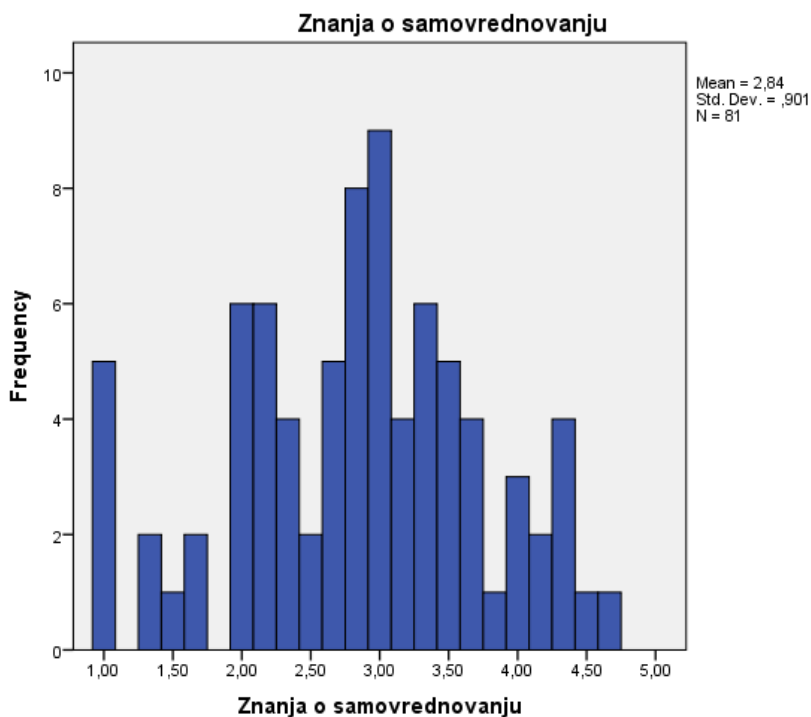
	N	min	max	M	SD
Poznajem sve korake u procesu samovrednovanja.	81	1	5	3.20	1.077
Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da budem član/ica Tima za kvalitetu.	81	1	5	2.65	1.051
Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da preuzmem ulogu voditelj/ice Tima za kvalitetu u svojem vrtiću.	81	1	5	2.15	.950
Mislím da o procesu samovrednovanja vrtića znam više od ostalih kolega i kolegica iz mogeg vrtića.	81	1	5	2.67	1.000
U potpunosti razumijem proces samovrednovanja vrtića.	81	1	5	3.10	1.044
Moje znanje o procesu samovrednovanja vrtića moglo bi pomoći mojem vrtiću da bude još bolji i kvalitetniji.	81	1	5	3.30	1.209

N – broj ispitanika, min – najniža vrijednost, max – najviša vrijednost, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

U odnosu na procjenu stavova i mišljenja o samovrednovanju, procjena znanja o samovrednovanju je nešto niža. Najviše procjene odgojitelji izražavaju na tvrdnji „Moje znanje o procesu samovrednovanja vrtića moglo bi pomoći mojem vrtiću da bude još bolji i kvalitetniji“ (M=3,30, SD=1,209) dok najniže procjene izražavaju na tvrdnji „Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da preuzmem ulogu voditelj/ice Tima za kvalitetu u svojem vrtiću“ (M=2,15, SD=0,950).

S obzirom na visoku pouzdanost unutar faktora te na visoku pozitivnu povezanost čestica, u daljnjim analizama koristi se kompozitna varijabla “Znanja odgojitelja o samovrednovanju”.

Slika 2.: Ukupna procjena znanja odgojitelja prema samovrednovanju (distribucija odgovora)



Iz Slike 2. je vidljivo kako je prosječna procjena znanja odgojitelja o samovrednovanju je relativno niska 2,84 ($SD=0,900$; $min=1$; $max=4,67$; $N=81$). Također, vidljivo je da su ovdje odgovori normalnije distribuirani u usporedbi s procjenom stavova. U odnosu na socio-demografska obilježja ispitanika odgojitelji u dobi iznad 40 godina su svoja znanja o samovrednovanju procjenjivali najviše ($M=2,92$, $SD=1,143$), slijede odgojitelji u dobi od 31 do 40 godina ($M=2,77$; $SD=0,849$) dok su odgojitelji svoja znanja procjenjivali najniže ($M=2,84$, $SD=0,818$) u dobi manje od 30 godina. Odgojitelji s 6 do 15 godina radnog staža svoja su znanja o samovrednovanja procjenjivali najviše ($M=2,97$, $SD=0,772$) dok su odgojitelji s manje od 5 godina radnog staža svoja znanja o samovrednovanju procjenjivala najniže ($M=2,70$, $SD=0,786$). Odgojitelji s visokom stručnom spremom svoja znanja procjenjuju više ($M=3,17$, $SD=0,866$) od odgojitelja s višom stručnom spremom ($M=2,74$, $SD=0,816$).

S obzirom na strukturne odrednice ustanove u kojoj su odgojitelji rade procijenjena znanja o samovrednovanju u rasponu su od 2,56 do 2,98. Odgojitelji koji rade u jasličkoj skupini procjenjuju svoje znanje o samovrednovanju nešto većim ($M=2,97$, $SD=0,824$) od odgojitelja koji rade u vrtičkoj skupini ($M=2,75$, $SD=0,948$). Odgojitelji koji su zaposleni u vrtiću u kojem

postoji dostupna stručna služba, procjenjuju svoje znanje o samovrednovanju većim ($M=2,94$, $SD=0,864$) od odgojitelja koji su zaposleni u vrtiću u kojem ne postoji dostupna stručna služba ($M=2,45$, $SD=0,967$). Odgojitelji koji procjenjuju da su uglavnom zadovoljni s podrškom stručne službe u vrtiću u kojem rade, procjenjuju i svoje znanje o samovrednovanju većim ($M=3,09$, $SD=0,815$) od odgojitelja koji procjenjuju da uglavnom nisu zadovoljni s podrškom stručne službe u vrtiću u kojem rade ($M=2,56$, $SD=1,021$).

Odgojitelji zaposleni u vrtićima koji su sudjelovali u procesu samovrednovanja procjenjuju svoja znanje o samovrednovanju većim ($M=3,40$, $SD=0,724$) od odgojitelja zaposlenih u vrtićima koji nisu sudjelovali ($M=2,35$, $SD=0,887$) te odgojitelja zaposlenih u vrtićima za koje ne znaju jesu li sudjelovali u procesu samovrednovanja ($M=2,88$, $SD=0,845$). Odgojitelji koji procjenjuju da su u potpunosti upoznati s procesom samovrednovanja, procjenjuju svoje znanje o samovrednovanju najvećim ($M=3,94$, $SD=0,565$), dok odgojitelji koji procjenjuju da uopće nisu upoznati s procesom samovrednovanja, procjenjuju svoje znanje o samovrednovanju najmanjim ($M=1,78$, $SD=0,833$). S obzirom na otvorenost ustanove za promjenu, odgojitelji koji procjenjuju da je vrtić u potpunosti otvoren za promjenu, procjenjuju svoje znanje o samovrednovanju većim ($M=3,35$, $SD=0,818$) od odgojitelja koji procjenjuju da vrtić uopće nije otvoren za promjene ($M=2,03$, $SD=1,063$).

U procjeni znanja odgojitelja o samovrednovanju, nije utvrđena statistički značajna razlika u odnosu na ispitivane varijable na razini odgojitelja i ustanove u kojoj rade: dob, stručna sprema, godine radnog staža, osnivač, odgojno-obrazovna skupina, dostupnost stručne službe, podrška stručne službe, sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja te otvorenosti ustanove na promjenu.

Iz prikazanih rezultata, vidljivo je da odgojitelji vlastito znanje o samovrednovanju procjenjuju relativno nisko. Rezultati koji se odnose na dostupnost stručne službe, u skladu su s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji zaposleni u ustanovi u kojoj postoji dostupna stručna služba, procjenjuju svoja znanja o samovrednovanju većim. Rezultati koji se odnose na sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja, također su u skladu s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji koji su zaposleni u ustanovama koje su sudjelovale u procesu samovrednovanja, procjenjuju svoja znanja o samovrednovanju većim. Naposljetku, rezultati koji se odnose na otvorenost ustanove za promjenu, u skladu su s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji koji procjenjuju da je njihova ustanova u potpunosti otvorena za promjene, procjenjuju svoje znanje o samovrednovanju većim. Sukladno tome, prva hipoteza je potvrđena.

9.3. Percipirana podrška odgojitelja u samovrednovanju

Kako bi se odgovorilo na treći dio prvog problema istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji percipirane podrške odgojitelja u samovrednovanju. U Tablici 3. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za tvrdnje koje se odnose na percipiranu podršku odgojitelja u samovrednovanju.

