



NACIONALNI CENTAR ZA VANJSKO
VREDNOVANJE OBRAZOVANJA

Priručnik za samovrednovanje
ustanova ranoga i predškolskog
odgoja i obrazovanja



Zagreb, 2012. godine



Priručnik za samovrednovanje
ustanova ranoga i predškolskog
odgoja i obrazovanja



Zagreb, 2012. godine

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

NAKLADNIK

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

ZA NAKLADNIKA

Goran Sirovatka, dipl. ing.

ravnatelj Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja

GLAVNA UREDNICA

dr. sc. Jasmina Muraja

UREDNECA

Sandra Antulić, dipl. psih.-prof.

AUTORI

prof. dr. sc. Edita Slunjski, Filozofski fakultet u Zagrebu

prof. dr. sc. Maja Ljubetić, Filozofski fakultet u Splitu

Sonja Pribela Hodap, prof. psihologije, Dječji vrtić *Radost*, Crikvenica

Ana Malnar, mag. paed., Dječji vrtić *Izvor*, Zagreb

Tatjana Kljenak, odgojiteljica savjetnica, Dječji vrtić *Radost*, Split

Snježana Zagrajski Malek, odgojiteljica, Dječji vrtić *Mali princ*, Zagreb

Sanja Horvatić, dipl. def.-soc. ped., Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Sandra Antulić, dipl. psih.-prof., Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

RECENZENTI

prof. dr. sc. Andreja Brajša-Žganec

doc. dr. sc. Lidija Vujičić

LEKTORICA

Zlata Babić

KOREKTORICA

Kristina Svalina

NASLOVNICA I GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Josip Žagar

TISAK

Agencija za komercijalnu djelatnost d.o.o.

NAKLADA

700 primjeraka

ISBN 978-953-7556-30-3

CIP je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 819003.



Priručnik za samovrednovanje
ustanova ranoga i predškolskog
odgoja i obrazovanja



Zagreb, 2012. godine

UVODNA RIJEČ GLAVNE UREDNICE

Čovjek postaje najbliži sebi kada postigne onu ozbiljnost koju ima dijete dok se igra.

Heraklit

Europska komisija donošenjem strategije EUROPA 2020. zagovara inteligentan, održiv i uključiv rast, fokusiran na znanje i inovacije, gospodarski rast i socijalnu koheziju, a orijentirana je nadzoru i razvoju instrumenata ekonomskog upravljanja. I Lisabonska deklaracija iz 2000. i EUROPA 2020. uključuju društvo u cjelini, a time i njegov neophodan segment razvoja sustava odgoja i obrazovanja. Jedan od prioriteta u razvoju sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj bilo je i uvođenje vanjskoga vrednovanja obrazovnih ishoda kako bi se potaknula rasprava o kvaliteti te poduzeli koraci u poboljšanju i unapređenju obrazovnoga sustava. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (u dalnjem tekstu: Centar) osnovan je 2006. godine kao neovisna javna ustanova koja organizira i provodi vanjsko vrednovanje obrazovnoga sustava. U svojem djelovanju Centar također obrađuje i analizira rezultate, predlaže promjene te osposobljava sve sudionike za uporabu rezultata i promjene u sustavu.

Predškolski odgoj i naobrazba te skrb o djeci dio je sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, a namijenjen je djeci u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Temeljni dokument obrazovnoga sustava je Nacionalni obrazovni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednje školsko obrazovanje koji omogućuje da se sve sastavnice sustava smisleno i skladno povežu u jednu međusobno povezanu cjelinu (MZOS).

Koristeći rezultate vanjskoga vrednovanja i popratnih materijala, Centar od samoga početka rada potiče škole na unapređenje kvalitete rada kroz projekte samovrednovanja škola. Projekti su započeli od 2006. godine s prvim nacionalnim ispitima u gimnazijama i od 2007. godine u srednjim strukovnim školama, a 2008. godine pokrenuti su i u osnovnim školama na temelju vanjskog vrednovanja i popratnih upitnika. Oba projekta uspješno su provedena te su tijekom godina prerasla u kontinuirani i svakodnevni rad na kvaliteti škola gdje Centar pruža nove materijale te pomoći i podršku u procesu samovrednovanja škola.

U skladu s obrazovnom politikom, a uželjno povezivanjem sa vih s udionika sustava u jedinstven način procjene kvalitete Centar je 2010. godine započeo s projektom Samovrednovanja ustanova ranoga i predškolskog odgoja. Koristeći iskustva u samovrednovanju škola i u suradnji sa stručnjacima, Centar je za ovaj segment obrazovnoga sustava razvio metodologiju i instrumente koji su usklađeni s cijelom vertikalom, a opet jedinstveni u svojem izričaju i obraćanju najmlađim korisnicima obrazovnoga sustava. Kao što „svaki put započinje prvim korakom”, tako sustavni odgoj i obrazovanje djece započinje u dječjem vrtiću. Stoga je nužno i neophodno osigurati pomoć i podršku za kvalitetan rad ovih ustanova kako bi svako dijete imalo kvalitetan prvi korak.

Sve buduće sklonosti ili nadarenosti obično progovaraju već u dječjim igrama.

Miroslav Krleža

Kao i svim poslovima, Centar je s velikom ozbiljnošću pristupio i ovoj zaigranoj populaciji, njihovim roditeljima i svim djelatnicima ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi potaknuo promjene i sudjelovao u njima te omogućio najbolji mogući početak obrazovanja. Zahvaljujemo svim članicama Povjerenstva koje su stručno, predano i požrtvovno radile na materijalima i vrtićima koji su u fazi pilot-projekta otvorili svoja vrata te pozivamo sve vrtiće i „njihove stanovnike” da krenu put kvalitete koristeći metodologiju samovrednovanja uz podršku Centra.

dr. sc. Jasmina Muraja
zamjenica ravnatelja
Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

PREDGOVOR

Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (u dalnjem tekstu: *Priručnik*) namijenjen je svim ustanovama ranoga odgoja bez obzira na osnivača (pravne i fizičke osobe, vjerske zajednice, udruge), veličinu ustanove, pedagošku koncepciju, programe koje ustanova provodi i sl. *Priručnik* je namijenjen timovima za kvalitetu, ali i svim ostalim stručnim djelatnicima ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koji žele promišljati i djelovati u smislu unapređenja kvalitete.

Priručnik je pripremljen radi samovrednovanja ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Služi kao potpora pri praćenju i osiguranju kvalitete predškolskog odgoja i izobrazbe. Osiguranje kvalitete kontinuirani je proces koji obuhvaća sve sudionike odgojno-obrazovne ustanove. Istodobno, svi su sudionici odgojno-obrazovnog procesa odgovorni za osiguranje kvalitete rada ustanove. Samovrednovanje je proces sustavnoga i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti rada u kojemu djelatno sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (djeca i odrasli) te se provodi prema unaprijed utvrđenoj metodologiji i u skladu s poznatim/dogovorenim kriterijima (područjima vrednovanja).

Priručnik je organiziran u četiri dijela. U prvom su dijelu definirani ključni pojmovi: svrha ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te suvremeno shvaćanje djeteta i ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Objasnjen je pojam kvalitete ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te uloga vanjskog vrednovanja i samovrednovanja. Navedena su i europska i svjetska iskustva osiguranja kvalitete u predškolskom odgoju i izobrazbi.

U drugome dijelu *Priručnika* prikazana su ključna područja kvalitete rada ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja: strategija ustanova, organizacijsko vođenje, kultura, prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada, zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, ljudski resursi, suradnja s užom i širom društvenom zajednicom te proces praćenja i vrednovanja. Svako je područje razrađeno na ključne komponente, uz navođenje smjernica za samovrednovanje odnosno za unapređenje kvalitete pojedinog područja.

U trećem dijelu *Priručnika* razrađena je metodologija samovrednovanja ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Objasnjena je struktura i organizacija *timova za kvalitetu* te predložene smjernice za uvid i analizu trenutačnog stanja kvalitete rada ustanova. Slijede smjernice za izradu razvojnog plana ustanova.

U četvrtom dijelu nalaze se smjernice za praćenje kvalitete rada na prioritetnim područjima unapređenja.

U *Priručniku* se uz termin *dječji vrtić* rabi i termin *ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. *Priručnik* je pisan u gramatički neutralnom obliku te se podjednako odnosi na muški i ženski rod.

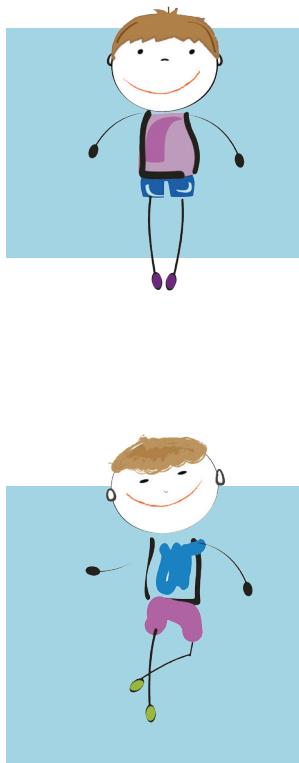
Sandra Antulić, dipl.psih.-prof.

Odjel za promicanje kvalitete obrazovanja

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

ZAHVALA

ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja
koje su sudjelovale u pilot-projektu samovrednovanja



- DV CVRČAK, MALI LOŠINJ
- DV ČAROBNI PIANINO, SPLITŽ
- DV DIDI, DUGO SELO
- DV DJEĆJA IGRA, ZAGREB
- DV IZVOR, ZAGREB
- DV KUSTOŠIJA, ZAGREB
- DV MARKUŠEVEC, ZAGREB
- DV PAHULJICA, RAB
- DV RADOST, CRIKVENICA
- DV RADOST, SPLIT
- DV RAZLIČAK, ZAGREB
- DV SI RIN TIN TIN, PULA
- DV TRNSKO, ZAGREB
- DV ZRNO, ZAGREB

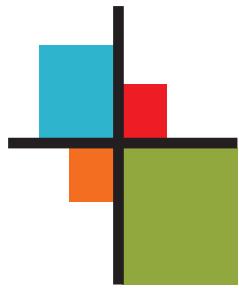


SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. KVALITETA U USTANOVAMA RANOGA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA | 15 |
| 1.1. Svrha ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja djeteta u ustanovama za rani odgoj | 16 |
| 1.2. Što je kvaliteta | 17 |
| 1.3. Suvremeno shvaćanje djeteta i ustanove za rani odgoj kao prepostavka osiguranja kvalitete u njoj | 19 |
| 1.3.1. Suvremeno shvaćanje djeteta i nove paradigme odgoja | 19 |
| 1.3.2. Suvremeno shvaćanje ustanove za rani odgoj | 20 |
| 1.4. Vrednovanje kao prepostavka osiguranja kvalitete u ustanovama za rani odgoj | 23 |
| 1.4.1. Samovrednovanje kao prepostavka osiguranja kvalitete u ustanovama za rani odgoj | 25 |
| 1.5. Referentne točke vrednovanja i samovrednovanja – neka europska i svjetska iskustva | 27 |
| 1.6. Vrednovanje i samovrednovanja u Republici Hrvatskoj | 30 |
| 2. KLUČNA PODRUČJA KVALITETE | 33 |
| 2.1. Strategija ustanove za rani odgoj | 35 |
| 2.1.1. Osobna i zajednička vizija | 35 |
| 2.1.2. Misija | 37 |
| 2.1.3. Vrijednosti | 38 |
| 2.2. Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj | 41 |
| 2.1. Kultura ustanove za rani odgoj..... | 45 |
| 2.3.1. Suradnička kultura u ustanovi za rani odgoj | 46 |
| 2.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada | 51 |
| 2.4.1. Oblikovanje okruženja u funkciji ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa | 53 |
| 2.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost | 57 |
| 2.5.1. Prehrana..... | 58 |

| | |
|--|----|
| 2.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces | 61 |
| 2.6.1. Vrijednosti i shvaćanje djeteta kao podloga oblikovanja kurikuluma | 61 |
| 2.6.2. Značajke kurikuluma i organizacija odgojno-obrazovnog procesa | 63 |
| 2.6.3. Odnosi i komunikacija odraslih (odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove) s djecom | 64 |
| 2.7. Ljudski resursi | 69 |
| 2.7.1. Odgojitelji..... | 69 |
| Pedagog | 70 |
| Psiholog | 70 |
| Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila | 70 |
| Viša medicinska sestra – zdravstvena voditeljica | 71 |
| 2.7.3. Ostali djelatnici ustanove za rani odgoj | 71 |
| 2.7.4. Profesionalno usavršavanje usmjereni prema trajnom unapređenju prakse | 71 |
| 2.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom | 76 |
| 2.8.1. Ustanova za rani odgoj kao „otvoreni sustav” | 76 |
| 2.8.2. Razvoj mreža ustanova za rani odgoj koje zajedno uče i unapređuju svoju kvalitetu | 77 |
| 2.8.3. Odnosi i komunikacija odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove s roditeljima, tj. s obiteljima djece | 77 |
| 2.8.4. Suradnja s lokalnom zajednicom | 79 |
| 2.9. Proces praćenja i vrednovanja | 82 |
| 2.9.1. Vanjsko vrednovanje | 82 |
| 2.9.2. Samovrednovanje | 82 |
| 2.9.3. Uloga dokumentiranja u praćenju, vrednovanju i unapređenju kvalitete ustanove | 83 |
| 2.9.4. Uloga rasprava u praćenju, vrednovanju i unapređenju kvalitete ustanove | 84 |

| | |
|---|-----|
| 3. O SAMOVREDNOVANJU USTANOVA RANOГA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA | 89 |
| 3.1. Timovi za kvalitetu kao ključna organizacijska struktura za samovrednovanje u ustanovi za rani odgoj | 93 |
| 3.1.1. Osnivanje tima za kvalitetu | 93 |
| 3.1.2. Uloge, ciljevi i zadaće tima za kvalitetu | 96 |
| 3.2. Uvid u trenutačno stanje kvalitete rada ustanove..... | 99 |
| 3.2.1. Provedba upitnika | 100 |
| 3.2.2. Prikupljanje dokumentacije ustanove | 100 |
| 3.2.3. Stručne rasprave i fokus-grupe..... | 105 |
| 3.3. Analiza ključnih područja kvalitete | 107 |
| 3.3.1. Određivanje prioritetnih područja unapređenja – KREDA analiza | 108 |
| 3.4. Razvojni plan ustanove – prioritetna područja unapređenja i razvojni ciljevi | 112 |
| 3.5. Informiranje svih ključnih sudionika ustanove za rani odgoj..... | 116 |
| 3.6. Osvrt na proces samovrednovanja | 118 |
| 4. PRAĆENJE I OSIGURANJE KVALITETE RADA..... | 119 |
| 4.1. Realizacija razvojnog plana ustanove | 120 |
| 4.2. Osiguranje kvalitete i samovrednovanje kao kontinuirani proces | 121 |
| LITERATURA | 123 |



1. KVALITETA U USTANOVAMA RANOGA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA



1.1. Svrha ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja¹ djeteta u ustanovama za rani odgoj

Predškolski odgoj i izobrazba te skrb o djeci dio su sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, namijenjenoga djeci u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Ta je djelatnost uređena kao podsustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske.² Institucijski rani i predškolski odgoj i izobrazba te skrb o djeci shvaća se kao dopuna obiteljskom odgoju.