Tablica 3.: Deskriptivni pokazatelji percipirane podrške odgojitelja u samovrednovanju

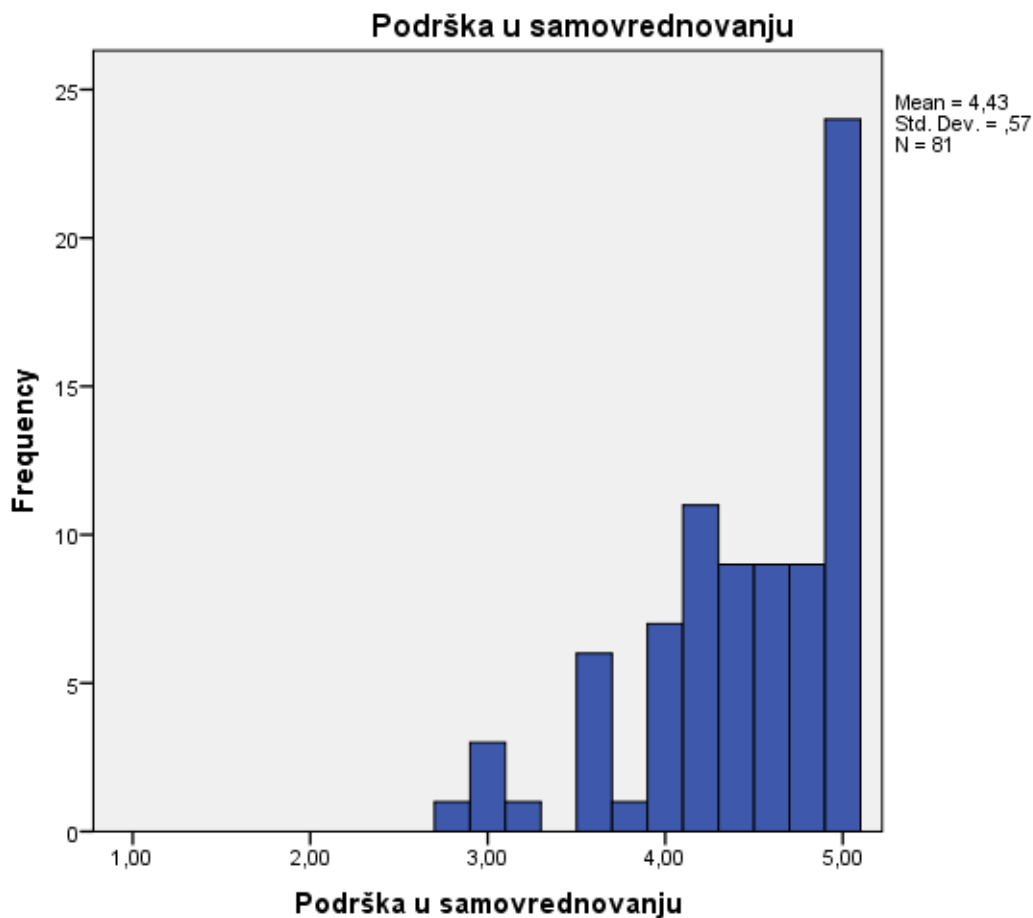
	N	min	max	M	SD
Za uspješno samovrednovanje vrtića potrebna je dobra radna klima.	81	3	5	4.59	.628
Za uspješno samovrednovanje vrtića potreban je timski rad.	81	3	5	4.69	.562
Za uspješno samovrednovanje vrtića potrebno je mnogo vremena.	81	2	5	4.30	.782
Za uspješno samovrednovanje vrtića ključna je podrška ravnatelja.	81	2	5	4.48	.709
Proces samovrednovanja vrtića izrazito je zahtjevan.	81	1	5	4.09	1.027

N – broj ispitanika, min – najniža vrijednost, max – najviša vrijednost, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

U odnosu na procjenu znanja o samovrednovanju, procjena percipirane podrške u procesu samovrednovanja je nešto viša. Najviše procjene odgojitelji izražavaju na tvrdnji „Za uspješno samovrednovanje vrtića potreban je timski rad“ (M=4,69, SD=0,562) dok najniže procjene izražavaju na tvrdnji „Proces samovrednovanja vrtića izrazito je zahtjevan.“ (M=4,09, SD=1,027). Posebno se ističe čestica „Proces samovrednovanja vrtića izrazito je zahtjevan“ koju su ispitanici procijenili u rasponu od 1 do 5 (na skali od 1 do 5).

S obzirom na visoku pouzdanost unutar faktora te na visoku pozitivnu povezanost čestica, u daljnjim analizama koristi se kompozitna varijabla “podrška u procesu samovrednovanja“.

Slika 3: Ukupna procjena percipirane podrške odgojitelja u samovrednovanju (distribucija odgovora)



Odgojitelji procjenjuju podršku u samovrednovanju vrlo visoko ($M=4,43$, $SD=0,570$; $\min=2,80$; $\max=5$; $N=81$). U odnosu na socio-demografska obilježja ispitanika odgojitelji u dobi od 31 do 40 godina najpozitivnije procjenjuju podršku u samovrednovanju ($M=4,57$, $SD=0,457$) dok odgojitelji u dobi starijoj od 40 godina podršku u samovrednovanju procjenjuju nešto nižim procjenama ($M=4,42$, $SD=0,570$). Najvišu percipiranu podršku u samovrednovanju iskazivali su odgojitelji s do 5 godina radnog staža ($M=4,53$, $SD=0,531$), slijede odgojitelji s 6 do 15 godina radnog staža ($M=4,49$; $SD=0,486$) dok najnižu percipiranu podršku u samovrednovanju iskazuju odgojitelji s više od 15 godina radnoga staža ($M=4,10$, $SD=0,700$). Odgojitelji s višom stručnom spremom iskazivali su višu percipiranu podršku u samovrednovanju ($M=4,47$, $SD=0,543$) od odgojitelja s visokom stručnom spremom ($M=4,38$, $SD=0,658$).

U odnosu na varijable na razini ustanove, s obzirom na veličinu ustanove prosječna percipirana podrška u samovrednovanju je u rasponu od 4,30 ($SD=0,551$) za vrtiće s više od 350 djece do 4,61 ($SD=0,549$) za vrtiće u kojima je 61 do 120 djece. Odgojitelji koji rade u jasličkoj skupini,

iskazuju nešto višu percipiranu podršku u samovrednovanju ($M=4,48$, $SD=0,512$) od odgojitelja koji rade u vrtićkoj skupini ($M=4,40$, $SD=0,609$). Odgojitelji koji rade u vrtiću u kojem postoji stručna služba iskazuju nešto višu percipiranu podršku u samovrednovanju ($M=4,43$, $SD=0,600$) od odgojitelja koji rade u vrtiću u kojem ne postoji stručna služba ($M=4,41$, $SD=0,460$).

Odgojitelji zaposleni u vrtićima za koje ne znaju jesu li sudjelovali u procesu samovrednovanja, iskazuju višu percipiranu podršku u samovrednovanju ($M=4,53$, $SD=0,522$) od odgojitelja koji su zaposleni u vrtiću koji nije sudjelovao u procesu samovrednovanja ($M=4,36$, $SD=0,558$) te od odgojitelja koji su zaposleni u vrtiću koji je sudjelovao u procesu samovrednovanja ($M=4,26$, $SD=0,674$). Najvišu percipiranu podršku iskazuju odgojitelji koji procjenjuju da su uglavnom upoznati s procesom samovrednovanja ($M=4,51$, $SD=0,521$) dok najnižu podršku iskazuju odgojitelji koji procjenjuju da uopće nisu upoznati s procesom samovrednovanja ($M=4,16$, $SD=0,859$). U odnosu na otvorenost dječjeg vrtića za razvijanje, mijenjane i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada nije utvrđena statistički značajna povezanost otvorenosti dječjeg vrtića i podrške u procesu samovrednovanju.

U procjeni percipirane podrške odgojitelja o samovrednovanju, nije utvrđena statistički značajna razlika u odnosu na ispitivane varijable na razini odgojitelja niti na razini ustanove u kojoj su zaposleni: dob, stručna sprema, godine radnog staža, osnivač, odgojno-obrazovna skupina, dostupnost stručne službe, podrška stručne službe, sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja te otvorenost ustanove na promjenu.

Iz prikazanih rezultata, vidljivo je da odgojitelji procjenjuju podršku u procesu samovrednovanja vrlo visoko. Rezultati koji se odnose na dostupnost stručne službe, u skladu su s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji zaposleni u ustanovi u kojoj postoji dostupna stručna služba, procjenjuju podršku u procesu samovrednovanja većom. Rezultati koji se odnose na sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja, nisu u skladu s prvom hipotezom. Naposljetku, rezultati koji se odnose na spremnost vrtića na razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, nisu u skladu s prvom hipotezom. Sukladno tome, prva hipoteza se djelomično potvrđuje.

9.4.Kultura ustanove

Kako bi se odgovorilo na prvi dio drugog problema istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji kvalitete ustanove (kulture ustanove). U tablici 4. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za tvrdnje koje se odnose na kulturu ustanove.

Tablica 4.: Deskriptivni pokazatelji kulture ustanove

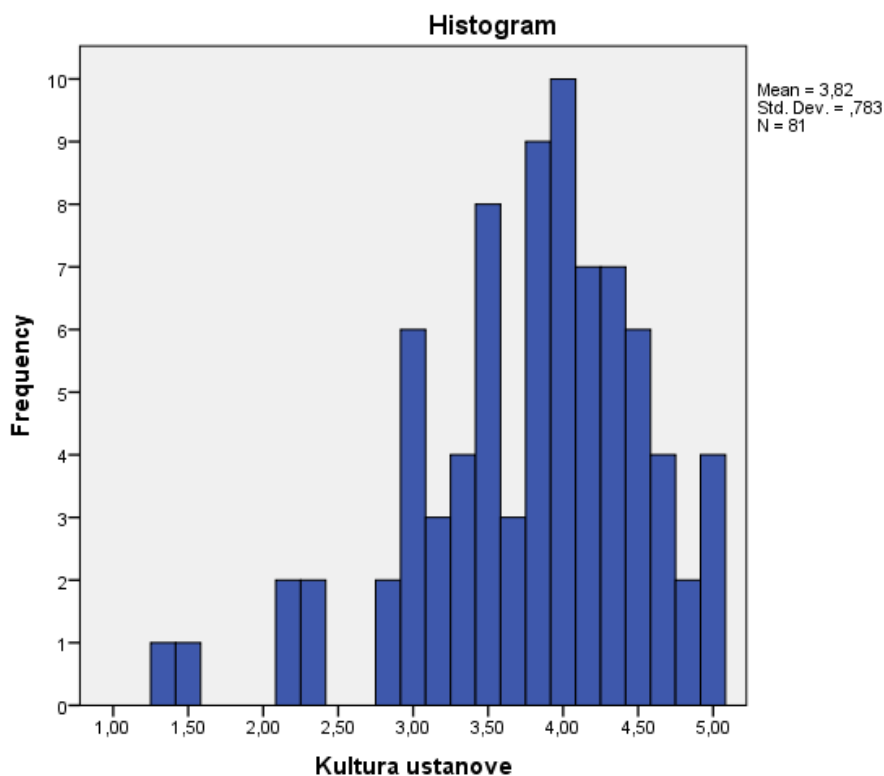
	N	min	max	M	SD
Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s drugim odgojiteljima.	81	2	5	3.98	.866
Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s članovima stručnog tima.	81	1	5	3.46	1.037
Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s administrativno-tehničkim i pomoćnim osobljem.	81	1	5	3.68	1.070
Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s ravnateljem.	81	1	5	3.54	.949
Ozračje u kojem radim je ugodno i poticajno.	81	1	5	3.86	.891
Rado međusobno razmjenjujemo svoja radna iskustva.	81	1	5	3.96	.980
U našem se vrtiću osjećam poštovanim / poštovanom.	81	1	5	4.00	.894
U našem se vrtiću osjećam dobro.	81	1	5	3.93	.932
Jedni prema drugima odnosimo se s poštovanjem.	81	1	5	4.01	.887
Međusobno si pružamo pomoć i potporu u teškim situacijama.	81	1	5	3.80	1.018
U našem vrtiću problemske situacije rješavamo timski.	81	1	5	3.62	1.044

N – broj ispitanika, min – najniža vrijednost, max – najviša vrijednost, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

Unutar ovog faktora ispitanici su za sve čestice davali relativno visoke procjene. Najviše procjene odgojitelji izražavaju na tvrdnji „Jedni prema drugima odnosimo se s poštovanjem“ (M=4,01, SD=0,887) dok najniže procjene izražavaju na tvrdnji „Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s članovima stručnog tima“ (M=3,46, SD=1,037). Posebno se ističe čestica „Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s drugim odgojiteljima“ koju niti jedan ispitanik nije procijenio s ocjenom 1 (na skali od 1 do 5).

S obzirom na visoku pouzdanost unutar faktora te na visoku pozitivnu povezanost čestica, u daljnjim analizama koristi se kompozitna varijabla “kultura ustanove”.

Slika 4.: Ukupna procjena kulture ustanove (distribucija odgovora)



Iz Slike 4. vidljivo je da odgojitelji kulturu ustanove procjenjuju uglavnom visoko ($M=3,82$ $SD=0,783$). Samo 16.05 % ispitanika procjenjuje kulturu ustanove s ocjenom manjom od 3 (na skali od 1 do 5).

S obzirom na dostupnost stručne službe u vrtiću u kojem rade, T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni kulture ustanove ($t=2.736$; $df:79$, $p=0.008$) pri čemu odgojitelji koji rade u vrtićima u kojima imaju dostupnu stručnu službu, kvalitetu ustanove (kulturu ustanove) procjenjuju većom ($M=3,93$, $SD=0,657$) od odgojitelja koji rade u vrtićima u kojima nemaju dostupnu stručnu službu ($M=3,36$, $SD=1,072$).

S obzirom na zadovoljstvo podrškom stručne službe u vrtiću, utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost ($r=0,448$, $p<0,01$) kvalitete ustanove (kulture ustanove) s zadovoljstvom podrškom stručne službe u vrtiću pri čemu vrtići koji imaju veću podršku stručne službe, imaju i veću kvalitetu područja kulture ustanove.

S obzirom na sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja, T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni kulture ustanove ($t=4,147$; $df=37$, $p=0.000$) pri čemu odgojitelji koji rade u ustanovi koja je sudjelovala u procesu samovrednovanja, kvalitetu ustanove (kulturu ustanove) procjenjuju većom ($M=4,20$, $SD=0,556$) od odgojitelja koji rade u ustanovi koja nije sudjelovala u procesu samovrednovanja ($M=3,20$, $SD=0,859$).

S obzirom na otvorenost dječjeg vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,498$, $p<0,01$) kvalitete ustanove (kulture ustanove) i otvorenosti vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada pri čemu vrtići koji su otvoreniji za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada imaju veću kvalitetu rada ustanove.

U procjeni kvalitete rada ustanove (kultura ustanove), nije utvrđena statistički značajna povezanost kvalitete ustanove i strukturnih i procesnih odrednica ustanove: osnivač i veličina ustanove. Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni kvalitete ustanove u odnosu na strukturne odrednice na razini ustanove: dostupnost stručne službe i sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja, te statistički značajna povezanost kvalitete ustanove i procesnih odrednica ustanove: stupanj zadovoljstva s podrškom stručne službe, te stupanj otvorenosti vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada.

9.5. Proces praćenja i vrednovanja

Kako bi se odgovorilo na drugi dio drugog problema istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji kvalitete ustanove (proces praćenja i vrednovanja). U Tablici 5. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za tvrdnje koje se odnose na proces praćenja i vrednovanja.

Tablica 5. : Deskriptivni pokazatelji procesa praćenja i vrednovanja

	N	min	max	M	SD
Svjestan / svjesna sam dobrih i loših strana svoga rada.	81	3	5	4.25	.603
Svakodnevno promišljam i evaluiram svoj rad u vrtiću.	81	1	5	4.28	.869
Mislim da svoj posao obavljam dobro.	81	3	5	4.33	.632
Moj je rad prepoznat kao kvalitetan.	81	2	5	4.09	.794
Spreman / spremna sam prihvatiti dobronamjerne primjedbe o radu.	81	3	5	4.51	.573
Spreman / spremna sam iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu.	81	1	5	4.01	.942
U našem vrtiću možemo otvoreno razgovarati o kvaliteti rada.	81	1	5	3.75	.888
Međusobno razmjenjujemo ideje i informacije kako vrtić učiniti boljim.	81	1	5	3.96	.928
Svojim radom pridonosim kvaliteti našeg vrtića.	81	3	5	4.32	.609