Svrha ranoga odgoja jest osiguravanje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj i cjelovit razvoj svakog djeteta te unapređivanje onih djetetovih osobina i umijeća koja se počinju formirati u najranijoj dobi, a nužna su svakom pojedincu i u kasnijem životu kako bi uspješno zadovoljavao svoje potrebe i uživao svoja prava te se odgovorno ponašao prema pravima i potrebama drugih osoba u zajednici. Te su osobine odnosno vještine kreativnost, inicijativnost, samostalnost, samopouzdanje, snalažljivost u nepredvidivim situacijama, sposobnost rješavanja problema, sposobnost građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i suradnja s drugima, umijeće kvalitetnog komuniciranja, osvješćivanje vlastite odgovornosti za ponašanje i sl.

Jedna od temeljnih vještina djeteta, čiji razvoj treba početi u njegovoj najranijoj dobi, jest samoprocjena vlastitih postupaka, akcija i cjelokupnog ponašanja. Ta vještina pomaže djetetu u zadovoljavanju vlastitih potreba i ostvarivanju prava na način koji ne ugrožava njega samoga, kao ni druge osobe i odnos s njima, te otvara put razvoja odgovornog ponašanja.

¹ Radi pojednostavljenja, u nastavku teksta „rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ nazivat će se „ranim odgojem“. „Ranom dobi“ smatra se životna dob djeteta sve do njegova polaska u školu, a pojam „odgoj“, shvaćen u širem smislu, obuhvaća odgoj i obrazovanje djeteta.

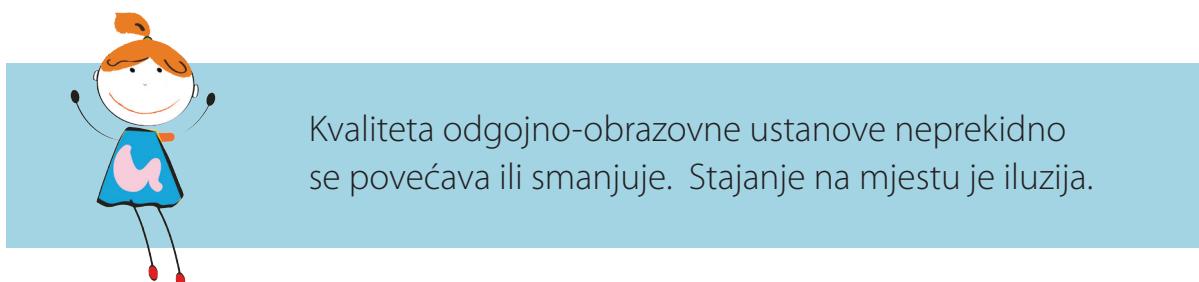
² Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 10/97 i 107/07.



1.2. Što je kvaliteta

Pojmu kvalitete moguće je pristupiti na mnogo načina. Kvaliteta može biti sve što pojedinac unese u „svoj svijet kvalitete”³; ona je kulturološki određena i različito znači različitim pojedincima, ovisno o njihovu iskustvu, interesima, vjerovanjima i vrijednostima.⁴ Kvaliteta života primarno je psihološka kategorija na čije formiranje djeluje niz objektivnih (društveno uređenje, dogme, standard i sl.) i subjektivnih (psiholoških) činitelja. To su razlozi zbog kojih se teško precizno usuglasiti oko poimanja pojma kvalitete. No kad je u pitanju prosvjetna politika i interes društva za ishode odgojno-obrazovnog djelovanja, u tom smislu nužno je postići konsenzus svih čimbenika odgojno-obrazovnog sustava, a posebice u sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (odgojitelji, drugi stručni djelatnici ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje⁵, ravnatelji, djeca i roditelji, lokalna zajednica). **Kvaliteta ustanove za rani odgoj razvojna je, a ne staticna kategorija.**

To znači da jednom postignuta kvaliteta sama po sebi nije jamstvo njezine trajnosti – na njezinu je održavanju potrebno stalno raditi. Promišljanje i sustavno unapređenje kvalitete za svaku je odgojno-obrazovnu ustanovu više nego imperativ. Jer, kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove neprekidno se povećava ili smanjuje. Stajanje na mjestu je iluzija.⁶



Rasprava o kvaliteti u nekoj organizaciji u najširem određenju obuhvaća način zajedničkog rada i razmišljanja o njemu, ono što vrednujemo, kao i način na koji mjerimo uspjeh.⁷

³Glasser, 1994.

⁴Jaeckle, 2006.

⁵Radi pojednostavljenja, „ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje” u nastavku teksta će se uglavnom nazivati „ustanovom za rani odgoj”. Taj pojam podrazumijeva ustanovu namijenjenu skrbi, odgoju i obrazovanju djece od navršenih šest mjeseci života do polaska u školu.

⁶Stoll i Fink, 2000.

⁷Roberts i Thomson, 2002.

U ustanovi za rani odgoj to se odnosi:

- ✓ na zajednički rad odgojitelja i drugih stručnih djelatnika (postizanje zajedničke odgovornosti za odgojno-obrazovni proces, zajedničko promišljanje i analiziranje odgojne prakse, timski pristup i sl.)
- ✓ na način razmišljanja odgojitelja i drugih stručnih djelatnika (o djeci, o načinu na koji uče, o svojoj odgojno-obrazovnoj ulozi, o odgojno-obrazovnoj praksi u cjelini i sl.)
- ✓ na ono što u ustanovi ranog odgoja vrednujemo (vrednujemo li određene dimenzije odgojno-obrazovne prakse, npr. pojedine situacije, aktivnosti i rezultate, ili cjelinu te prakse)
- ✓ na način kako u ustanovi ranog odgoja mjerimo uspjeh (vanjska i/ili unutarnja evaluacija, metodologija kojoj se priklanjamo i sl.).



1.3. Suvremeno shvaćanje djeteta i ustanove za rani odgoj kao prepostavka osiguranja kvalitete u njoj

1.3.1. Suvremeno shvaćanje djeteta i nove paradigme odgoja

Suvremeno shvaćanje djeteta nametnulo je nove paradigme djetinjstva i odgoja⁸ prema kojima je dijete *cjelovito biće*, tj. ono podrazumijeva shvaćanje njege, zaštite, odgoja i obrazovanja djece kao cjelovitih i nedjeljivih procesa, shvaćanje važnosti cjelokupne kvalitete življjenja djece i poštovanja individualnih i razvojnih različitosti djece, kao i njihovih različitih interesa i mogućnosti. Te paradigme također uključuju i shvaćanje djeteta kao *subjekta vlastitog odgoja i obrazovanja*. Dijete je socijalni subjekt koji aktivno utječe na svoj razvoj, odgoj i učenje, koji ima svoju kulturu i svoje mišljenje i koji je sposoban planirati i organizirati mnoge vlastite aktivnosti, njima upravljati i putem njih razvijati svoje intelektualne, socijalne, emocionalne, kreativne i druge potencijale. Nadalje, dijete je *aktivno, značajno i kompetentno biće*, tj. kompetentna osoba koja ima raznovrsne interese i mogućnosti, znanja i razumijevanja i koja, vođena urođenom znatiželjom, istražuje svijet oko sebe i aktivno stječe znanja. Ono je također i *društveno biće* koje od rođenja ulazi u raznovrsne svrhovite interakcije sa svojom okolinom. Naime, djetinjstvo se shvaća kao proces socijalne konstrukcije, u kojem djeca i odrasli zajedno sudjeluju i koji zajednički stvaraju. I, napokon, dijete je *osoba koja ima svoju kulturu, potrebe i prava*, što implicira prihvatanje različitosti svakog djeteta i poštovanje njegovih autentičnih potreba i prava. Naime, svako dijete ima pravo na jednakost šansi i na jednaka prava za sve (pravo na poštovanje, prihvatanje, različitost, obrazovanje).

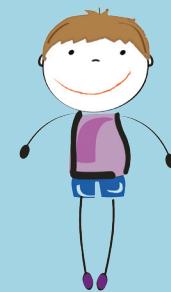
Nove paradigme ranog odgoja tumače djetinjstvo kao proces socijalne konstrukcije što ga djeca i odrasli zajedno stvaraju, razvijaju i unapređuju aktivnim sudjelovanjem u zajedničkom životu u ustanovi za rani odgoj. Dijete je aktivni sustvaratelj vlastitog razvoja, kulture, odgoja i učenja, preduvjet čega je uspostavljanje ravnopravne, recipročne i na

⁸ „Nove paradigme ranoga odgoja“ naziv je i znanstvenog projekta što ga je odobrio MZOŠ 2007. godine. U njemu se polazi od najnovijih znanstvenih spoznaja o razvoju djeteta u prvi sedam godina i od važnosti odgoja i obrazovanja koje dijete dobiva u najranijem razdoblju života. Nove spoznaje o djetetu, njegovu razvoju, odgoju i učenju nameću zahtjev da dijete bude prihvaćeno kao aktivno i kompetentno biće, svjesno onoga što se događa u njegovu bliskom okruženju. Nove su spoznaje redefinirale shvaćanje ranog odgoja i potaknule razvoj novih pedagoških koncepata, utemeljenih na ideji unapređenja odnosa između odraslih i djece (kako u obitelji, tako i u instituciji), sukonstrukciji kurikulumu (u čijoj je osnovi ideja o odgojitelju kao refleksivnom praktičaru), ustanovi za rani odgoj kao zajednici koja uči i pedagoškoj teoriji koja proizlazi iz aktivnog promišljanja i istraživanja odgojne prakse. U sklopu tog projekta 2011. godine objavljena je i istoimena znanstvena studija.



poštovanju zasnovane komunikacije odraslih s djetetom. Kvalitetna komunikacija usmjerena je na što bolje razumijevanje djeteta i poštovanje njegove perspektive kao primjerene podloge za potporu njegovu razvoju, odgoju i učenju. Kvalitetan odgoj i obrazovanje temelje se na suvremenom shvaćanju djeteta kao cijelovitog bića, subjekta vlastitog odgoja i obrazovanja, aktivnoga, znatiželjnoga, inteligentnoga i kompetentnog bića, društvenog bića te osobe koja ima svoju kulturu, potrebe i prava.

Suvremeno shvaćanje djeteta i djetinjstva temelj je kvalitetnog oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa suvremene ustanove za rani odgoj. Kvalitetnu ustanovu za rani odgoj karakteriziraju kvalitetni odnosi na svim društvenim razinama, utemeljeni na razumijevanju i prihvaćanju svakog pojedinca.



Shvaćanje djeteta polazište je za oblikovanje svih segmentata odgojno-obrazovnog procesa, a time i kvalitete njegova življenja, odgoja i učenja u ustanovi za rani odgoj.

1.3.2. Suvremeno shvaćanje ustanove za rani odgoj

Suvremena ustanova za rani odgoj određuje se kao mjesto kvalitetnog življenja, ravnopravnog sudjelovanja i zajedničkog učenja djece i odraslih, u kojoj svi subjekti imaju priliku prakticirati odgovorno ponašanje (prema sebi, drugima i cjelokupnom okruženju). Ustroj takve ustanove za rani odgoj utemeljen je na vrijednostima **slobode i poštovanja svakog pojedinca** (djeteta i odrasloga). U njoj se pridaje pozornost osiguranju prava djece na jednakе mogućnosti i jednaka prava za sve (prava na poštovanje, prihvaćanje, različitost, obrazovanje i dr.). Nasuprot tradicionalnom shvaćanju ustanove za rani odgoj kao mjesta na kojem se dijete „poučava i podvrgava odgoju“, suvremena se ustanova shvaća kao mjesto zajedničkoga i učenja i samoučenja, razvoja i samorazvoja, odgoja i samoodgoja ili, drugim riječima, mesta zajedničkoga kvalitetnog življenja ravnopravnih subjekata (djece i odraslih). Okosnicu djelovanja suvremene ustanove za rani odgoj čini prihvaćanje i prakticiranje ideje kontinuiranog učenja svih subjekata.





Kvalitetnu ustanovu za rani odgoj karakteriziraju kvalitetni odnosi na svim društvenim razinama, utemeljeni na razumijevanju i prihvatanju svakog pojedinca.

Suvremena ustanova ranog odgoja je **demokratski ustrojena**, što znači da su moć i odgovornost u ustanovi raspodijeljeni na sve subjekte, koji postaju suodgovorni za njezino ukupno djelovanje i kvalitetu.

Profesionalno partnerstvo svih stručnih djelatnika prepoznatljivo je po kulturi dvosmjerne, recipročne i poštjujuće komunikacije među odgojiteljima i svim ostalim subjektima te po međusobnom pružanju potpore u pitanjima koja se posredno i neposredno odnose na odgojno-obrazovni proces. To se očituje u zajedničkom promišljanju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa, usmjerenima na stalno podizanje kvalitete tog procesa. Suvremena ustanova za rani odgoj otvorena je za pluralizam pedagoških ideja i koncepcija utemeljenih na humanističkim idejama i razvojno primjerenoj praksi.

Ona postavlja temelje djetetova cjeloživotnog učenja. Zato organizaciju odgojno-obrazovnog procesa usmjerava onim oblicima djetetova učenja koji idu u prilog cjeloživotnom učenju. To su aktivni i otkrivački oblici učenja zasnovani na samostalnom istraživanju, otkrivanju i rješavanju problema te na suradnji djeteta s drugima.

Suvremena ustanova za rani odgoj promovira ideju sudjelovanja djece u donošenju odluka koje se odnose na njihov odgoj i učenje. Zato djecu valja poticati na izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija, koje su u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa uzimaju u obzir. Time se potiče razvoj djetetovih građanskih kompetencija, tj. djeca se osposobljavaju za demokratski dijalog s ostalim sudionicima procesa i za aktivno sudjelovanje u životu i radu društvene zajednice.



U kvalitetnoj ustanovi za rani odgoj moć i odgovornost distribuirani su na sve subjekte, koji postaju suodgovorni za njezino ukupno djelovanje i kvalitetu.



Suvremenu ustanovu za rani odgoj karakterizira i njezina **otvorenost prema van i prema unutra**. Otvorenost ustanove prema van podrazumijeva njezino povezivanje s užom i širom društvenom zajednicom, primjerice ostvarivanje novog oblika suradnje s roditeljima, koje se očituju u njihovu aktivnom sudjelovanju u planiranju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa. Ona obuhvaća i uspostavljanje mreže učenja s drugim subjektima (ekspertima na području ranog odgoja, odgojno-obrazovnim i drugim srodnim institucijama i sl.). Otvorenost ustanove za rani odgoj prema unutra odnosi se na povezivanje i suradnju odgojno-obrazovnih skupina (djece i odgojitelja) u funkciji podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Ona se očituje i u uspostavljanju suradničkog ozračja i timskog rada odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove te u razvoju zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i odgojno-obrazovni proces.