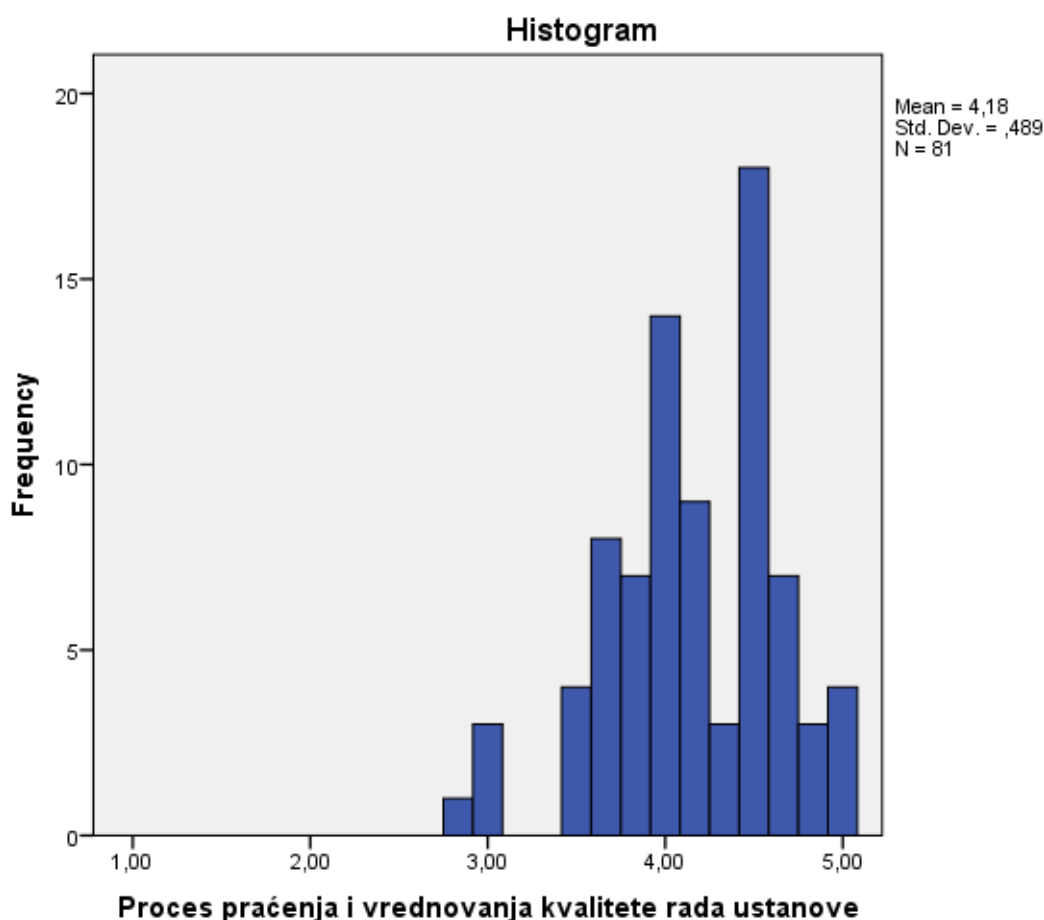
Dokumentacijom se koristim kao smjernicom za planiranje daljnjih aktivnosti.	81	3	5	4.20	.697
Vanjsko vrednovanje može pridonijeti kvaliteti našeg vrtića.	81	2	5	3.90	1.091
Samovrednovanje može pridonijeti kvaliteti rada našeg vrtića.	81	3	5	4.52	.691

N – broj ispitanika, min – najniža vrijednost, max – najviša vrijednost, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

U odnosu na procjenu kulturu ustanove, procjena procesa praćenja i vrednovanja je nešto viša. Najviše procjene odgojitelji izražavaju na tvrdnji „Samovrednovanje može pridonijeti kvaliteti rada našeg vrtića“ ($M=4,52$, $SD=0,691$) dok najniže procjene izražavaju na tvrdnji „U našem vrtiću možemo otvoreno razgovarati o kvaliteti rada“ ($M=3,75$, $SD=0,888$).

S obzirom na visoku pouzdanost unutar faktora te na visoku pozitivnu povezanost čestica, u daljnjim analizama koristi se kompozitna varijabla „proces praćenja i vrednovanja“.

Slika 5.: Ukupna procjena kvalitete ustanove: proces praćenja i vrednovanja (distribucija odgovora)



Iz grafičkog prikaza vidljivo je da odgojitelji procjenjuju kvalitetu rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja) visoko ($M=4,18$, $SD=0,489$; $\min=2,83$; $\max=5$; $N=81$). Samo 3% ispitanika procjenjuju proces praćenja i vrednovanja ocjenom nižim od 3 (na skali od 1 do 5).

S obzirom na osnivača ustanove, T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni kvalitete ustanove (processa praćenja i vrednovanja) ($t=2,175$; $df=69$, $p<0,01$) pri čemu odgojitelji koji rade u vrtićima čiji je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave procjenjuju kvalitetu ustanove većom ($M=4,22$, $SD=0,418$) od odgojitelja koji rade u vrtićima čiji je osnivač druga pravna ili fizička osoba ($M=3,98$, $SD=0,537$).

S obzirom na dostupnost stručne službe u vrtiću, T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni kvalitete rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja) ($t=4,116$; $df=79$, $p<0,01$) pri čemu odgojitelji koji rade u vrtiću u kojem postoji dostupna stručna služba kvalitetu rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja) procjenjuju većom ($M=4,23$, $SD=0,448$) od odgojitelja koji rade u vrtiću u kojem ne postoji dostupna stručna služba ($M=3,77$, $SD=0,437$).

S obzirom na sudjelovanje vrtića u procesu samovrednovanja, T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni kvalitete rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja) ($t=3,187$; $df=37$, $p<0,01$) pri čemu odgojitelji koji rade u vrtiću koji je sudjelovao u procesu samovrednovanja kvalitetu rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja) procjenjuju većom ($M=4,41$, $SD=0,376$) od odgojitelja koji rade u vrtiću koji nije sudjelovao u procesu samovrednovanja ($M=3,88$, $SD=0,591$).

S obzirom na otvorenost dječjeg vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,274$, $p<0,05$) kvalitete ustanove (proces praćenja i vrednovanja) i otvorenosti vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada pri čemu vrtići koji su otvoreniji za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada imaju veću kvalitetu rada ustanove.

U procjeni kvalitete rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja), nije utvrđena statistički značajna razlika u procjeni kvalitete ustanove i strukturnih odrednica ustanove: veličina ustanove niti statistički značajna povezanost kvalitete ustanove i zadovoljstva podrškom stručne službe kao procesnom odrednicom kvalitete. No, utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na strukturne odrednice: osnivač i dostupnost stručne službe, te statistički značajna povezanost kvalitete ustanove i procesnih odrednica ustanove: dostupnost stručne službe,

sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja te stupanj otvorenosti vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada.

Što se tiče kvalitete rada ustanove, iz rezultata je vidljivo da odgojitelji kvalitetu procjenjuju uglavnom visoko. Rezultati koji se odnose na kvalitetu rada ustanove, u skladu su s drugom hipotezom, odnosno dječji vrtići koji su otvoreniji za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, imaju veću kvalitetu rada ustanove. Sukladno tome, druga hipoteza je potvrđena.

9.6. Spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada

Kako bi se odgovorilo na treći problem istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada. U tablici 6. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija, minimum i maksimum za tvrdnje koje se odnose na spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada.

Tablica 6.: Deskriptivni pokazatelji spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada

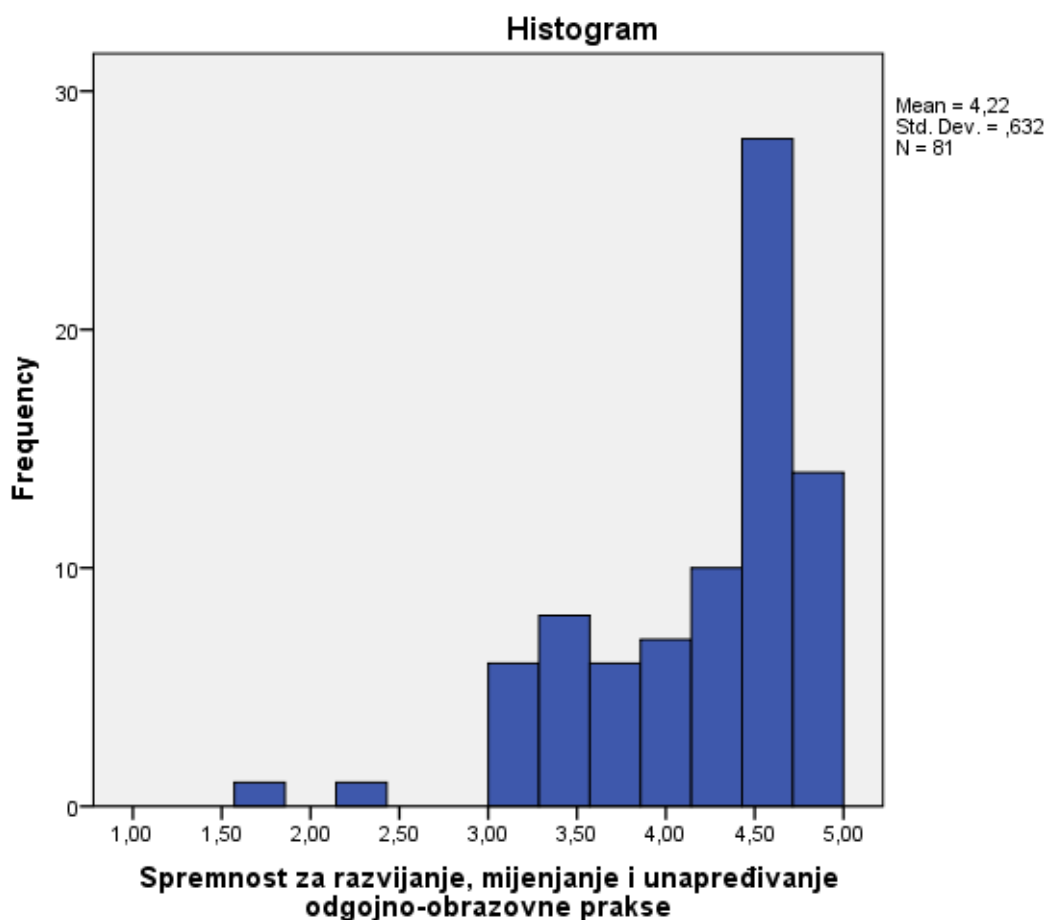
	N	min	max	M	SD
Radim kako sam naučila / naučio na fakultetu i dosadašnjoj praksi i ne kanim se mijenjati jer se to pokazalo dobrim. (rekodirano)	81	1	5	3.59	1.180
Kvalitetno samovrednovanje je najmoćnije sredstvo za poticanje promjene nabolje.	81	2	5	4.20	.914
Kad se dobro osjećam, dobro je svima oko mene.	81	1	5	4.09	.897
Roditeljima također treba pomoći da postanu reflektivni praktičari u svom roditeljstvu.	81	2	5	4.47	.691
Kompetentan odgojitelj može biti jako dobar "drugi par očiju" u roditeljskoj refleksiji.	81	2	5	4.44	.725
Kada bi se pojedinci više samovrednovali, a manje vrednovali, odnosi bi bili mnogo kvalitetniji, a postignuća veća.	81	2	5	4.40	.876
Stalno treba ulagati napore u osposobljavanje djece za kvalitetno samovrednovanje.	81	2	5	4.37	.858

N – broj ispitanika, min – najniža vrijednost, max – najviša vrijednost, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

Iz tablice 6. vidljivo je kako odgojitelji najviše procjene izražavaju na tvrdnji „Roditeljima također treba pomoći da postanu reflektivni praktičari u svom roditeljstvu“ ($M=4,47$, $SD=0,691$) dok najniže procjene izražavaju na tvrdnji „Radim kako sam naučila / naučio na fakultetu i dosadašnjom praksi i ne kanim se mijenjati jer se to pokazalo dobrim“ ($M=3,59$, $SD=1,180$).

S obzirom na visoku pouzdanost unutar faktora te na visoku pozitivnu povezanost čestica, u daljnjim analizama koristi se kompozitna varijabla “spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada“.

Slika 6.: Ukupna procjena spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada (distribucija odgovora)



Iz grafičkog prikaza 6. vidljivo je da odgojitelji procjenjuju spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada visoko ($M=4,22$, $SD=0,631$; $min=1,71$; $max=5$; $N=81$).

S obzirom na stručnu spremu odgojitelja, najveću spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada iskazuju odgojitelji s višom stručnom spremom ($M=4,27$, $SD=0,602$), a nakon njih odgojitelji s visokom stručnom spremom ($M=4,26$, $SD=0,505$). Najmanju spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada iskazuju odgojitelji sa srednjom stručnom spremom ($M=3,51$, $SD=1,132$).

S obzirom na godine radnog staža odgojitelja, najveću spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada iskazuju odgojitelji s 6-10 godina radnog staža ($M=4,60$, $SD=0,320$) dok najmanju spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada iskazuju odgojitelji s 11-15 godina radnog staža ($M=3,94$, $SD=0,601$).

S obzirom na postojanje stručne službe u vrtiću, odgojitelji koji rade u vrtiću u kojem postoji dostupna stručna služba, procjenjuju veću spremnost za mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse ($M=4,30$, $SD=0,548$) od odgojitelja koji rade u vrtiću u kojem ne postoji dostupna stručna služba ($M=3,92$, $SD=0,852$).

S obzirom na sudjelovanje vrtića u procesu samovrednovanja, utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni odgojitelja o spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse (Mann-Whitney $U=105,500$, $p < 0.05$) pri čemu odgojitelji koji rade u vrtiću koji je sudjelovao u procesu samovrednovanja procjenjuju veću spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse ($M=4,50$, $SD=0,378$) od odgojitelja koji rade u vrtiću koji nije sudjelovao u procesu samovrednovanja ($M=3,95$, $SD=0,777$).

S obzirom na stupanj poznavanja procesa samovrednovanja, utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,444$, $p < 0,01$) spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada i stupnja poznavanja procesa samovrednovanja.

U procjeni spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, nije utvrđena statistički značajna razlika u odnosu na strukturne odrednice na razini ustanove: osnivač, veličina ustanove, postojanje stručne službe u vrtiću, odgojno-obrazovna skupina, niti statistički značajna povezanost u odnosu na procesne odrednice na razini ustanove: stupanj zadovoljstva podrške stručne službe. Utvrđena je statistički značajna povezanost spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada i procesnih odrednica ustanove: sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja te stupanj poznavanja procesa samovrednovanja.

Što se tiče trećeg problema i hipoteza istraživanja, rezultati koji se odnose na godine radnog staža i stupnja stručne spreme nisu u skladu s trećom hipotezom. Sukladno tome, treća hipoteza nije potvrđena.

9.7. Povezanost stavova i mišljenja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove

Kako bi se odgovorilo na četvrti problem istraživanja, analizirana je povezanost stavova i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove. Na Slici 7. su navedeni su koeficijenti korelacije i značajnost povezanosti.

Utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,302$, $p<0,01$) stavova o samovrednovanju sa znanjem o samovrednovanju pri čemu su stavovi prema samovrednovanju pozitivniji ako su veća znanja odgojitelja o samovrednovanju.

Utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,308$, $p<0,01$) stavova o samovrednovanju sa kulturom ustanove pri čemu su stavovi prema samovrednovanju pozitivniji što je veća kvaliteta ustanove (kultura ustanove).

Utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,567$, $p<0,01$) stavova o samovrednovanju s procesom praćenja i vrednovanja kvalitete rada ustanove pri čemu su stavovi prema samovrednovanju pozitivniji što je veća kvaliteta ustanove (proces praćenja i vrednovanja).

Utvrđena je statistički značajna povezanost ($r=0,407$, $p<0,01$) stavova o samovrednovanju i spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada pri čemu su stavovi prema samovrednovanju pozitivniji što je odgojitelj spremniji za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada.

Slika 7.: Statistički pokazatelji povezanosti stavova i mišljenja odgojitelja o samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja, sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove



Pozitivnijim stavovima o samovrednovanju doprinosi veća razina znanja o samovrednovanju ($r=0,302^{**}$), veća kvaliteta rada ustanove: kultura ustanove ($r=0,308^{**}$) i proces praćenja i vrednovanja ($r=0,567^{**}$) te veća spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada ($r=0,407^{**}$). Višoj razini znanja doprinose pozitivniji stavovi o samovrednovanju ($r=0,302^{**}$), veća kvaliteta rada ustanove: kultura ustanove ($r=0,444^{**}$) i proces praćenja i vrednovanja ($r=0,433^{**}$) te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada ($r=0,359^{**}$). Većoj podršci u samovrednovanju doprinosi veća kvaliteta ustanove: proces praćenja i vrednovanja ($r=0,329^{**}$) te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada ($r=0,230^*$). Većoj kvaliteti rada ustanove (kultura ustanove) doprinose stavovi o samovrednovanju ($r=0,308^{**}$), znanja o samovrednovanju ($r=0,444^*$), proces praćenja i vrednovanja ($r=0,531^{**}$) te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada ($r=0,267^*$). Većoj kvaliteti rada ustanove (proces praćenja i

vrednovanja) doprinose stavovi o samovrednovanju ($r=0,567^{**}$), znanja o samovrednovanju ($r=0,433^{**}$), podrška u samovrednovanju ($r=0,329^{**}$), kultura ustanove ($r=0,531^{**}$) te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada ($r=0,394^{**}$). Većoj spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada doprinose stavovi o samovrednovanju ($r=0,407^{**}$), znanja o samovrednovanju ($r=0,359^{**}$), podrška u samovrednovanju ($r=0,230^*$), kultura ustanove ($r=0,267^*$) te proces praćenja i vrednovanja ($r=0,394^{**}$).