Kvalitetu ustanove za rani odgoj određuje i poštovanje njezinih sustavnih značajki, kako u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa, tako i u procesu unapređenja njezine kvalitete. Naime, svaka je ustanova „živi sustav”⁹ koji se sastoji od niza međusobno ovisnih elemenata (podsustava) čije kontinuirane interakcije određuju njezina obilježja. Nijedan od tih elemenata nije moguće razumjeti niti tumačiti bez razumijevanja svih ostalih elemenata koji na nj utječu.

Jedan od tih podsustava ustanove za rani odgoj jest odgojno-obrazovna skupina kao homogena, jedinstvena zajednica djece i odraslih. Ona ima autentičnu kulturu¹⁰ određenu sastavom djece, roditelja i odgojitelja te kvalitetom okruženja za odgoj i učenje. Kvalitetno okruženje za odgoj i učenje unutar određene odgojno-obrazovne skupine ustanove za rani odgoj reflektira suvremeno shvaćanje djeteta (djeteta kao cjelovitog bića, subjekta vlastita odgoja i obrazovanja, aktivnoga, znatiželnoga, inteligentnoga i kompetentnoga socijalnog bića koje ima svoju kulturu, svoje potrebe i prava). Ono podrazumijeva kvalitetu uvjeta u kojima dijete ima priliku ostvarivati raznovrsne interakcije sa svojim materijalnim i društvenim okruženjem te tako stjecati raznolika kvalitetna iskustva i razvijati različite kompetencije.

⁹ Strozzi, 2002.

¹⁰ Vujičić, 2011.



1.4. Vrednovanje kao prepostavka osiguranja kvalitete u ustanovama za rani odgoj

Specifične značajke i osjetljivost djece rane dobi iziskuju visoku razinu kvalitete ustanova za rani odgoj. Kvalitetu tih ustanova čini ukupnost utjecaja (okruženje, ozračje, vođenje, odnosi, komunikacija, uvjerenja, vrijednosti, ponašanja itd.) nužnih za djetetov cjeloviti razvoj, odgoj i učenje. Kvaliteta je rezultat promišljenoga, a ne stihiskog djelovanja u ustanovi za rani odgoj, stoga je nužno utvrditi standarde (kriterije, pokazatelje kvalitete) i prema njima stalno analizirati postojeću odgojno-obrazovnu praksu, tj. isticati njezine pozitivne strane i uočavati i unapređivati njezine „kritične točke”.

To usmjerava djelovanje pojedinaca i cijele ustanove na otklanjanje utvrđenih nedostataka i kontinuirano unapređivanje postojećeg stanja u njoj. Stalno promišljanje i vrednovanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse, prepostavka je kontinuiranog unapređivanja i razvoja ustanove. **Svrha vrednovanja** u ustanovi¹¹ jest:

- ✓ promicanje samoodgovornosti svih pojedinaca u ustanovi, kao i ustanove u cjelini (praktičari znaju da su odgovorni za napredak, odgoj i učenje djece, ustanove su svjesne da su odgovorne za osiguranje uvjeta za odgovarajući napredak, a svi zajedno da su odgovorni za cjelokupnu kvalitetu i razvoj ustanove)
- ✓ osiguranje korisnih pokazatelja onoga što je već postignuto i onoga što bi trebalo unaprijediti (prepoznavanje dobrih strana i „kritičnih točaka” polazište je za poboljšanje kvalitete)
- ✓ jamčenje jednakih uvjeta za svu djecu (npr. mlađoj djeci u odnosu prema starijoj, jednoj etničkoj skupini u odnosu prema drugoj, djeci slabijega socijalnog statusa i djeci s teškoćama u odnosu prema drugoj djeci i sl.)
- ✓ određivanje trendova u unapređenju kvalitete ustanove (praktičari, ali i ustanova u cjelini moraju znati pogoršava li se njihova kvaliteta ili se poboljšava s obzirom na povijest, kontekst i kulturu ustanove).

¹¹ Stoll i Fink, 2000.



S obzirom na način vrednovanja ustanove, razlikuje se **interni** (unutarnji) i **eksterni** (vanjski) pristup. Ono po čemu se ti pristupi razlikuju jesu subjekti koji provode vrednovanje. Unutarnje vrednovanje provode čimbenici u ustanovama koji su izravno ili neizravno uključeni u odgojno-obrazovni proces (odgojitelji i drugi stručni djelatnici ustanove, roditelji, djeca, ravnatelj, čimbenici lokalne zajednice itd.), dok vanjsko vrednovanje provode čimbenici izvan ustanova (Centar, instituti, udruge, Ministarstvo, domaći ili međunarodni stručnjaci itd.). Upravo stoga što vrednovanje poduzimaju oni *unutar* ustanove i oni *izvan* nje, koji su također odgovorni za njezino kvalitetno funkcioniranje, nužno je usuglasiti kriterije prema kojima jedni i drugi procjenjuju kvalitetu ustanove za rani odgoj.

Odgojno-obrazovni proces u ustanovi za rani odgoj izuzetno je dinamičan i kompleksan, te ovisi o nizu čimbenika (veličini, uvjetima, lokaciji, viziji, ljudskim potencijalima, osnivaču, ustroju itd.), specifičnih za svaku pojedinu ustanovu, pa i za svaku odgojno-obrazovnu skupinu. Zajednički važeći parametri (kriteriji/indikatori/standardi) referentna su točka prema kojoj se poduzima unutarnja procjena kvalitete, tj. **unutarnje vrednovanje**. Važan element unutarnje procjene kvalitete ustanove jest sposobljenost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (odraslih i djece) za stalnu i kvalitetnu (samo)procjenu. Trajan „rad na sebi“ s ciljem unapređenja osobnoga i profesionalnog djelovanja osigurava izgradnju adekvatnog modela za djecu kako bi se ona sposobila za samounapređivanje svojih postignuća, tj. za samoregulaciju vlastitog ponašanja i građenje kvalitetnih odnosa s vršnjacima i ostalim osobama u ustanovi i izvan nje.

Trajan „rad na sebi“ s ciljem unapređenja osobnoga i profesionalnog djelovanja obveza je odgojitelja i drugih sudionika procesa i postulat u radu s djecom.



Osim unutarnje procjene, ustanove za rani odgoj podliježu i stalnomu **vanjskom vrednovanju** čiji su kriteriji unaprijed poznati i međusobno usklađeni. Unutarnja i vanjska procjena kvalitete ustanova za rani odgoj obuhvaćaju ustanovu u cijelini (ukupnost njezina djelovanja, uključujući i njezinu pravnu uređenost, primjenu pedagoškog standarda, raznovrsnost programa itd.), kao i pojedine njezine segmente (primjerice, praćenje napredovanja djece, poštovanje prava djece i roditelja, inkluzije djece s teškoćama, profesionalnog usavršavanja stručnjaka u ustanovi itd.).



Ograničenje modela unutarnjeg vrednovanja jest to što pojedinci u ustanovi (pa ni cijela ustanova) ne mogu lako prepoznati svoje slabosti jer su „preblizu” problemima da bi ih mogli dijagnosticirati. U tom smislu vanjski ih čimbenici mogu upozoriti na važne probleme koji se na putu unapređivanja kvalitete ne bi smjeli previdjeti. Ograničenje vanjskoga, standardiziranog modela vrednovanja jest njegova nedovoljna osjetljivost za jedinstveni kontekst¹², tj. za specifična obilježja određene ustanove. Uz to, njime se može stvarati pritisak i time inhibirati kreativno i kritičko mišljenje praktičara, osobito ako se model poistovjeti s inspekcijskim modelom vrednovanja, kojemu cilj i nije davanje smjernica u svezi s unapređenjem kvalitete. Zato ustanove koje povezuju unutarnju i vanjsku evaluaciju mogu objediniti najbolja obilježja jednoga i drugog pristupa.

Uspostavljanje kriterija vrednovanja kvalitete ustanova za rani odgoja obveza je profesionalaca u samim ustanovama, kao i prosvjetnih vlasti, kreatora prosvjetne politike, a posebice neovisnih državnih tijela (Centar). Osim zajednički dogovorenih standarda, svaka ustanova za rani odgoj može izraditi i vlastite (dodatne) standarde koji na primjereni način zadovoljavaju njezine specifične potrebe i odgovaraju njezinim jedinstvenim značajkama.

1.4.1. Samovrednovanje kao prepostavka osiguranja kvalitete u ustanovama za rani odgoj

Osnovno polazište u procesu unapređenja kvalitete pojedinih ustanova i cjelokupnog sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te skrbi za djecu jest pokretanje promjena i unapređenje sustava iznutra. Naime, stvarno poboljšanje kvalitete dolazi iznutra, a ne nameće se izvana.¹³

Suvremene ustanove za rani odgoj preuzimaju odgovornost za kvalitetu života i rada u njoj, čime samovrednovanje pojedinaca, kao nositelja svih procesa u ustanovi, postaje sve važnije. Samovrednovanje je sustavan, unutrašnji i jasan proces kojemu je cilj osvijetliti trenutačno stanje u ustanovi; utvrditi pozitivna postignuća te detektirati probleme i predložiti strategije njihova rješavanja, kao i unapređenja postojećeg stanja. Usmjereno prema kvaliteti od svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa zahtijeva kontinuiranu stručnu refleksiju – samovrednovanje i djelovanje u smjeru unapređenja kvalitete pojedinih segmenata i ustanove u cijelosti.¹⁴

¹² Petrović-Sočo, 2009.

¹³ Stoll i Fink, 2000.

¹⁴ Ljubetić, 2009.



Samovrednovanje se provodi sustavno, planski i organizirano, i u njemu djelatno sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (djeca i odrasli), te se provodi po unaprijed utvrđenoj metodologiji i u skladu s poznatim/dogovorenim kriterijima (područjima vrednovanja). Kontinuirano samovrednovanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, kao prvog koraka na putu njezina unapređenja, obveza je svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa.

Stvarno poboljšanje kvalitete ustanove za rani odgoj dolazi iznutra, a ne nameće se izvana.



1.5. Referentne točke vrednovanja i samovrednovanja – neka europska i svjetska iskustva

Povjerenstva nacionalnih stručnjaka na području odgoja i obrazovanja, koja su imenovali ministri obrazovanja zemalja Europske Unije i zemalja pristupnica (Prag, 1998.), predložila su 16 indikatora kvalitete za područje odgoja i obrazovanja, grupiranih u četiri područja, i to: *postignuća* (matematika, čitanje, strani jezici, učenje za učenje, znanost itd.), *uspješnost prijelaza* (iz jednog stupnja obrazovanja u drugi), *nadzor školskog odgoja i obrazovanja* (participacija roditelja, upravljanje školskim obrazovanjem) te *izvori i struktura* (troškovi obrazovanja po učeniku, obrazovanje i usavršavanje učitelja, participacija u predškolskom odgoju i obrazovanju, broj studenata u odnosu prema broju računala). Ponuđeni indikatori, kao sastavni dio *Europskog izvješća o kvaliteti u obrazovanju*, smatraju se važnim europskim doprinosom u provođenju nacionalnih evaluacija u području školskih standarda.¹⁵

National Association for the Education of Young Children (NAEYC)¹⁶ ističe ključne točke kvalitete, i to u obliku različitih protokola za samovrednovanje. U prvoj su kategoriji kriteriji povezani s *razvojem i učenjem djeteta* (obuhvaćaju odnose, kurikulum, učenje i poučavanje, vrednovanje napretka djece i očuvanje njihova zdravlja). Drugu kategoriju čine kriteriji povezani s *odgojiteljem* (njegove profesionalne kvalifikacije, znanje i profesionalna uključenost u program), treća se odnosi na *obitelj i socijalne partnere*, a četvrta na pitanja povezana s *fizičkim okruženjem ustanove te njezinim vođenjem i upravljanjem*. Upravo ta područja (*odgojitelji, djeca, roditelj, uprava, zajednica i cjelokupni kontekst*) smatraju se ključnim za kvalitetno funkcioniranje cijelog sustava, ali i svake pojedine jedinice (ustanove) unutar njega. U nekima od tih područja (odgojitelj, dijete, roditelj, odnosi, kontekst), pojedinac može najviše napraviti na unapređenju postojećeg stanja.

Zanimljiv pristup vrednovanju i samovrednovanju karakterizira novozelandski kurikulum **Te Whāriki**¹⁷, u kojemu ustanovljavanje kvalitete podrazumijeva procjene i samoprocjene djece.

¹⁵ www.ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/back_en.html

¹⁶ <http://www.naeyc.org/academy/primary/standardsintro>

¹⁷ <http://www.northcotecreche.org.nz/pdf/whariki.pdf>



Osnovna načela tog kurikuluma, koja su ovdje prikazana kao područja vrednovanja, svrstana su u četiri skupine:

1. *osnaživanje* (vrednovanje se smatra dvosmjernim procesom u kojemu procjene djece i odraslih služe za unapređenje uvjeta razvoja i učenja te kao pomoć djeci da sami sebe percipiraju kao odgovorne i kompetentne učenike),
2. *holistički pristup* (učenje se shvaća kao integrirani proces zasnovan na poštovanju djeteta te na razvoju njegove znatiželje, povjerenja, neovisnosti i odgovornosti. Te su kvalitete izrazito teško mjerljive, te se pristup njihovu vrednovanju uglavnom temelji na slušanju i promatranju djece.),
3. *obitelj i lokalna zajednica* (kvaliteta povezivanja i postignutog partnerstva ustanove s obitelji i zajednicom vrednuje se u procesu dvosmjerne komunikacije),
4. *odnosi* (djeca uče i odgajaju se putem responzivnih i recipročnih odnosa s drugim ljudima, djecom i stvarima, što se smatra i ključnim područjem vrednovanja).

Proces (samo)vrednovanja djece, Te Whāriki¹⁸, olakšava se nizom pitanja koja odražavaju ključne vrijednosti, tj. filozofiju tog kurikuluma. To su sljedeća pitanja.

- ✓ *Pripadanje*: „Poznaješ li me dobro?” (Poštuješ li moje interese i mogućnosti, kao i mogućnosti moje obitelji?)
- ✓ *Dobro osjećanje*: „Mogu li ti vjerovati?” (Zadovoljavaš li moje svakodnevne potrebe brižno i pažljivo?)
- ✓ *Istraživanje*: „Omogućuješ li mi da letim?” (Potičeš li me na razmišljanje i omogućuješ li mi dovoljno izazova za širenje vidika?)
- ✓ *Komunikacija*: „Čuješ li me?” (Pozivaš li me na komunikaciju, razumiješ li moja pitanja i potrebe?)
- ✓ *Doprinos*: „Je li ovo mjesto napravljeno za mene?” (Omogućuješ li mi da se ovdje dobro osjećam, kao vrijedan član grupe?)

¹⁸ Prema Curtis i Carter, 2008.



Prethodni se primjeri navode samo kao ilustracija jer doslovno preuzimanje tuđih modela vrednovanja u naš odgojno-obrazovni sustav nije moguće. U procesu stvaranja, unapređivanja i vrednovanja pedagoške prakse nužno je poštovati kulturološke, tradicijske, religijske, civilizacijske, prirodne i društvene stećevine okruženja u kojemu ustanova djeluje. Tek tada indikatori kvalitete omogućuju kvalitetnu samoprocjenu trenutačne pedagoške prakse ranog odgoja te jamče sigurno polazište za njezino unapređenje.



1.6. Vrednovanje i samovrednovanje u Republici Hrvatskoj

Jedno od elementarnih ljudskih prava jest pravo na obrazovanje. Etičko načelo koje je ugrađeno u najviše državne i nacionalne dokumente jest jednako pravo svih građana na podjednako kvalitetno obrazovanje. Osiguranju kvalitetnog obrazovanja potrebno je pristupiti praćenjem i unapređenjem kvalitete svake pojedine odgojno-obrazovne ustanove kako na razini osnovnih i srednjih škola, tako i na razini ustanova za rani odgoj.

Jedan od strateških ciljeva razvoja sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, sadržanih u *Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*, kojega je rani odgoj integralni dio¹⁹, jest uvođenje vanjskog vrednovanja obrazovanja. Vanjsko je vrednovanje ponajprije usmjereni na praćenje kvalitete obrazovnih postignuća, pri čemu je manje usmjereni na utvrđivanje kvalitete procesa koji je prethodio postignućima. Samovrednovanje se bavi procesima, odnosima te uvjetima unutar kojih se odgojno-obrazovni proces ostvaruje. Cilj samovrednovanja jest na sustavan način utvrditi trenutačno stanje unutar različitih područja kvalitete rada ustanove, utvrditi prednosti i nedostatke odgojno-obrazovne prakse te potaknuti ustanovu na unapređenje kvalitete. Razlog postavljanja takvoga strateškog cilja na razini Republike Hrvatske jest unapređivanje odgojno-obrazovnog sustava na svim razinama te usklađivanje s postojećim europskim smjernicama odgoja i obrazovanja. Navedene se smjernice temelje na Lisabonskoj deklaraciji (iz 2000.), čiji je glavni cilj unapređenje kvalitete obrazovanja, strateško planiranje i razvoj cjeloživotnog obrazovanja.

Zakonsku podlogu za procese osiguranja kvalitete u obrazovanju nalazimo u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi²⁰, Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi²¹ te u dokumentima državnih pedagoških standarda za sve tri razine odgojno-obrazovnog sustava: predškolsku²², osnovnoškolsku²³ i srednjoškolsku²⁴.

Ključnu ulogu u promicanju kvalitete obrazovanja u Republici Hrvatskoj ima Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, (u dalnjem tekstu Centar), javna ustanova koja je osnovana 2006. godine sa zadaćom uvođenja vanjskog vrednovanja u hrvatski obrazovni sustav.

¹⁹ Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., MZOŠ.

²⁰ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08 i 86/09.

²¹ Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 10/97 i 107/07.

²² Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 63/08 i 90/10.

²³ Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN 63/08 i 90/10.

²⁴ Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN 63/08 i 90/10.



Uz navedeno, neke su od zadaća Centra i:

- ✓ provođenje savjetodavnog rada sa školama – pomoći školama u samovrednovanju i razvoju utemeljenome na rezultatima standardiziranih testiranja
- ✓ predlaganje smjernica za trajno unapređivanje kvalitete obrazovanja Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta, i to na temelju evaluacijskih analiza.

Centar od samog početka djelovanja razvija metodologiju vanjskog vrednovanja prema postojećim svjetskim modelima usklađujući ih s postojećim potrebama u Republici Hrvatskoj. Kao potpora osiguranju kvalitete obrazovanja, Centar razvija projekte samovrednovanja škola. Projekt samovrednovanja srednjih škola započinje 2006. godine, nakon prvih nacionalnih ispita u gimnazijama, te se on od 2007. godine do danas nastavlja provoditi u gimnazijama i strukovnim školama. Istodobno se razvija mreža suradnika koji pomažu ustanovama u provedbi procesa samovrednovanja. Na temelju iskustva samovrednovanja u srednjim školama, 2008. godine pokrenut je projekt samovrednovanja u osnovnim školama, koji također traje sve do danas.

Uloga Centra u procesu osiguranja kvalitete savjetodavna je. Naime, Centar osigurava okvir za samovrednovanje ustanova unutar kojega razvija metodologiju i instrumente kojima se ustanove koriste za samovrednovanje. Nadalje, Centar pruža potporu u obradi i interpretaciji rezultata samovrednovanja te u praćenju napretka u kvaliteti rada odgojno-obrazovnih ustanova. U djelokrugu Centra je i stručno usavršavanje s ciljem osnaživanja organizacijskih struktura unutar ustanova koje su zadužene za procjenu i praćenje kvalitete (timovi za kvalitetu). Uloga Centra nije usporedba ili rangiranje odgojno-obrazovnih ustanova prema rezultatima vanjskog vrednovanja niti samovrednovanja, već pružanje potpore u procesu osiguranja i unapređenja kvalitete rada. U tom procesu Centar prikuplja i analizira podatke koji služe kao smjernice za unapređenje obrazovne politike kako bi svaki pojedinac na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava imao jednake uvjete za rast i razvoj.

Na temelju iskustva u samovrednovanju osnovnih i srednjih škola, 2010. godine, osnivanjem Povjerenstva za razvoj metodologije i instrumenata za praćenje kvalitete rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (u dalnjem tekstu: Povjerenstvo), Centar pokreće samovrednovanje i na razini ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Time je obuhvaćena vertikala odgojno-obrazovnog sustava na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini.

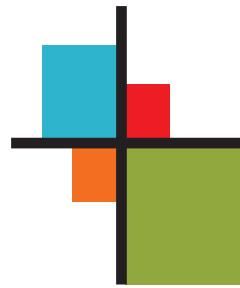


Osnovni cilj rada Povjerenstva bio je razvoj instrumenata i metodologije za procjenu kvalitete rada ustanova za rani odgoj radi njihova praćenja i unapređenja. Povjerenstvo se vodilo smjernicama koje su ujedno i opravdanje potrebe za pokretanjem projekta. To su:

- ✓ potreba za sustavnim pristupom unapređivanju kvalitete
- ✓ zakonski okvir koji podrazumijeva samovrednovanje ustanova za rani odgoj
- ✓ važnost ranog odgoja (kritično razdoblje za rast i razvoj djeteta)
- ✓ neslaganje nalaza znanstvenih istraživanja, teorijskih modela i njihova praktičnog ostvarenja
- ✓ zaštitničko obilježje kvalitete s obzirom na svako dijete, što znači da svako dijete ima pravo na kvalitetnu skrb i kvalitetan start
- ✓ jednaki uvjeti ranog odgoja za svako dijete
- ✓ osvješćivanje standarda kvalitete svih ključnih sudionika ranog odgoja
- ✓ podizanje razine kvalitete rada praktičara
- ✓ postavljanje okvira za samovrednovanje
- ✓ mogućnost usporedbe na mikrorazini i makrorazini
- ✓ kvaliteta je obvezna te na njoj treba kontinuirano raditi.

Priprema ustanova za rani odgoj za provedbu kvalitetnog samovrednovanja u svim aspektima njihova djelovanja preduvjet je za procjenu i unapređenje kvalitete rada. U funkciji ostvarenja tog cilja nastao je i ovaj materijal.





2. KLJUČNA PODRUČJA KVALITETE



Ključna područja kvalitete rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje odnose se na različite segmente djelovanja ustanove. To su:

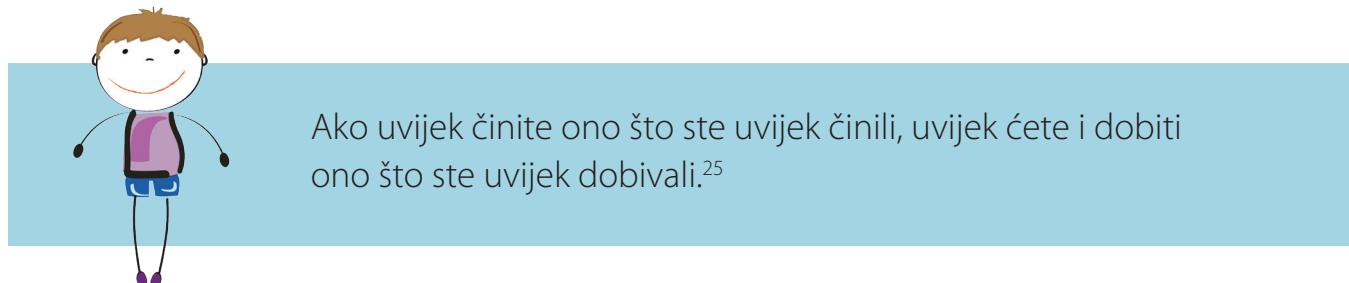
- ✓ strategija ustanove za rani odgoj
- ✓ organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj
- ✓ kultura ustanove za rani odgoj
- ✓ prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada
- ✓ zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost
- ✓ kurikulum i odgojno-obrazovni proces
- ✓ ljudski resursi
- ✓ suradnja s užom i širom društvenom zajednicom
- ✓ proces praćenja i vrednovanja.

Navedena područja kvalitete obuhvaćaju različite razine djelovanja ustanove za rani odgoj čija kvaliteta neposredno djeluje na kvalitetu življenja u njoj, kako djeteta, tako i djelatnika, roditelja, lokalne zajednice i ostalih ključnih sudionika. Područja kvalitete međusobno se preklapaju, pri čemu se pojedini aspekti rada ustanove za rani odgoj mogu naći u različitim područjima. Svako je područje razrađeno na ključne komponente, a poseban je naglasak na smjernicama za unapređenje kvalitete pojedinog područja. Svako područje sadržava i smjernice za samovrednovanje, a one obuhvaćaju pitanja o kojima je potrebno promišljati te moguće izvore informacija na temelju kojih se može zaključivati o kvaliteti područja.



2.1. Strategija ustanove za rani odgoj

Strategija je sredstvo i način postizanja neke svrhe i cilja, tj. jasan smjer kojemu se teži, te određivanje mogućih putova ostvarivanja određenog cilja i postizanja određene vrijednosti. Strategija ustanove za rani odgoj jedna je od prepostavki njezine djelotvornosti i putokaz ostvarenja više razine kvalitete odgoja i obrazovanja. Ona je smjernica za ostvarivanje osobne i profesionalne odgovornosti svih djelatnika ustanove na putu unapređenja kvalitete odgoja i obrazovanja.



Ako uvijek činite ono što ste uvijek činili, uvijek ćete i dobiti ono što ste uvijek dobivali.²⁵

Strateško planiranje u ustanovi za rani odgoj može pomoći u fokusiraju vizije i prioriteta s obzirom na promjenjivu okolinu, čime se osigurava da njezini djelatnici rade na ostvarivanju istih ciljeva. To je sustavan proces u kojemu se djelatnike usmjerava na prave prioritete te izgrađuje njihov osjećaj odgovornosti za prioritete koji su ključni za ostvarenje misije ustanove i unapređenje njezina djelovanja. Strateško planiranje u ustanovi za rani odgoj ne može biti nametnuto izvana. Ono nastaje samo ako pojedinci u ustanovi (osobito ravnatelj) žele strateški i kritički razmišljati kako bi unaprijedili svoj rad uvođenjem inovacija radi osobnoga profesionalnog razvoja svih odgojitelja i drugih stručnih djelatnika. U tim okolnostima ustanova za rani odgoj postaje mjestom zajedničkoga kontinuiranog učenja djece, odgojitelja, članova stručnog tima, ravnatelja i roditelja, tj. postaje organizacijom koja uči.

2.1.1. Osobna i zajednička vizija

Vizija je sklop čovjekovih vrijednosti i uvjerenja koji oblikuju njegovo stajalište o poželjnoj budućnosti. Vizija svakoga pojedinog sudionika u životu i radu ustanove oblikuje njegovo shvaćanje o poželjnoj budućnosti ustanove za rani odgoj, tj. mogućnosti njezina razvoja.

²⁵ Stoll i Fink, 2000.



Kontinuirano poticanje djelatnika ustanove za rani odgoj na izgrađivanje **osobne vizije** omogućuje kristaliziranje novih shvaćanja i kreiranje **zajedničke vizije** koja pokreće njihove akcije u željenom smjeru. Naime, djelatnici odgojno-obrazovne ustanove nemaju pravo samo na osobnu viziju razvoja ustanove, nego imaju i obvezu suradnje u kreiranju zajedničkih vrijednosnih sustava, tj. u razvoju zajedničke vizije. Ciljevi postizanja kvalitete mogu različito izgledati iz različitih perspektiva, tj. iz točke gledišta odgojitelja, ravnatelja, članova stručnog tima i sl. Stoga je važno razvijati onaj dio njihove zajedničke perspektive koji vodi prihvaćanju ideje da kvaliteta ustanove za rani odgoj označava realizaciju dugotrajnog plana koji se zove kontinuirano mijenjanje i poboljšanje. Raskorak između vizije i trenutačne stvarnosti u ustanovi zapravo je izvor energije potrebne za njezin razvoj.



Zajednička vizija prvi je korak prema tome da se ljudima koji si nisu međusobno vjerovali omogući da počnu surađivati.²⁶

Zajednička vizija omogućuje osjećaj svrhovitosti i razumijevanje smjera kojemu se teži, što dovodi do međusobnog usklađivanja akcija odgojitelja te do usklađivanja njihovih akcija s akcijama drugih stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj. Da bi mobilizirali svoju energiju u procesu razvoja kvalitete, oni trebaju, koliko god je moguće, biti na „istoj valnoj dužini“²⁷ te se međusobno dopunjavati i usklađeno djelovati. Naime, razvoj kvalitete u ustanovi za rani odgoj ovisi o usklađenosti akcija svih njezinih djelatnika. Zajednička je vizija „kormilo za održavanje smjera“²⁸ u procesu razvoja kvalitete. Ona odražava i prenosi ono što svaku ustanovu za rani odgoj čini jedinstvenom, neponovljivom i drugačijom od ostalih. Čak i kad je vizija zajednički donesena, djelatnici ustanove mogu imati različita stajališta prema njoj²⁹. U stupnju prihvaćanja vizije, djelatnici mogu iskazivati:

- ✓ **angažiranost** (želete da se vizija ostvari i osiguravaju sve potrebe strukture)
- ✓ **uključenost** (želete da se vizija ostvari i čine sve što je potrebno u sklopu onoga što je propisano)
- ✓ **istinsko pristajanje** (vide prednosti vizije i čine sve što se od njih očekuje, pa i više od toga)

²⁶ Senge, 2003.