Što se tiče četvrtog problema i hipoteze istraživanja, rezultati koji se odnose na povezanost znanja o samovrednovanju sa stavovima o samovrednovanju, spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove, u skladu je s četvrtom hipotezom. Odnosno, veća znanja o samovrednovanju doprinose pozitivnijim stavovima o samovrednovanju, većoj spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te većoj kvaliteti rada ustanove. Rezultati koji se odnose na povezanost podrške u procesu samovrednovanja sa stavovima o samovrednovanju, spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove nisu u potpunosti u skladu s četvrtom hipotezom. Sukladno tome, četvrta hipoteza djelomično je potvrđena.

9.8. Rasprava

Cilj je istraživanja ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i nadograđivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi njihovu povezanost s kvalitetom rada ustanove.

Prvi problem istraživanja je ispitati stavove i mišljenja te znanja i percipiranu podršku odgojitelja o samovrednovanju u odnosu na demografske varijable (dob, stručna sprema, godine radnog staža) te na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu).

Analizom stavova odgojitelja o samovrednovanju, pokazalo se da odgojitelji svoje stavove o samovrednovanju procjenjuju vrlo visoko ($M=4,43$, $SD=0,669$). Rezultati istraživanja ukazuju na statističku značajnu razliku u stavovima odgojitelja o samovrednovanju (Mann-Whitney

U=327,000; P=0,020) u odnosu na dostupnost stručne službe u vrtiću. Iako u odnosu na ostale varijable nisu utvrđene statistički značajne razlike, rezultati su pokazali da nešto pozitivnije stavove iskazuju ispitanici mlađe dobi, manje godina radnog staža te s većim stupnjem stručne spreme, odgojitelji zaposleni u ustanovama koje su sudjelovale u procesu samovrednovanja te odgojitelji koji procjenjuju veći stupanj poznavanja procesa samovrednovanja. Navedeni rezultati naglašavaju važnost dostupne stručne službe u vrtiću za pozitivnije stavove odgojitelja o samovrednovanju. S obzirom da je dječji vrtić jedan živ i dinamičan sustav različitih odnosa, navedeni nalazi istraživanja ukazuju da zajednička rasprava i suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa može dovesti do pozitivnijih stavova. Kao što autorica Slunjski (2008) naglašava, ostvarivanje ravnopravne komunikacije otvara prostor dijeljenja i stvaranja zajedničkog značenja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Upravo timskim radom i pozitivnom suradnjom svih uključenih u odgojno-obrazovni proces može doći do kvalitetnog pomaka u razvoju odgojno-obrazovne ustanove, ali i svakog pojedinog člana (Fatović, 2016). Sukladno rezultatima dosadašnjih istraživanja (Drvodelić i Domović, 2016), može se zaključiti kako stavovi o samovrednovanju predstavljaju jedan od najznačajnijih prediktora motivacije za aktivno sudjelovanje u procesu samovrednovanja.

Analizom procjene znanja odgojitelja o samovrednovanju, pokazalo se da odgojitelji svoja znanja procjenjuju relativno nisko (M=2,84, SD=0,900). Rezultati istraživanja nisu ukazali na statističke značajne razlike u odnosu na ispitivane varijable na razini odgojitelja ili ustanove. No, rezultati istraživanja ukazuju da nešto veća znanja procjenjuju odgojitelji s većom dobi, više godina radnog staža te višim stupnjem stručne spreme, ali i odgojitelji zaposleni u vrtiću u kojem postoji dostupna stručna služba, koje su sudjelovale u procesu samovrednovanja te koje su otvorenije za promjenu. Navedeni nalaz koji se odnosi na stupanj obrazovanja, odnosno da odgojitelji s visokom stručnom spremom svoja znanja procjenjuju više (M=3,17, SD=0,866) od odgojitelja s višom stručnom spremom (M=2,74, SD=0,816), u skladu je u s onim što bi se očekivali, ali i što su prethodna istraživanja ukazala. Sukladno rezultatima dosadašnjih istraživanja (Drvodelić i Domović, 2016), može se zaključiti da viša razina stručne spreme dovodi do veće razine znanja, a veća razina znanja utječe na osjećaj spremnosti za sudjelovanje u procesu samovrednovanja.

Analizom procjene podrške u procesu samovrednovanja, pokazalo se da odgojitelji podršku procjenjuju vrlo visoko (M=4,43, SD=0,570). Rezultati istraživanja nisu ukazali na statističke značajne razlike u odnosu na ispitivane varijable na razini odgojitelja ili ustanove. No, rezultati istraživanja ukazuju da nešto veću podršku u procesu samovrednovanja iskazuju odgojitelji s

manje godina radnog staža, većom dobi te manjim stupnjem stručne spreme, ali i odgojitelji zaposleni u vrtiću u kojem postoji dostupna stručna služba. Iako nije utvrđena statistički značajna razlika, zanimljiv je nalaz da i u ovom dijelu istraživanja dostupnost stručne službe u vrtiću utječe na veću procjenu podrške u procesu samovrednovanja. Navedeno se može potkrijepiti i dosadašnjim teorijskim nalazima (Drvodelić i Domović, 2016) gdje se naglašava važnost osiguravanja kontinuirane podrške odgojiteljima, a upravo je navedeno moguće suradnjom stručne službe i odgojitelja.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati kvalitetu rada ustanove (kulturu ustanove i proces praćenja i vrednovanja) u odnosu na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu).

Analizom kvalitete rada ustanove (kultura ustanove) pokazalo se da odgojitelji kulturu ustanove procjenjuju uglavnom visoko ($M=3,82$, $SD=0,783$). Rezultati istraživanja ukazali su na statističke značajne razlike u procjeni kulture ustanove u odnosu na dostupnost stručne službe ($t=2,736$; $df=79$, $p=0,008$) te u odnosu na sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja ($t=4,147$; $df=37$, $p=0,000$). Također, rezultati istraživanja ukazali su na statističku značajnu pozitivnu povezanost ($r=0,448$, $p<0,01$) kvalitete ustanove (kulture ustanove) sa zadovoljstvom podrške stručne službe, ali i na statističku značajnu povezanost ($r=0,498$, $p<0,01$) kvalitete ustanove (kulture ustanove) i otvorenosti vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada.

Analizom kvalitete rada ustanove (proces praćenja i vrednovanja) pokazalo se da odgojitelji proces praćenja i vrednovanja procjenjuju uglavnom visoko ($M=4,18$, $SD=0,489$). Rezultati istraživanja ukazali su na statistički značajne razlike u procjeni procesa praćenja i vrednovanja u odnosu na dostupnost stručne službe ($t=4,116$; $df=79$, $p<0,01$) te u odnosu na sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja ($t=3,187$; $df=37$, $p<0,01$). Također, rezultati istraživanja ukazali su na statističku značajnu povezanost ($r=0,274$, $p<0,05$) kvalitete ustanove (proces praćenja i vrednovanja) i otvorenosti vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada).

Rezultati ovog dijela istraživanja, naglašavaju kako dostupnost stručne službe, ali i sudjelovanje ustanove u procesu samovrednovanja utječe na veću kvalitetu ustanove. Također, veća otvorenost ustanove za promjenu, dovodi do veće razine kvalitete ustanove što je u skladu

s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Vrdoljak i Čuljak, 2022), gdje se može zaključiti kako otvorenost za promjene može dovesti do reprezentativne razine kvalitete vrtića.

Treći problem istraživanja bio je ispitati stavove i mišljenja odgojitelja o spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u odnosu na demografske varijable (dob, stručna sprema, godine radnog staža) te na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu).

Analizom spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, pokazalo se da odgojitelji procjenjuju spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada visoko ($M=4,22$, $SD=0,631$). Rezultati istraživanja ukazali su na statističku značajnu razliku u procjeni odgojitelja o spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse (Mann-Whitney $U=105,500$, $p < 0.05$), u odnosu na sudjelovanje vrtića u procesu samovrednovanja te na statističku značajnu povezanost ($r=0,444$, $p<0.01$) spremnosti odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada i stupnja poznavanja procesa samovrednovanja. Navedeni nalazi istraživanja potvrđuju nalaze mnogih autora (Miljak, 2009; Slunjski, 2009 i dr.) koji navode kako u suvremenom pristupu nema prevlasti teorije nad praksom te da praksa postaje izvorište za teorije te da na promjene paradigme pojedinca najveći utjecaj može imati sama praksa. Također, zanimljivi su rezultati ovog dijela istraživanja koji ne utvrđuju statističku značajnu razliku u odnosu na dob i godine radnog staža odgojitelja, zbog čestog očekivanja da će mlađi odgojitelji s manje godina radnog staža iskazivati veću spremnost za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada. Sukladno rezultatima dosadašnjih istraživanja (Jurčević-Lozančić, 2015) može se zaključiti kako odgojitelji iskazuju neodlučnost u vezi inicijalnog obrazovanja i otvorenosti za daljnje učenje i napredovanje

Četvrti problem istraživanja bio je utvrditi povezanost stavova i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove.