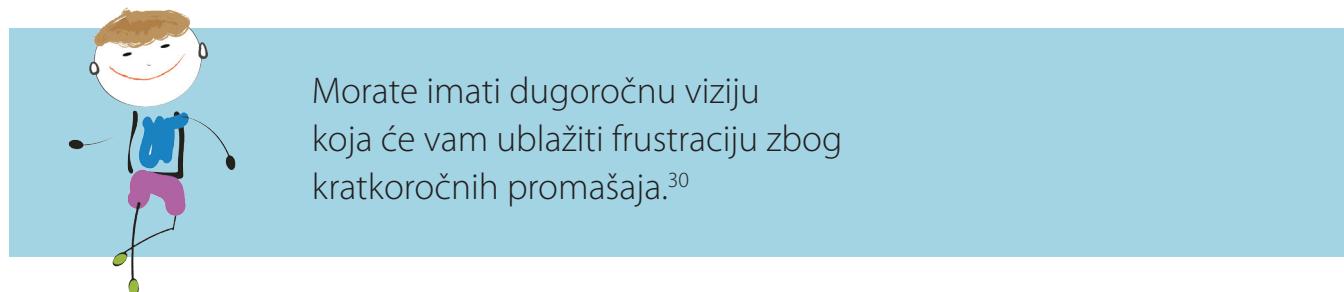
²⁷ Senge, 2003.

²⁸ Senge, 2003.

²⁹ Senge, 2003.



- ✓ **formalno pristajanje** (uglavnom vide prednosti vizije, čine ono što se od njih očekuje, ali ne više od toga)
- ✓ **uskogrudno pristajanje** (ne vide prednosti vizije, čine ono što se od njih očekuje jer moraju, ali daju do znanja da u stvarnosti viziju ne podržavaju)
- ✓ **nepristajanje** (ne vide prednosti vizije i ne čine ono što se od njih očekuje)
- ✓ **apatiju** (nisu ni za viziju ni protiv nje, nemaju interesa ni energije za promjene).



Zajednička se vizija razvija, oblikuje i učvršćuje tijekom zajedničkog promišljanja, rasprava, analiza i refleksija odgojno-obrazovne prakse u ustanovi za rani odgoj. U zajedničkim raspravama odgojitelji i drugi stručni djelatnici ustanove propituju, osvješćuju i usklađuju vlastite vrijednosti i uvjerenja na kojima se temelje svi aspekti odgojno-obrazovnog procesa. Tako sudjeluju u (su)oblikovanju vizije, tj. u njezinoj prilagodbi zajedničkim vrijednostima. Zahvaljujući zajedničkim raspravama, odgojitelji mogu s razine poštovanja vizije prijeći na razinu prihvaćanja, a postupno i na razinu angažiranosti³¹.

2.1.2. Misija

Misija je poslanje, tj. osnovna svrha i funkcija postojanja neke organizacije. Misija odgojno-obrazovne ustanove odražava zadatku što joj ga je dodijelilo društvo, ali i njezinu kulturu i smjer razvoja. Misija odgojno-obrazovne ustanove artikulacija je vrijednosti koje se u njoj zastupaju, tj. **opredmećenje njezine odgojno-obrazovne filozofije**. U ustanovi za rani odgoj misija treba biti usklađena s osnovnim načelima suvremenog odgoja i obrazovanja. Primjerice, to može biti stvaranje kvalitetnijih uvjeta za odgoj i učenje djece, efikasnije odgojno-obrazovno djelovanje odgojitelja, kontinuitet profesionalnog razvoja svih djelatnika, unapređenje kvalitete partnerstva s roditeljima i širom zajednicom ili slični

³⁰ Maxwell, 2003.

³¹ Senge, 2003.



ciljevi koji vode dobrobiti njezinih članova. Misija stvara entuzijazam za budući razvoj te kanalizira energiju i odanost djelatnika ustanove. Ona je referentna točka prema kojoj se u ustanovi donose odluke, određuju strategija i politika razvoja te vrednuje rad.

Ostvarenje misije ovisi i o tome je li ona poznata i jasna svim djelatnicima ustanove i koliko su joj oni posvećeni, tj. kako i koliko pridonose njezinoj realizaciji.

Misija je snažna alatka prevođenja zamišljene, idealne slike ustanove za rani odgoj u zbilju.



Vizija i misija pomažu ustanovi u ranom odgoju u definiranju vlastite orientacije i izgrađivanju vlastitog identiteta. No one trebaju biti usklađene s vrijednostima utemeljenima na suvremenom shvaćanju djeteta i djetinjstva, kao i na vrijednostima sadržanim u NOK-u.

2.1.3. Vrijednosti

Vrijednosti na kojima se temelje odgojiteljeva stajališta i uvjerenja o djeci odražavaju se na cijelokupno oblikovanje uvjeta za odgoj i obrazovanje djece u ustanovi za rani odgoj. Zato put razvoja kvalitete u tim ustanovama započinje stvaranjem uvjeta u kojima odgojitelji, stručni suradnici i svi ostali sudionici imaju priliku upoznavati i osvjećivati vlastite vrijednosti, kao i vrijednosti svojih kolega, o njima raspravljati i postupno ih mijenjati i usklađivati vođeni zajedničkom vizijom.³² Stvaranje uvjeta u kojima se odgojitelji potiču na osvjećivanje vlastitih shvaćanja i vrijednosti važan je preduvjet njihova revidiranja i mijenjanja, stoga mora biti sastavnicom njihova profesionalnog usavršavanja. Naime, „efikasan profesionalni razvoj nužno mora uzimati u obzir i temeljna uvjerenja odgojitelja (...) jer uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem pa do značajnije promjene prakse neće doći ukoliko se njihova uvjerenja i teorije o učenju i poučavanju ne mijenjaju”³³.

U oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa ustanove za rani odgoj valja uzeti u obzir i vrijednosti sadržane u NOK-u³⁴. One obuhvaćaju *znanje* (pripremu djeteta za cjeloživotno učenje, razumijevanje i kritičko promišljanje, snalaženje u novim situacijama i dr.), *solidarnost* (razvoj osjetljivosti djece za druge osobe i okruženje), *identitet* (izgradnju

³² Slunjski, 2006.

³³ Valli i Hawley, 2002.

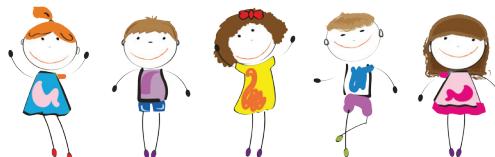
³⁴ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010.



osobnoga, kulturnoga i nacionalnog identiteta djeteta, odgoj za poštovanje različitosti) i *odgovornost* (poticanje aktivnog sudjelovanja djece u društvenom životu, razvoj odgovornog ponašanja, razvoj osobne slobode i odgovornosti).

Područje strategije ustanove za rani odgoj okosnica je djelovanja ustanove. Cjelokupno djelovanje i razvoj ustanove, usmjerenost na zajedničku viziju i predanost misiji pod snažnim je utjecajem stajališta i djelovanja pojedinaca u njoj. S obzirom na to, to je područje kvalitete nužno za razumijevanje filozofije koja stoji u pozadini procesa što se provode u ustanovi. Misija, vizija i vrijednosti elementi su iz kojih ustanova crpi smjernice za svakodnevno planiranje, realizaciju i vrednovanje postignutoga. Iz tog područja kvalitete također proizlaze i smjernice za razvoj ustanove i ostvarenje ciljeva koji se žele postići.

Područje *strategije ustanove za rani odgoj* važno je svim *ključnim sudionicima* procesa: *ravnatelju*, koji upravlja ustanovom; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima*, čiji svakodnevni rad pridonosi ostvarenju misije, vizije i vrijednosti; *roditeljima*, koji su odabirom ustanove svome djetetu pružili mogućnost (kvalitetnog) odgoja i obrazovanja; *lokalnoj zajednici*, koja živi zajedno s ustanovom i u kojoj ona živi, te *Upravnome vijeću*, koje donosi odluke važne za budućnost ustanove.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanja o ključnim pitanjima.

Ima li naša ustanova razvijenu viziju i misiju?

Odgovaraju li vizija i misija onome što jesmo i što želimo biti?

Jesu li svi sudionici upoznati s njima?

Čine li vizija i misija našu ustanovu prepoznatljivom?

Živimo li svakodnevno viziju i misiju ustanove?

Na koji način to činimo?



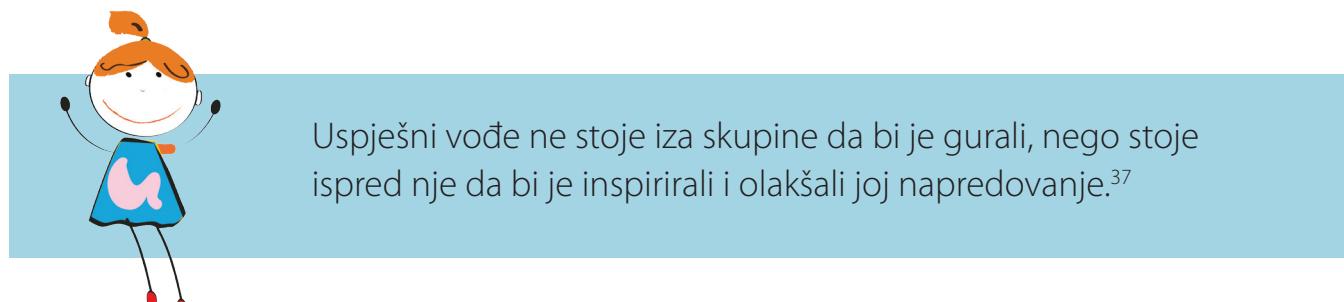
Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete tog područja mogu biti korisni:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, Upravno vijeće ustanove i roditelje (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ mrežne stranice ustanove
- ✓ oglasne ploče i ostali oblici informiranja roditelja i ostalih sudionika
- ✓ ljetopis ustanove za rani odgoj
- ✓ drugi izvori.



2.2. Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj

Kvalitetno organizacijsko vođenje ustanove temelji se na znanju i mudrosti, a ne na poziciji i moći voditelja³⁵, tj. ravnatelja. Značajka kvalitetnoga organizacijskog vođenja jest ravnomjerna raspodjela moći i odgovornosti na sve djelatnike ustanove umjesto rješavanja problema „s vrha“. Takvo vođenje nije usmjereni na upravljanje ljudima ni procesima u ustanovi nego na razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva te na razvoj timova i mreža učenja. Umjesto naređivanja i autokratskog donošenja odluka, djelatnike ustanove treba poticati na suodlučivanje i pronalaženje različitih strategija rješavanja problema. Jer, kvalitetno je vođenje umjetnost utjecanja na ljude kako bi oni radili dobrovoljno, spremno, pouzdano, intenzivno i angažirano.³⁶



Kako bi razvio takav pristup vođenju, ravnatelj ustanove treba propitivati svoja razmišljanja i razumijevanja vođenja, i u mjeri u kojoj je potrebno, redefinirati moć u ustanovi. Oblici ***raspodjele (distribucije) moći*** u vođenju ustanove mogu imati nekoliko stupnjeva³⁸, i to:

- ✓ tradicionalno delegiranje moći (ravnatelj zaposlenicima dodjeljuje zadatke, ali ne razvija njihov kapacitet za zajedničko stvaranje vizije)
- ✓ progresivno delegiranje moći (ravnatelj moć dijeli s određenim brojem suradnika, svojevrsnih posrednika, do svih ostalih)
- ✓ vođena distribucija moći (profesionalna zajednica učenja koju ravnatelj podupire i održava, ali ona sama ovisi o trajanju njegova mandata)

³⁵ Senge i dr., 2007.

³⁶ Staničić, 2006.

³⁷ Staničić, 2006.

³⁸ Hargreaves i Fink, 2006.

- ✓ razvojna distribucija moći (kreiranje trajne promjene u ustanovi stvaranjem zajednice koja uči u pravom smislu – „zajednice kontinuiranog istraživanja i razvoja“)
- ✓ asertivna distribucija moći (ravnatelj je usmjeren na postizanje dubljih i pokatkad rizičnijih promjena u ustanovi, u čemu ga, ujedinjeni u ostvarivanju misije, aktivno podupiru odgojitelji i stručni tim, spremni na suprotstavljanje mogućim birokratskim zarekama na putu promjena).

Kvalitetno organizacijsko vođenje usmjereno je i na oblikovanje, tj. na jačanje zajedničke vizije ustanove. Nepostojanje zajedničke vizije, tj. neusklađenost vrijednosti i stajališta svih stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj, uključujući i ravnatelja, ključni je problem na putu razvoja kvalitete. Kvalitetno organizacijsko vođenje vodi razvoju suradničke kulture koja podrazumijeva demokratsko, konsenzusno donošenje odluka, podijeljene dužnosti, ali i zajedničku (otvorenu) odgovornost, te jednaka prava svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Ona podrazumijeva mogućnost suodlučivanja svih subjekata o važnim pitanjima djelovanja i razvoja ustanove jer se donošenje odluka temelji na snazi argumenata osoba koje ih predlažu.

Djelotvorni ravnatelji osiguravaju profesionalni razvoj i učenje svih djelatnika ustanove koju vode, ali i sami sebi upućuju profesionalnu pozivnicu za nj.³⁹



Takvo vođenje također podrazumijeva osiguranje kontinuiteta profesionalnog usavršavanja stručnih djelatnika ustanove. Bez intenzivnoga profesionalnog usavršavanja, prosvjetni djelatnici gube korak sa svojim okružjem pa se ravnatelj može smatrati odgovornim za eventualnu stručnu i pedagošku inferiornost odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove.⁴⁰

Kvaliteta življenja djece i svih ostalih sudionika procesa u ustanovi za rani odgoj uvelike ovisi o kvaliteti njihovih odnosa. Kako je već istaknuto, **područje organizacijskog vođenja ustanove** usmjereno je na razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva te razvoj timova i mreža

³⁹ Stoll i Fink, 2000.

⁴⁰ Staničić, 2006.



za učenje, pri čemu djelatnike valja poticati na suodlučivanje i pronalaženje različitih strategija rješavanja problema. Područje obuhvaća modele komunikacije na različitim razinama unutar ustanove, dostupnost „uprave”, otvorenost prema prijedlozima i sugestijama djelatnika, način rada, strategije rješavanja problema, otvorenost ustanove prema novim idejama i metodama rada i dr.

Područje organizacijskog vođenja ustanove važno je *ključnim sudionicima* procesa: *ravnatelju*, koji vodi ustanovu u željenome smjeru; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima*, čiji se svakodnevni rad ostvaruje unutar određenih organizacijskih okvira, te *Upravnom vijeću*, koje donosi odluke važne za budućnost ustanove.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Je li organizacijsko vođenje naše ustanove uspješno?

Jesu li mi dostupne sve informacije važne za moj rad u ustanovi?

Je li ravnatelj naše ustanove otvoren za prijedloge?

Potiće li se u ustanovi timski rad?

Rješavamo li u našoj ustanovi problemske situacije timski?

Mogu li i ja pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva?



Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete tog područja mogu biti korisni:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje te za Upravno vijeće ustanove (Centar, samovrednovanje za rani i predškolski odgoj)
- ✓ statut ustanove
- ✓ zapisnici
- ✓ drugi izvori.