Analizom povezanosti stavova i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove ustanovljeno je nekoliko statistički značajnih povezanosti. Rezultati istraživanja ukazali su na statistički značajnu povezanost stavova o samovrednovanju sa znanjem o samovrednovanju ($r=0,302$, $p < 0,01$),

sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada ($r=0,407$, $p < 0,01$) te s kvalitetom rada ustanove; kultura ustanove ($r=0,308$, $p < 0,01$), proces praćenja i vrednovanja ($r=0,567$, $p < 0,01$). Sukladno rezultatima dosadašnjih istraživanja (Drvodelić i Domović, 2016 i Vrdoljak i Čuljak, 2022) može se zaključiti kako najznačajniji prediktori pozitivnijih stavova o samovrednovanju su stavovi i znanja te da otvorenost za promjene može dovesti do reprezentativne razine kvalitete vrtića. Također, rezultati ovog dijela istraživanja u skladu s teorijskim nalazima autora Župančić i Hasikić (2022) koji naglašavaju važnost znanja svih pojedinaca odgojno-obrazovne prakse jer ono omogućuje razvoj vještina koje iniciraju promjene u unapređenju sustava te potiču motivaciju na sudjelovanje. Također, zanimljivi su nalazi ovog dijela istraživanja koji ne utvrđuju statistički značajnu povezanost stavova o samovrednovanju, no utvrđuju statistički značajnu povezanost podrške u procesu samovrednovanja s procesom praćenja i vrednovanja koje je povezano sa stavovima.

9.9. Doprinosi i ograničenja istraživanja

Provedeno istraživanje daje rezultate koje imaju vrijedne teorijske i praktične implikacije. Prvenstveno, istraživanja koja se bave tematikom samovrednovanja, s ciljem utvrđivanja povezanosti stavova i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podrške u procesu samovrednovanja te spremnošću odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada s kvalitetom rada ustanove su u Hrvatskoj slabo zastupljena. Upravo zbog toga, rezultati i spoznaje ovog istraživanja pružaju nove poglede te proširuje znanje o spomenutoj tematici.

U navedenom istraživanju je sudjelovao 81 ispitanik te bi u budućim istraživanjima bilo poželjno da je broj ispitanika veći i reprezentativniji s obzirom na karakteristike uzorka. Također, s obzirom da su se ovom istraživanju odazvali samo zainteresirani odgojitelji te da se istraživanje provelo online putem, postoji mogućnost da bi rezultati istraživanja bili drugačiji da se veći broj odgojitelja odazvao ovom istraživanju. Online provedba upitnika, podrazumijeva slabu kontrolu ispitanika, bez mogućnosti provjere razumijevanja uputa i praćenja ponašanja sudionika.

Iz navedenog se može zaključiti kako bi buduća istraživanja trebala imati veći broj ispitanika (reprezentativniji uzorak) te bi se istraživanje trebalo provoditi uživo kako bi se osigurala veća kontrola. Također, u budućim istraživanjima bilo bi dobro koristiti i dodatne metode

prikupljanja podataka kao primjerice intervju kako bi se dobili dublji uvidi u iskustva odgojitelja te bi bilo poželjno uključiti i druge sudionike odgojno-obrazovnog procesa kako bi se stekao uvid u različite perspektive.

10. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati stavove i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju, znanja i podršku u procesu samovrednovanja te spremnost odgojitelja za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te utvrditi njihovu povezanost s kvalitetom rada ustanove. Istraživanja s navedenom tematikom su u Hrvatskoj slabo zastupljena stoga su se ovim istraživanjem nastojalo dobiti nove spoznaje koje će proširiti vidike o navedenoj temi.

Prvi problem ovog istraživanja je bio ispitati stavove i mišljenja te znanja i percipiranu podršku odgojitelja o samovrednovanju u odnosu na demografske varijable (dob, stručna sprema, godine radnog staža) te na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu). Rezultati pokazuju da odgojitelji svoje stavove o samovrednovanju procjenjuju vrlo visoko. Rezultati koji se odnose na godine radnog staža odgojitelja i stupanj stručne spreme, u skladu su s prvom hipotezom. Odnosno, odgojitelji s manje godina radnog staža i visokom stručnom spremom imaju pozitivnije stavove o samovrednovanju. Sukladno tome, prva hipoteza je potvrđena.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati kvalitetu rada ustanove (kulturu ustanove i proces praćenja i vrednovanja) u odnosu na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu). Rezultati ukazuju da odgojitelji kvalitetu ustanove (kulturu ustanove i proces praćenja i vrednovanja) procjenjuju uglavnom visoko. Rezultati koji se odnose na kvalitetu rada ustanove, u skladu su s drugom hipotezom, odnosno dječji vrtići koji su otvoreniji za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, imaju veću kvalitetu rada ustanove. Sukladno tome, druga hipoteza je potvrđena.

Treći problem istraživanja bio je ispitati stavove i mišljenja odgojitelja o spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u odnosu na demografske varijable (dob, stručna sprema, godine radnog staža) te na odabrane procesne i strukturne varijable na razini ustanove (osnivač, veličina, dostupnost i podrška stručne službe, provedba procesa samovrednovanja, otvorenost ustanove za promjenu). Rezultati ukazuju da odgojitelji procjenjuju otvorenost vrtića za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada visoko. Rezultati koji se odnose na godine radnog staža i stupnja stručne spreme nisu u skladu s trećom hipotezom. Sukladno tome, treća hipoteza nije potvrđena.

Četvrti problem istraživanja bio je utvrditi povezanost stavova i mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju sa znanjem i podrškom u procesu samovrednovanja te sa spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove. Rezultati ukazuju na statistički značajnu povezanost znanja o samovrednovanju sa stavovima o samovrednovanju, spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te s kvalitetom rada ustanove. Odnosno, veća znanja doprinose pozitivnijim stavovima o samovrednovanju, većoj spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te većom kvalitetom ustanove. Navedeni rezultati su u skladu s četvrtom hipotezom. Rezultati koji se odnose na povezanost podrške u procesu samovrednovanja sa stavovima o samovrednovanju, spremnošću za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te kvalitetom rada ustanove nisu u potpunosti u skladu s četvrtom hipotezom. Sukladno tome, četvrta hipoteza djelomično se potvrđuje.

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. Baldini, R. (2010). Kvaliteta se ne podrazumijeva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 16 (59), 13-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/128431>
3. Berk, E. L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razdoblja*. Naklada Slap.
4. Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447-460. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166213>
5. Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 16(4), 505-520.
6. Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
7. 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. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/164745>
8. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Pribavljeno 15.04.2024., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
9. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Journal for Pedagogical & Educational Matters/Školski Vjesnik*, 65(4).
10. Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (Vol. 95). Teachers College Press.
11. ISSA (2012). *Kompetentni odgajatelj 21. stoljeća*. Preuzeto 11.06.2019., sa <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issastandardi-brosura-za-web.pdf>
12. Jurčević-Lozančić, A. (2015). The Road to Quality in the Theory and Practice of Early Learning: Identity of the Preschool Teacher Profession. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 125-135. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137696>

13. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 43-55. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118338>
14. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta – Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine.
15. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
16. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Zagreb: Persona.
17. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću – Novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: Spektar media.
18. Moss, P., Dahlberg, G. (2008). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation*, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5 (1), 3-12.
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. Preuzeto s <https://www.amazon.com/Valuing-Childhood-ServicesEducation-Publishing/dp/1853962546>
20. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
21. Narodne novine (2001) Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću. Zagreb: Narodne novine d.d., 83/01.
22. Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali professor.
23. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118104>
24. Petrović-Sočo, B. (2011). Razvoj instrumenata za procjenu kvalitete ustanova ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 241-255. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116664>
25. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. UK and New York, Routledge.