2.3. Kultura ustanove za rani odgoj

Ukupnost uvjeta koji određuju kvalitetu odgoja i obrazovanja u ustanovi za rani odgoj imenuje se različitim nazivljem poput *klime*⁴¹, *ozračja* ili *ethosa*⁴² odnosno *kulture*.⁴³ Klima nastaje kao rezultat česte upotrebe određenih odgojno-obrazovnih postupaka, kao i međusobnih odnosa djece, odnosa djece i odgojitelja te odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove. Socijalnom klimom smatra se kvaliteta ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a emocionalnom klimom dominacija osjećaja ugode ili neugode sudionika odgojno-obrazovnog procesa.⁴⁴ Pojam *klime* obično se povezuje s istraživanjima efikasnosti odgojno-obrazovne ustanove, pojam *kultura* s istraživanjima jezina poboljšanja, a *ethos* opisuje njezinu temeljnu kvalitetu.⁴⁵ Naime, *ethos* je karakterističan duh neke zajednice, koji se u odgojno-obrazovnoj ustanovi također odražava na prirodu i kvalitetu odgoja i učenja djece. Svi ti pojmovi (*klima*, *ozračje*, *ethos*) zapravo bi se mogli objediniti pojmom *kultura*, koji označava sklop temeljnih prepostavki što ih stvara neka ustanova razvijajući svoje djelovanje prema postizanju zacrtanih ciljeva.

Pod kulturom ustanove za rani odgoj podrazumijevaju se norme i očekivanja odgojitelja i drugih djelatnika, njihova prava i obveze, uloge i odnosi svih članova ustanove, koji se odražavaju na sve formalne i neformalne interakcije odraslih i djece.⁴⁶ Djelatnici određene ustanove definiraju vlastitu kulturu kao određeni „način življjenja života“ određen zajedničkim ritualima, rutinama, normama i vrijednostima te uobičajenim ponašanjem ljudi. To je uobičajen slijed svakodnevnih događanja u ustanovi koji uvelike oblikuje njezinu autentičnost i identitet. Zapravo, kultura osigurava modele identiteta i djelovanja svojih pripadnika.⁴⁷ Ona se katkad uspoređuje s „lećama“ kroz koje se gleda, tj. tumači odgojno-obrazovna stvarnost neke ustanove.⁴⁸ Kulturu uvijek valja sagledavati višedimenzionalno i cjelovito jer su svi njezini činitelji međusobno višestruko povezani.

⁴¹ Prosser, 1999.; Domović, 2003.

⁴² Prosser, 1999.; Hopkins, 2001.; Domović, 2003.

⁴³ Prosser, 1999.; Leithwood, 2002.; Sušanj, 2005.; Vujičić, 2011.

⁴⁴ Bognar i Matijević, 1993.

⁴⁵ Prosser, 1999.

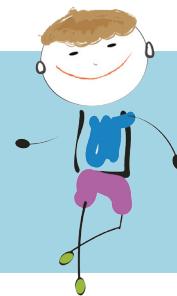
⁴⁶ Moran, 1998.

⁴⁷ Bruner, 2000.

⁴⁸ Stoll, 1999.



Promijeniti organizacijsku kulturu znači promijeniti osnovna stajališta koja su članovi razvili tijekom godina svoje karijere.⁴⁹



Svaka ustanova za rani odgoj tkanje je mnoštva interaktivno povezanih organizacijskih struktura (fizičke, vremenske i socijalne), koje se temelje na dubljim razinama njezine kulture (stajalištima, vrijednostima, uvjerenjima odgojitelja i sl.). Zapravo, u pozadini svake organizacijske strukture leže određeni aspekti njezine kulture⁵⁰, koji svakoj od struktura daju uporište, smisao i opravdanje. U svezi s tim, niz organizacijskih obilježja i zakonitosti koje vrijede u jednoj ustanovi i koje proizlaze iz njezine kulture ne moraju vrijediti i u drugoj ustanovi, čak ni u drugom objektu iste ustanove. Kultura određene ustanove svojevrstan je filter koji određuje što se u njoj može smatrati mogućim i poželjnim odnosno nemogućim i nepoželjnim, i ta se „nepisana pravila življenja” u određenoj ustanovi teško mogu svesti pod neki oblik generalizacije koji bi bio primjenjiv u svim ustanovama. To je i razlogom zašto se kvaliteta odgojno-obrazovne prakse ne može preslikavati, tj. jednostavno prenosi iz jedne ustanove za rani odgoj u drugu. Mijenjanje kulture ustanove suptilan je i složen proces za koji ne postoje gotovi recepti ni standardizirane formule. Zato nijedan pokušaj unapređenja kvalitete u ustanovi za rani odgoj, koji ne uzima u obzir upoznavanje i razumijevanje njezine kulture, neće dati željeni rezultat.

2.3.1. Suradnička kultura u ustanovi za rani odgoj

Suradnja je važna dimenzija razvoja kvalitete u ustanovi za rani odgoj jer je kvalitetna odgojno-obrazovna praksa uvijek kolektivno, a ne individualno postignuće⁵¹; ona se zajednički stvara razmjerno sposobnosti praktičara za prepoznavanje i primjenu (različitih) ideja i znanja svojih suradnika kao najvrednijeg potencijala (zajedničkog) razvoja.

Zato kvalitetu rada svakog djelatnika u određenom vremenu treba sagledavati i u kontekstu rada ostalih djelatnika, kao što se doprinos određenog instrumenta u nekom orkestru cijeni prema tome koliko on doprinosi harmoničnosti cjeline djela. Suradničko

⁴⁹ Senge i dr., 2003.

⁵⁰ Hargreaves, 1999.

⁵¹ Fullan, 2001.



ozračje ustanove preduvjet je razvoja ***zajedničke odgovornosti*** za djecu, prostor i cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Svaki je djelatnik odgovoran za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa u mjeri u kojoj je njegovo djelovanje usklađeno s djelovanjem svih ostalih i u kojoj pridonosi zajedničkom cilju (kratkoročnomu i dugoročnomu). Odgojno-obrazovni rad svakog odgojitelja i drugih stručnih djelatnika velikim je dijelom određen njegovim vrijednostima, uvjerenjima i stajalištima. Pojedinci nisu uvijek svjesni svojih vrijednosti, uvjerenja i stajališta, no bili oni njih svjesni ili ne, te vrijednosti i uvjerenja u svakom slučaju upravlјaju njihovim radom.⁵²



Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa uvijek je kolektivno, a ne individualno postignuće.

Kultura dijaloga, tj. stručnih rasprava svih stručnih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove o njihovim vrijednostima i uvjerenjima ima velik utjecaj na razvoj kvalitete njihove prakse. Mijenjanje strukturnih dimenzija odgojno-obrazovne prakse (npr. preraspodjela vremena, reorganizacija prostora, nabava opreme i sl.) bez mijenjanja stajališta i načina razmišljanja djelatnika može rezultirati samo površnim i privremenim poboljšanjima odgojno-obrazovne prakse. Strukture se mogu prilagođavati, ali bez usporedne promjene vrijednosti postignuta je promjena uvijek površna.⁵³

Kultura otvorenih rasprava i dijaloga ne događa se slučajno, niti se može provesti nasilno. Za postizanje kulture otvorenih rasprava i dijaloga potrebno je stvoriti ***ozračje međusobnog povjerenja*** svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Prije uspostave takvog ozračja pojedinci uglavnom ne žele, niti se usuđuju upuštati u raspravu o pitanjima koja smatraju delikatnima (a koja su ključna za ostvarenje kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse) zbog straha od narušavanja odnosa s kolegicama, stručnim timom i ravnateljem, tj. zbog straha od njihove osude, kritike, pa i mogućih sankcija. Zato suradničku kulturu ustanove obilježava postojanje osjećaja psihološke sigurnosti svih djelatnika, potrebne da bi se sebi i drugima mogla priznati pogreška, pogrešno razumijevanje ili zastarjela metoda rada, bez rizika da će to priznanje rezultirati osjećajem nelagode i neuspjeha.

⁵² Malaguzzi, 1998.

⁵³ Stoll i Fink, 2000.

U otvorenim raspravama mnogi će odgojitelji imati priliku raspakirati „višegodišnju prtljagu vlastitih nepropitanih stajališta, uvjerenja i prakse”.⁵⁴



Takva vrsta sigurnosti ohrabruje djelatnike na otvoreni dijalog, tj. na preuzimanje rizika izlaganja svojih mišljenja, stajališta, uvjerenja i načina rada prosudbi drugih. Osjećaj neugroženosti i prihvaćenosti, unatoč različitosti mišljenja, postiže se promicanjem kulture razgovora, tj. dijaloga u kojemu se analiziraju i prosuđuju nečija stajališta ili postupci, a ne napada se njegov osobni integritet.

Suradnička kultura omogućuje zajedničko promišljanje i planiranje te zajedničku interpretaciju i razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Ona omogućuje kvalitetno profesionalno povezivanje svih stručnih djelatnika i **timski rad**, nužan za ostvarivanje kvalitete u ustanovi za rani odgoj. Da bi neka grupa ljudi činila tim, oni moraju dijeliti zajedničku viziju, poduzimati usklađene i međusobno povezane akcije te raspolažati vještinama koje su komplementarne.⁵⁵

Da bi neka grupa ljudi bila tim, oni moraju dijeliti zajedničku viziju, poduzimati usklađene i međusobno povezane akcije te raspolažati vještinama koje su komplementarne.⁵⁶



Zato profesionalnim razvojem trebaju biti obuhvaćeni svi djelatnici ustanove, a ne samo odabrani ili natprosječno motivirani pojedinci.

⁵⁴ Lieberman i Miller, 2002.

⁵⁵ Rogers, 2006.

⁵⁶ Rogers, 2006.



Kvalitetna profesionalna povezanost i suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa prepoznatljiva je po praksi u kojoj postoji⁵⁷, a obilježava je:

- ✓ snažna povezanost, međusobna ovisnost akcija i zajednička odgovornost (npr. za svu djecu, prostor i cijelokupan odgojno-obrazovni proces u ustanovi)
- ✓ zajednički doprinos i angažiranost u procesu unapređivanja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma
- ✓ spremnost na sudjelovanje u procesu promjena i pomoći u „teškim“ situacijama
- ✓ spremnost na davanje informacije suradnicima i primanje povratne informacije od njih.

Razvoj *suradničke kulture u ustanovi* moguće je podupirati na određene načine, i to određenim strukturalnim uvjetima (koje se odnose na vrijeme, prostor, odgovornost, komunikaciju, autonomiju u donošenju odluka), ali i kulturnim uvjetima (koji podrazumijevaju otvorenost prema promjenama, povjerenje, međusobno poštovanje i dr.)⁵⁸. Razvoj suradničkih odnosa, tj. razvoj i jačanje međusobnog povjerenja među odgojiteljima i drugim stručnim djelatnicima, pružanje međusobne potpore u pitanjima koja se posredno i neposredno odnose na odgojno-obrazovni proces, zajedničko rješavanje problema te kulturna dvosmjerna, recipročna i uvažavajuća komunikacija među svim sudionicima procesa važna su dimenzija razvoja kvalitete.

Područje *kulture ustanove za rani odgoj* važno je *ključnim sudionicima* procesa: *ravnatelju*, koji osigurava uvjete za kvalitetno ozračje unutar ustanove; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima*, koji svakodnevno žive i rade u ustanovi, te *Upravnom vijeću*, koje donosi odluke važne za budućnost ustanove.



⁵⁷ Modificirano prema Fullan i Hargreaves, 1991.

⁵⁸ Little, 2002.

Samovrednovanje područja uključuje promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Je li ozračje u kojem radim ugodno i poticajno?

Je li mi ozračje ustanove važno?

Jesam li zadovoljan komunikacijom s odgojiteljima, stručnim timom, ravnateljem, administrativno-tehničkim i ostalim osobljem?

Jesam li zadovoljan suradnjom s odgojiteljima, stručnim timom, ravnateljem, administrativno-tehničkim i ostalim osobljem?

Razvijamo li suradničke odnose?

Odnosimo li se jedni prema drugima kao prema profesionalcima?

Poštujemo li međusobno tuđu individualnost?

Jesu li moji odnosi s kolegama više podržavajući nego konfliktni, kooperativni češće nego natjecateljski, osjećam li češće povjerenje nego sumnjičavost?

Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete tog područja mogu biti korisni:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ ljetopis ustanove
- ✓ godišnje izvješće o ostvarenju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ drugi izvori.



2.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada

Elementi područja ***prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada*** propisani su Državnim pedagoškim standardom⁵⁹ kojim se, među ostalim, utvrđuju mjerila za broj djece u odgojnim skupinama, mjerila za broj odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika u ustanovi za rani odgoj te materijalni i finansijski uvjeti rada, mjerila za opremu ustanove te mjerila za didaktička sredstva i pomagala. O kvaliteti toga područja može se zaključivati na temelju stupnja usklađivanja prostorno-materijalnih i tehničkih obilježja rada ustanove s propisanim standardom. U nastavku su izdvojeni ključni elementi toga područja.

Zgrada ustanove za rani odgoj treba osigurati pedagoško-estetsku poticajnu sredinu za odgoj i naobrazbu djece rane dobi, od navršenih šest mjeseci do polaska u školu, te zadovoljiti sve higijensko-tehničke zahtjeve i osnovna ekološka i estetska mjerila.

Prostori takve ustanove obuhvaćaju sobe za odgojne skupine, garderobu, trijažu, prostor za njegu djece sa sanitarnom opremom i terasu te neke višenamjenske prostore poput dvorane, spremišta za rekvizite i pomoćnih didaktičkih sredstava.

Prostore za odgojno-obrazovne, zdravstvene i ostale djelatnike čine soba za odgojitelje, soba za zdravstvenu voditeljicu s prostorom za izolaciju bolesnoga djeteta, sobe za pedagoga, psihologa i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, soba za ravnatelja, soba za tajnika, soba za računovodstvo, garderobe odgojitelja i spremište, tj. arhiva.

Gospodarski su prostori ustanove oni za kuhinjski pogon, sa središnjom kuhinjom u samostalnoj i matičnoj ustanovi te s distribucijskom u područnom objektu ustanove, spremište i garderoba sa sanitarijama za osoblje kuhinje. Servis za obradu rublja obuhvaća praonicu i glaćaonicu, prostor za skupljanje prljavoga rublja i spremište za čisto rublje. Energetsko-tehnički blok obuhvaća kotlovcu za centralno grijanje, radionicu za domara, garderobu sa sanitarijama za tehničko osoblje, opće gospodarsko spremište, garderobe sa sanitarijama za spremackice, prostor za odlaganje smeća i garažu (u matičnom objektu). Ostali su prostori ulaz, hodnici, stubišta i sanitarije za odgojno-obrazovne, zdravstvene i ostale djelatnike te sanitarije za roditelje i posjetitelje.

⁵⁹ Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 10/97 i 107/07.



Vanjski prostori ustanove obuhvaćaju prilazne putove (pješačke i kolne), parkiralište i gospodarsko dvorište. Oni također obuhvaćaju i igrališta za djecu te prostore za poligon, slobodne površine, spremište za vanjska igrališta i sanitarni čvor pristupačan s igrališta.

Vanjski prostori namijenjeni djeci moraju biti ograđeni i sigurni te imati zelene površine, kao i osunčane i hladovite prostore za igru. Igrališta moraju biti odgovarajuće opremljena spravama primjerima dobi djece, pitkom vodom i vodom za igru, pješčanicima i sl.