26. Sheridan, S. (2000). A comparison of external and self-evaluations of quality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 164(1), 63-78.
27. Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 143-154.
28. Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja I. Vygotskog, u. Bronfenbrennera i r. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola*, LVIII (28), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/95253>
29. Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review.
30. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
31. Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 22-33. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118258>
32. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, LV (22), 104-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/47432>
33. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228.
34. Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5 – Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Element.
35. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela-Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek S., Horvatić, S. i Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i 66 predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
36. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139311>
37. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole, kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
38. Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
39. Vonta, T. (2000). *Quality indicators in preschool education*.

40. Vrdoljak, T. & Čuljak, M. (2022). Istraživanje kvalitete vrtića kroz uvođenje procesa samovrednovanja odgojitelja. U: Višnjić-Jevtić, A. (ur.), *Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno*. Čakovec: OMEP Hrvatska. Str. 295-307.
41. Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy* (Vol. 4, No. 2, pp. 1-43).
42. Zufanová, H. (2006). On the meaning of internal and external evaluation for the quality of education during educational reforms. *Schools for Quality-What Data-based Approaches Can Contribute*.
43. Župančić, M. i Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 505-513. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/275812>

12. PRILOZI

UPITNIK

Poštovani,

Moje ime je Sara Čanić i diplomantica sam na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, smjer diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Istraživanje provodim u svrhu izrade diplomskog rada na temu *Samovrednovanje ustanova RPOO: Stavovi i mišljenja odgojitelja o mogućnostima praćenja i unapređenja kvalitete pedagoške prakse* pod mentorstvom doc. dr. sc. Sandre Antulić Majcen. Provedbom ovog istraživanja želim dobiti uvid u stavove i mišljenja odgojitelja o samovrednovanju, spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada te u kvalitetu rada iz perspektive odgojitelja.

Upitnik je u potpunosti dobrovoljan i anonimn, a ispunjavanjem upitnika dajete pristanak za korištenje podataka u akademske i znanstvene svrhe. Rezultati istraživanja biti će dostupni u diplomskom radu objavljenom u „Repozitoriju Učiteljskog fakulteta Rijeka“. Ukoliko postoje nejasnoće, možete me kontaktirati na mail adresu sara.canic@gmail.com. Potrebno vrijeme za popunjavanje upitnika je između 5 i 10 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Sara Čanić

Podaci o ispitaniku i dječjem vrtiću

1. Dajete li informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju te prikupljanje i upotrebu podataka u svrhu istraživanja?

Dajem informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju te želim sudjelovati.

Ne dajem informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju te ne želim sudjelovati.

2. Spol

Muški

Ženski

3. Dob

Manje od 20 godina

21-30 godina

31-40 godina

41-50 godina

51-60 godina

Više od 60 godina

4. Stupanj stručne spreme

Srednja stručna sprema

Viša stručna sprema

Visoka stručna sprema

Ostalo

5. Koliko godina radnog staža imate?

Manje od 5 godina

6 – 10 godina

- 11 – 15 godina
- 16 – 20 godina
- 21 – 25 godina
- Više od 25 godina

6. Tko je osnivač dječjeg vrtića u kojem radite?

- Republika Hrvatska
- Jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave
- Vjerska zajednica
- Druga pravna i fizička osoba

7. Koliki je ukupan broj djece u vrtiću u kojem radite?

- Do 60
- 61 – 120
- 121 – 200
- 201 – 350
- 351 – 450
- 451 – 600
- Od 601 i više

8. U kojoj odgojno-obrazovnoj skupini radite?

- Jaslička skupina
- Vrtićka skupina

9. Postoji li u vrtiću kojem radite stručna služba?

- Da
- Ne

10. Koliko ste zadovoljni podrškom stručne službe u vrtiću u kojem radite?

(1 - uopće ne, 5 – u potpunosti da)

Uopće ne
Uglavnom ne
Djelomično
Uglavnom da
U potpunosti da

11. Je li dječji vrtić u kojem radite sudjelovao u procesu samovrednovanja?

Da
Ne
Ne znam

12. Jeste li, i u kojoj mjeri, upoznati s procesom samovrednovanja?
(1 - uopće ne, 5 – u potpunosti da)

Uopće ne
Uglavnom ne
Djelomično
Uglavnom da
U potpunosti da

13. Prema Vašoj procjeni, u kojoj je mjeri dječji vrtić u kojem radite otvoren za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada?
(1 - uopće ne, 5 – u potpunosti da)

Uopće ne
Uglavnom ne
Djelomično
Uglavnom da
U potpunosti da

Iduće tvrdnje odnose se na Vaše **mišljenje i stavove o procesu samovrednovanja**. Odgovorite na način da na skali od 1 do 5 (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti da) označite u kojoj se mjeri slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom.

14. Stavovi o samovrednovanju

1. Samovrednovanje vrtića bitno je za njegov razvoj.
2. Samovrednovanje vrtića pozitivno utječe na kvalitetu rada cijele ustanove.
3. Samovrednovanje vrtića rezultira pozitivnim promjenama u radu vrtića.
4. Samovrednovanje bi trebalo biti obveza svakog vrtića.
5. Samovrednovanje vrtića bitno utječe na kvalitetu mog rada u odgojnoj skupini.
6. Samovrednovanje na razini vrtića bi se trebalo provoditi svake godine.
7. U procesu samovrednovanja vrtića trebalo bi uključiti što veći broj odgojitelja.
8. Proces samovrednovanja pomaže prikazati realno stanje u vrtiću.

15. Znanje o samovrednovanju

1. Poznajem sve korake u procesu samovrednovanja vrtića.
2. Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da budem član/ica Tima za kvalitetu.
3. Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da preuzmem ulogu voditelj/ice Tima za kvalitetu u svojem vrtiću.
4. Mislim da o procesu samovrednovanja vrtića znam više od ostalih kolega i kolegica iz mog vrtića.
5. U potpunosti razumijem proces samovrednovanja vrtića.
6. Moje znanje o procesu samovrednovanja vrtića moglo bi pomoći mojem vrtiću da bude još bolji i kvalitetniji.

16. Podrška u samovrednovanju

1. Za uspješno samovrednovanje vrtića potrebna je dobra radna klima.
2. Za uspješno samovrednovanje vrtića potreban je timski rad.
3. Za uspješno samovrednovanje vrtića potrebno je mnogo vremena.
4. Za uspješno samovrednovanje vrtića ključna je podrška ravnatelja.

5. Proces samovrednovanja vrtića izrazito je zahtjevan.

Iduće tvrdnje se odnose na **kulturu ustanove i proces praćenja i vrednovanja** dječjeg vrtića u kojem radite. Odgovorite na način da na skali od 1 do 5 (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti da) označite u kojoj se mjeri slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom.

17. Kultura ustanove

1. Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s odgojiteljima.
2. Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s članovima stručnog tima.
3. Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s admin.-tehničkim i pomoćnim osobljem.
4. Zadovoljan / zadovoljna sam suradnjom s ravnateljem.
5. Ozračje u kojem radim ugodno je i poticajno.
6. Rado međusobno razmjenjujemo svoja radna iskustva.
7. U našem se vrtiću osjećam poštovanim / poštovanom.
8. U našem se vrtiću osjećam dobro.
9. Jedni prema drugima odnosimo se s poštovanjem.
10. Međusobno si pružamo pomoć i potporu u teškim situacijama.
11. U našem vrtiću problemske situacije rješavamo timski.
12. Osjećam se dijelom tima.

18. Proces praćenja i vrednovanja

1. Svjestan / svjesna sam dobrih i loših strana svoga 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 našeg vrtića.
10. Dokumentacijom se koristim kao smjernicom za planiranje daljnjih aktivnosti.
11. Vanjsko vrednovanje može pridonijeti kvaliteti rada našeg vrtića.
12. Samovrednovanje može pridonijeti kvaliteti rada našeg vrtića.

Iduće tvrdnje se odnose na Vaše stavove i mišljenja o **spremnosti za razvijanje, mijenjanje i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse**. Odgovorite na način da na skali od 1 do 5 (1 – uopće ne, 5 – u potpunosti da) označite u kojoj se mjeri slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom.

19. Stavovi i mišljenja odgojitelja

1. Radim kako sam naučila / naučio na fakultetu i dosadašnjoj praksi i ne kanim se mijenjati jer se to pokazalo dobrim.
2. Kvalitetno samovrednovanje je najmoćnije sredstvo za poticanje promjene nabolje.
3. Kad se dobro osjećam, dobro je svima oko mene.
4. Roditeljima također treba pomoći da postanu reflektivni praktičari u svom roditeljstvu.
5. Kompetentan odgojitelj može biti jako dobar „drugi par očiju“ u roditeljskoj refleksiji.
6. Kada bi se pojedinci više samovrednovali, a manje vrednovali, odnosi bi bili mnogo kvalitetniji, a postignuća veća.
7. Stalno treba ulagati napore u osposobljavanje djece za kvalitetno samovrednovanje.