Stvaranje primjerenih uvjeta za odgojno-obrazovni rad u ustanovi za rani odgoj podrazumijeva osiguranje osnovne opreme, didaktičkih sredstava i drugih pomagala. Oprema i namještaj tih ustanova trebaju biti funkcionalni, prenosivi, stabilni, od kvalitetnog materijala, po mogućnosti prirodnoga, lakoga za održavanje, postojanih boja, estetskog izgleda primjerenoga dječjoj dobi. Didaktička sredstva i pomagala moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u ustanovi za rani odgoj. Trebaju biti razvojno primjereni, funkcionalna, pedagoški promišljena, privlačna, raznovrsna i sl.

Osim nabave, potrebno je osigurati i redovito praćenje primjerenosti i funkcionalnosti namještaja, što podrazumijeva zamjenu ili popravak dotrajaloga ili nefunkcionalnog namještaja i opreme, kao i nabavu ili izradu novoga. To se odnosi i na igračke i sve didaktičke materijale, koje je potrebno konstantno pregledavati, a oštećene ili dotrajale uklanjati.

Sanitarni čvorovi i toaleti trebaju biti ispravni, funkcionalni, uredni i adekvatno ograđeni. Djetetu je prilikom obavljanja nužde potrebno osigurati privatnost, jednaku kao i odraslim osobama. Rasvjeta u ustanovi treba biti raznovrsna kako bi se mogla prilagođivati različitim potrebama realizacije odgojno-obrazovnog procesa.

Posebice je važno osigurati primjerenu opremu u funkciji planiranja, ostvarivanja, praćenja i evaluacije odgojno-obrazovnog procesa. Riječ je o različitim didaktičkim materijalima, pomagalima, alatima, spravama i drugoj opremi za realizaciju odgojno-obrazovnih aktivnosti djece. Također je važno osigurati i fiksna ili prijenosna računala za stručne djelatnike ustanove, TV prijamnik, videorekorder, fotografске aparate i video-kamere, videoprojektor i sl. Navedena tehnička oprema i pomagala trebaju biti stalno i lako dostupna svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a ako je potrebno, ustanova treba osigurati djelatnicima i stručnu pomoći (osposobljavanje) za korištenje njima.



2.4.1. Oblikovanje okruženja u funkciji ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa

Cjelokupno prostorno-materijalno okruženje ustanove za rani odgoj esencijalni je izvor učenja⁶⁰ djece jer ona uče aktivno (istražujući, čineći) te surađujući s drugom djecom i odraslima. Zato okružje treba biti pedagoški dobro promišljeno i imati **visok obrazovni potencijal**. Tomu u prilog ide i sama strukturiranost prostora u sobama za dnevni boravak. Prostor svake odgojne skupine treba biti podijeljen na manje prostorne cjeline (tzv. centre aktivnosti), čime se djeca indirektno „pozivaju“ na grupiranje u manje skupine, što pridonosi kvaliteti njihove komunikacije i suradnje. Dobra pregrađenost sobnog prostora olakšava i sadržajno osmišljavanje sobe. Svaka od prostornih (pod)cjelina treba sadržavati materijal za određenu vrstu aktivnosti jer su aktivnosti djece mnogo kvalitetnije ako su materijali u pojedinim centrima ponuđeni pregledno, logično i svrshishodno.

Pri organiziranju centara aktivnosti valja imati na umu nekoliko kriterija. U svakom centru aktivnosti, materijala mora biti dovoljno i trebaju biti raznovrsni. Time se djeci različitim interesa, različitim razvojnim mogućnostima i različitim stilova učenja omogućuje kontinuirana potpora (njihovu individualno različitome) razvoju i učenju. U određenom centru trebaju biti samo oni materijali koji njemu pripadaju. Ako su materijali ponuđeni konfuzno i zbrkano, dijete će se također osjećati konfuzno kad se pokuša njima koristiti. Usto je potrebno osigurati i različite alate i instrumente čije postojanje (ili nepostojanje) također uvelike određuje kvalitetu aktivnosti djece.

Bogatstvo i promišljenost izbora materijala potiče djecu na otkrivanje i rješavanje problema, na postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i slične aktivnosti. Važan je kriterij i stalna dostupnost materijala djeci. Dobro ponuđeni materijali kojima se djeca mogu stalno koristiti, ovisno o njihovim željama i interesima, promoviraju neovisnost djece. Svi materijali koji su složeni previsoko, zatvoreni u ormarima i sl., pa ih djeca mogu samo povremeno upotrebljavati, ne udovoljavaju tom kriteriju. Prostorna organizacija bitno određuje i kvalitetu društvenih interakcija djece međusobno, kao i djece s odgojiteljima.

⁶⁰ Cohen i dr., 1996.



Fizičko okruženje odgojno-obrazovne ustanove ima potencijal da proces učenja osnažuje, ali i da ga osiromašuje.⁶¹



Pregrađivanje prostora sobe za dnevni boravak u manje cjeline indirektan je poziv djeci na grupiranje u manje skupine, što pogoduje kvaliteti njihovih interakcija i komunikacije, kao i komunikacija s odgojiteljem.

Cjelokupna organizacija prostora ustanove za rani odgoj, uključujući hodnike, treba biti usmjerenja na promoviranje susreta, komunikacije i interakcija djece.⁶² Ona također treba omogućivati slobodno kretanje, koje je svojstveno djeci rane dobi.

Dobra prostorna organizacija i sadržajna osmišljenost svake odgojne skupine bitno određuju kvalitetu iskustava i učenja djece te pridonosi i dobromu općem ozračju u skupini.

Kriteriji dobrog ozračja jesu:

- ✓ istodobno provođenje različitih aktivnosti (sva djeca ne rade sve isto nego svatko odabire ono što želi, grupirajući se u manje skupine)
- ✓ radno ozračje, tj. zaposlenost djece (svi se bave aktivnostima koje su im zanimljive)
- ✓ različite socijalne interakcije djece (u manjim skupinama se igraju, druže, raspravljaju)
- ✓ slobodno kretanje djece prostorom (aktivnosti nisu statične jer je djeci rane dobi svojstveno kretanje)
- ✓ djetetov slobodan odabir sadržaja i druge djece s kojom će uspostaviti aktivnost (ne moraju činiti samo ono što su za njih isplanirali odgajatelji) i sl.

⁶¹ Prosser, 1998.

⁶² Malaguzzi, 1998.





Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Prostorno nam okruženje može olakšati ili otežati sve što radimo.⁶³

Jedan od važnijih kriterija kvalitete ozračja, povezanoga s prostorno-materijalnim okruženjem ustanove, jest i razina ugode koju ono pruža djeci. Prostorno okruženje ustanove za rani odgoj treba biti ugodno i što više nalikovati obiteljskome, te djetu slati poruku dobrodošlice. Tomu pridonosi opremanje prostora mekanim i udobnim ležajevima, naslonjačima, foteljama, strunjačama i sl. Takvoj atmosferi također mogu pridonijeti i zavjese ugodnih boja, mekani jastuci i tepisi, zelene biljke i sl.

Prostor ustanove za rani odgoj nije primjerno „ukrašavati“ šarenim instalacijama i aplikacijama nezadovoljavajuće estetske i/ili umjetničke kvalitete, nego odabranim radovima koji trebaju zadovoljavati visoke likovno-estetske kriterije i standarde. U njih se mogu ubrojiti umjetničke slike i fotografije, autentični uradci djece i dokumentacija o aktivnostima i/ili projektima koji su u tijeku.

Područje ***prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada*** od velike je važnosti za kvalitetu rada ustanove za rani odgoj. Prostorno i materijalno okruženje čine svojevrsnu materijalizaciju odgojne filozofije ustanove. To se okruženje odražava na kvalitetu učenja djece, omogućujući im aktivno konstruiranje znanja i autonomiju učenja, kao i na odgovarajuće radne uvjete djelatnika ustanove.

Područje ***prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada*** važno je *ključnim sudionicicima procesa: ravnatelju*, koji osigurava uvjete i upravlja resursima; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima*, kojima prostorno i materijalno okruženje utječe na neposredni svakodnevni rad, te *Upravnom vijeću*, koje donosi odluke važne za to područje.



⁶³ Gandini, 1998.

Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Zadovoljava li prostor naše ustanove potrebe djece (svih odgojno-obrazovnih skupina)?

Je li prostor naše ustanove poticajan za djecu (svih odgojno-obrazovnih skupina)?

Osiguravamo li dovoljno materijala za kvalitetan rad?

Je li naša ustanova dobro opremljena?

Jesmo li zadovoljni uređenjem i opremljeničću vanjskog prostora ustanove?

Jesmo li zadovoljni uređenjem i opremljeničću unutarnjih prostora ustanove?

Je li organizacija vremena u ustanovi fleksibilna?

Je li radno vrijeme ustanove prilagođeno potrebama djece i roditelja?

Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete toga područja mogu biti korisni:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgovitelje, stručni tim te administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te upravno vijeće ustanove (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ statut ustanove
- ✓ fotodokumentacija, videodokumentacija i druga dokumentacija ustanove
- ✓ drugi izvori.



2.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost

Pojedini elementi područja ***zdravstveno-higijenskih uvjeta rada i sigurnosti*** propisani su, kao i prethodno područje, Državnim pedagoškim standardom⁶⁴ kojim se, među ostalim, utvrđuju mjere zdravstvene zaštite i prehrane djece u ustanovi za rani odgoj te higijensko-tehnički uvjeti rada u njoj. O kvaliteti tog područja može se zaključivati na temelju stupnja usklađivanja rada ustanove s propisanim standardom. Nadalje, mjere zdravstvene i higijenske zaštite te mjere pravilne prehrane utvrđene su Programom mjera zdravstvene zaštite djece, higijene i prehrane djece u ustanovama za rani odgoj.⁶⁵ Te mjere obuhvaćaju cijepljenje djeteta protiv zaraznih bolesti, sistematski zdravstveni pregled, zdravstveni pregled djeteta nakon izostanka iz ustanove zbog bolesti ili drugog razloga zbog kojega je izostanak djeteta trajao dulje od 60 dana, protuependemijske mjere u slučaju zarazne bolesti, zdravstveno prosvjećivanje i zdravstveni odgoj djece u svezi sa stjecanjem pravilnih higijenskih navika i usvajanjem zdravog načina života, posebno s obzirom na prevenciju najznačajnijih zdravstvenih problema, zdravstveno prosvjećivanje i zdravstveni odgoj djelatnika ustanove za rani odgoj, kao i roditelja (skrbnika, odnosno posvojitelja). Mjere se provode sukladno godišnjem planu i programu rada ustanove za rani odgoj za određenu pedagošku godinu.

Mjere za osiguranje higijene u ustanovi za rani odgoj obuhvaćaju ispunjavanje uvjeta smještaja, ispunjavanje uvjeta vezanih za prehranu, mjere prevencije od zaraznih bolesti tijekom zajedničkog boravka, mjere vezane za svakodnevne aktivnosti u ustanovi za rani odgoj, održavanje higijene i nadzor higijenskog stanja, mjere zaštite od zaraznih bolesti, higijensko-epidemiološki nadzor zaraznih bolesti, protuependemijske mjere, mjere na izletima u prirodu i ljetovanju te zdravstveni odgoj djece.

Ustanova za rani odgoj treba ispunjavati nekoliko uvjeta u vezi sa smještajem djece. Prostori ustanove moraju biti čisti, a sanitарne je čvorove potrebno svakodnevno dezinficirati. Obvezno je i redovito provjetravanje prostorija, osiguranje odgovarajućega grijanja te redovito pranje i mijenjanje posteljine. U objektu je obvezno osigurati zdravstveno ispravnu čistu vodu, kao i ispravno uklanjanje otpadnih voda i krutog otpada. Potrebno je osigurati i odgovarajući namještaj koji ne pogoduje nastanku ozljeda, a igračke i drugi predmeti opće uporabe trebaju ispunjavati uvjete zdravstvene ispravnosti.

⁶⁴ Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 10/97 i 107/07.

⁶⁵ NN 105/02, 55/06 i 121/07.



Ustanova treba osigurati i dovoljnu količinu sredstava za opću higijenu djece. Posebnu pozornost potrebno je pridati održavanju i čistoći okoliša ustanove (paziti na odbačene oštре predmete, razbijeno staklo, injekcijske igle i štrcaljke i sl.).

Zdravstveni nadzor djelatnika ustanove za rani odgoj podrazumijeva zdravstveni pregled prije zapošljavanja, povremene zdravstvene preglede tijekom radnog odnosa i zdravstveni pregled nakon preboljenih zaraznih bolesti.

Za vrijeme boravka u ustanovi za rani odgoj provodi se kontinuirani zdravstveni odgoj djece i odraslih, koji obuhvaća osobnu higijenu (ruku i tijela), higijenu jela i pića, odnos prema bolestima i bolesnicima (bolesnoj djeci i odraslima) te pozitivan odnos i povjerenje prema liječniku i prema cijepljenju. U izboru tema i njihovoj provedbi surađuje se sa zdravstvenim djelatnicima različitih profila (pedijatrima, stomatolozima, ortopedima i dr.).

2.5.1. Prehrana

Program zdravstvene zaštite djece, higijene i pravilne prehrane u ustanovama za rani odgoj⁶⁶ također utvrđuje i neke mjere vezane za prehranu djece u ustanovi. Osobe zaposlene u ustanovi za rani odgoj koje u svom radu dolaze u neposredan dodir s namirnicama i predmetima opće uporabe trebaju ispunjavati uvjete prema propisima o zdravstvenoj ispravnosti i zdravstvenom nadzoru namirnica. Hrana treba zadovoljavati uvjete propisane za zdravstvenu ispravnost namirnica.

U ustanovu za rani odgoj može se unositi samo industrijski pripravljena i pakirana hrana. Pravilna prehrana djece u dječjim ustanovama osigurava se redovitim brojem obroka u skladu s preporučenim količinama energije i prehrambenih tvari u njima, kao i propisanim sanitarnim nadzorom namirnica i predmeta opće uporabe koji se rabe u prehrani djece. Ustanova za rani odgoj treba osigurati mogućnost prilagodbe hrane posebnim prehrambenim navikama i potrebama djeteta, a hrana treba biti usklađena s postojećim normativima.

Područje **zdravstveno-higijenskih uvjeta rada i sigurnosti** preduvjet je kvalitetnog rada ustanove za rani odgoj. Potrebno je kontinuirano osiguravati uvjete za maksimalnu sigurnost djece tijekom boravka u ustanovi, i to osiguravanjem materijalno-organizacijskih

⁶⁶ Program zdravstvene zaštite djece, higijene i pravilne prehrane u ustanovama za rani odgoj donijelo je Ministarstvo zdravstva na temelju članka 18., stavka 1. i 3. Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 10/97), uz suglasnost Ministarstva prosvjete i športa.



uvjeta rada, kao i stručnom osposobljeniču svih djelatnika ustanove. Iznimno je važna prevencija mogućih opasnih situacija te senzibilizacija javnosti za postojeće odnosno potencijalne probleme i mogućnosti njihova rješavanja.

Područje *zdravstveno-higijenskih uvjeta rada i sigurnosti* važno je *ključnim sudionicima* procesa: *ravnatelju*, koji osigurava uvjete i upravlja resursima; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima*, kojima su zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost nezaobilazni segment svakodnevnog rada; *roditeljima*, čija djeca svakodnevno borave u ustanovi; *upravnome vijeću*, koje donosi odluke važne za osiguranje odgovarajućih uvjeta i prevenciju te *lokalnoj zajednici*.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Jesu li prostori naše ustanove (vanjski, unutarnji) sigurni?

Jesu li djeca u ustanovi sigurna?

Imamo li sigurnosne protokole?

Pridržavamo li se sigurnosnih protokola u svome radu?

Provodimo li redovito mjere zdravstvene zaštite?

Planira li se prehrana u skladu s preporukama stručnjaka?

Djelujemo li dovoljno na prevenciji?



Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete navedenog područja mogu biti korisni:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim te administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te Upravno vijeće ustanove (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ preventivni program mjera unapređenja sigurnosti i zaštite djece u ustanovi za rani odgoj
- ✓ medicinska dokumentacija (evidencija bolesti i cijepljjenosti djece, evidencija ozljeda, evidencija epidemioloških indikacija, evidencija o zdravstvenom odgoju, evidencija o higijensko-epidemiološkom nadzoru, evidencija o sanitarnom nadzoru, izvješća o analizi hrane, higijenski minimum i dr.)
- ✓ higijenske mjere u ustanovi
- ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ drugi izvori.



2.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces

Iako su u područje kurikuluma utkana sva područja kvalitete, ovdje ćemo istaknuti neke specifične kriterije, posebno bitne za područje institucijskoga ranog odgoja i obrazovanja.

2.6.1. Vrijednosti i shvaćanje djeteta kao podloga oblikovanja kurikuluma

Oblikovanje kurikuluma u ustanovi za rani odgoj temelji se na suvremenim shvaćanjima djeteta rane dobi. Poimanje djeteta kao *cjelovitog bića* iziskuje holistički (integrirani) pristup pri oblikovanju kurikuluma. To podrazumijeva objedinjavanje različitih područja odgoja te različitih sadržaja učenja djece. Cjepkanje odgojno-obrazovnog procesa na aktivnosti koje bi svojim sadržajem nalikovale školskim predmetima u ustanovi za rani odgoj nije primjerno. Umjesto toga, u tim ustanovama treba organizirati stimulativno odgojno-obrazovno okruženje te djetetu omogućiti raznovrstan izbor u stjecanju različitih materijalnih i socijalnih iskustava.

Shvaćanje djeteta kao subjekta vlastitog odgoja i obrazovanja podrazumijeva mogućnost djetetova aktivnog sudjelovanja u promišljanju, ostvarivanju i evaluaciji kurikuluma. U oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa uzima se u obzir inicijativa djece i osnaže samooorganizacijski potencijal njihovih aktivnosti. Takvo shvaćanje djeteta također rezultira uspostavljanjem ravnopravne i recipročne komunikacije djece i odraslih. Osmišljavanje sadržaja učenja u oblikovanju kurikuluma temelji se na razumijevanju djece i poštovanju njihove perspektive (mišljenja, načina razumijevanja i dr.). Omogućivanje izbora različitih sadržaja te odabir druge djece i odraslih pri oblikovanju vlastitih aktivnosti potiče razvoj djetetove autonomije, kao i razvoj njegova identiteta, samopoštovanja, samopouzdanja i samoostvarenja.

Shvaćanje djeteta kao *aktivnoga, značajnoga i kompetentnog bića* pri oblikovanju kurikuluma očituje se u poticanju aktivnih oblika djetetova učenja putem aktivnosti u kojima ono istražuje, otkriva, gradi i „testira“ vlastite teorije te aktivno stječe znanje i razumijevanje. Za to je potrebno osigurati bogatu i raznovrsnu ponudu primjerenih materijala i situacija za učenje, što djetetu omogućuje samostalno otkrivanje i rješavanje problema. Oblikovanje kurikuluma temelji se na pažljivom promatranju i slušanju djece te na dokumentiranju njihovih aktivnosti. Posebna se pozornost pridaje osmišljavanju



aktivnosti namijenjenih angažiranju različitih (višestrukih) inteligencija i razvoju različitih kompetencija i sposobnosti djece, poput:

- ✓ sposobnosti učenja (učiti kako učiti, poštovati metakognitivne sposobnosti djeteta kao podloge za cjeloživotno učenje)
- ✓ sposobnost sudjelovanja djeteta u suradničkim aktivnostima (vođenje, sudjelovanje, pregovaranje, rješavanje konfliktnih situacija)
- ✓ sposobnosti odgovornog ponašanja prema sebi, drugima i okruženju
- ✓ sposobnosti samoprocjene vlastitog napredovanja i različitih postignuća
- ✓ sposobnosti snalaženja u novim, nepredvidivim situacijama
- ✓ sposobnosti samostalnog djelovanja, mišljenja i odlučivanja
- ✓ sposobnosti korištenja različitim modalitetima komunikacije
- ✓ inovativnih i poduzetničkih sposobnosti.

Shvaćanje djeteta kao *društvenog bića* rezultira organiziranjem poticajnoga socijalnog okruženja koje djetetu omogućuje raznovrsne interakcije i komunikaciju s različitom djecom (različite životne dobi, različitih razvojnih mogućnosti, nacionalnosti, etničkih pripadnosti i vjerskih opredjeljenja, kultura i sl.). Takvo društveno okruženje omogućuje djetetu i komunikaciju s različitim odraslima (matičnim i drugim odgojiteljima, članovima stručnog tima, roditeljima i drugim odraslim osobama). Posebno se potiče razvoj komunikacijskih vještina i socijalnih kompetencija djece.⁶⁷

Shvaćanje djeteta kao *osobe koja ima svoju kulturu, svoje potrebe i prava* vodi napuštanju unificiranih, jedinstvenih standarda za svu djecu u korist poštovanja, prihvaćanja i razumijevanja različitosti djece. Takav pristup promovira inkluziju djece s teškoćama i posebnim pravima u redoviti odgojno-obrazovni proces ustanove za rani odgoj. Njime se ostvaruje ideja ostvarivanja prava djece na jednake šanse, tj. ostvarivanje jednakih prava za sve.

⁶⁷ Jurčević-Lozančić, 2011.



Oblikovanje kurikuluma u ustanovi za rani odgoj također treba biti usklađeno s vrijednostima sadržanima u Nacionalnome okvirnom kurikulumu. *Vrijednost znanja* u oblikovanju kurikuluma ostvaruje se kao priprema djeteta za cjeloživotno učenje, razumijevanje i kritičko promišljanje, snalaženje u novim situacijama i dr. *Vrijednost solidarnosti* očituje se u razvoju osjetljivosti djece za druge osobe i okruženje. Izgradnja osobnoga, kulturnoga i nacionalnog identiteta djeteta te odgoj za poštovanje različitosti u funkciji je ostvarivanja *vrijednosti identiteta*. I, napokon, *odgovornost* u oblikovanju kurikuluma operacionalizira se poticanjem aktivnog sudjelovanja djece u društvenom životu, razvoju njihova odgovornog ponašanja te razvoju osobne slobode i odgovornosti.

2.6.2. Značajke kurikuluma i organizacija odgojno-obrazovnog procesa

Kurikulum ranog odgoja⁶⁸ otvoren je, *dinamičan* i *razvojan*, što znači da se u ustanovi za rani odgoj razvija i mijenja na temelju učenja, istraživanja i suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Sadržaje djetetova učenja nije primjereno strogo propisivati nego se njihov odabir provodi na temelju praćenja i podržavanja interesa i inicijativa djece. *Holistička, tj. integrirana priroda* kurikuluma podrazumijeva cjelovit odgoj i obrazovanje, usklađene s integriranom prirodom odgoja i učenja djeteta. *Humanistička i razvojno-primjerena orientacija kurikuluma* usmjerena je na razvoj kapaciteta svakoga pojedinog djeteta te na poštovanje njegovih individualnih interesa i razvojnih potreba i prava. *Inkluzivne* značajke kurikuluma operacionaliziraju se poštovanjem i prihvatanjem različitosti djece, koje mogu proizlaziti iz njihove različite životne dobi, različitih posebnih potreba i prava, različitih nacionalnosti, vjeroispovijesti i sl.

Oblikovanje kurikuluma ranog odgoja zahtijeva visoku razinu fleksibilnosti, tj. prilagodljivosti konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece. Ta se fleksibilnost odnosi na odabir sadržaja, ali i na duljinu trajanja i dinamiku izmjene odgojno-obrazovnih aktivnosti unutar neke odgojno-obrazovne skupine. Nijedan oblik unificiranja u oblikovanju kurikuluma ranog odgoja nije poželjan.

⁶⁸ Slunjski, 2011.



U oblikovanju kurikuluma primjerenije je planirati ono što djeca mogu *učiti* nego ono što trebaju *činiti*. Primjerenije je oblikovati uvjete i situacije koje pogoduju učenju negoli same aktivnosti, tj. njihov tijek.⁶⁹



Oživotvorenje vrijednosti odgojitelja moguće je pratiti u različitim dimenzijama odgojno-obrazovne prakse, od načina na koji se oblikuje prostorno-materijalni kontekst i okruženje za učenje, načina na koji se organizira vrijeme i od dinamike izmjene dječjih aktivnosti, do toga kako i o čemu se s djecom razgovara, kakva je suradnja s kolegama i roditeljima i sl. Upravo je te manifestne, a ne deklarativne, razine vrijednosti i uvjerenja potrebno zajednički istraživati i o njima raspravljati te tako postupno smanjivati razliku između proklamiranoga (onoga što bismo željeli) i u praksi postignutoga (onoga što stvarno činimo).

2.6.3. Odnosi i komunikacija odraslih (odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove) s djecom

Kvalitetni odnosi i komunikacija središnja su operativna načela u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa ustanove za rani odgoj. Ona se temelje na **reciprocitetu i zajedništvu**, koji svim sudionicima, uključujući i djecu, omogućuju aktivno sudjelovanje u oblikovanju procesa odgoja i obrazovanja. Riječ je o takvom sustavu društvenih odnosa u kojem djeca i odrasli (stručni djelatnici ustanove i roditelji), koordiniraju svoje aktivnosti i restrukturiraju svoja razmišljanja u recipročnom odnosu, jedni s drugima.⁷⁰ Shvaćanje da djeca i odrasli imaju svoja mišljenja koja se mogu međusobno razlikovati, ali mogu biti utemeljena na jednakim opravdanima razlozima i biti podloga za prosuđivanje različitih (jednako vrijednih) stajališta te ih treba poštovati, vodi ostvarenju tzv. **pedagogije uzajamnosti**.⁷¹

Pravo djeteta na oblikovanje vlastitog mišljenja i slobodno izražavanje svojih stajališta o pitanjima koje se odnose na njega istaknuto je i u Konvenciji o pravima djeteta⁷²

⁶⁹ Ellis, 2007.

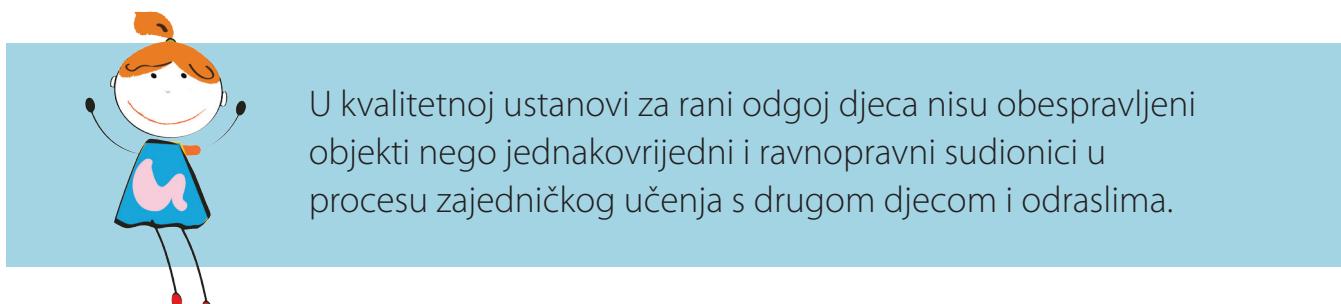
⁷⁰ Rankin, 1998.

⁷¹ Bruner, 2000.

⁷² Konvencija o pravima djeteta međunarodni je dokument usvojen na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 1989. godine. Sadržava standarde koje svaka država potpisnica, među kojima je i Hrvatska, mora jamčiti svakom djetetu.



(čl. 12. i 13.) i važna su sastavnica odgoja za ljudska prava. Ključne vrednote ljudskih prava podudaraju se s temeljnim vrednotama kvalitetnog odgoja i obrazovanja te se ostvaruju putem demokratično ustrojenog procesa ustanove, u kojem dominiraju sloboda, tolerancija, poštenje i pravda.⁷³ Demokracija se uči u demokratskom okruženju koje potiče na sudjelovanje i na slobodno iznošenje mišljenja te promovira slobodu izražavanja i djece i odraslih.



U kvalitetnoj ustanovi za rani odgoj djeca nisu obespravljeni objekti nego jednakovrijedni i ravnopravni sudionici u procesu zajedničkog učenja s drugom djecom i odraslima.

U takvim odnosima djecu valja poticati i osposobljavati za samoprocjenu, čime uče preuzimati odgovornost za svoje odlučivanje i djelovanje, tj. za vlastite izvore i njihove posljedice. Pretjeranim kontroliranjem ponašanja djece stalnim procjenjivanjem od odraslih djeci se uskraćuje prilika za uvježbavanje samoprocjene svojih postupaka, što negativno utječe na razvoj njihove autonomije. Odgojno-obrazovna uloga odgojitelja treba biti usmjerena na razvoj neovisnosti djece, na njihovo kritičko mišljenje i odgovorno ponašanje, različito od autoritarnih stilova poučavanja koji djecu lišavaju samostalnog razmišljanja i prilika za razvoj odgovornosti.

Organizacija odgojno-obrazovnog procesa utemeljena na ***poštovanju prava i individualnih sloboda djeteta*** pogoduje razvoju onih kvaliteta koje su nužne za njegov slobodan, aktivan kreativan i odgovoran život u sadašnjosti i budućnosti. Uvažavajući i ravnopravan odnos svih sudionika rezultira odgojno-obrazovnim procesom u kojem odgojitelj nije „solist“ nego „prateći vokal“ u odgoju djeteta.⁷⁴ Takav je odgoj usmjeren na puni razvoj osobnosti svakog djeteta, uz poštovanje njegova subjektiviteta i individualnih značajki.

Kvalitetna komunikacija odraslih osoba (odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove) s djecom posebice se ogleda u njihovoј osjetljivosti za različite potrebe djece i za primjeren i pravodoban odgovor na njih. Riječ je o mnoštvu svakodnevnih interakcija koje djeci uvijek iznova daju do znanja da je odraslima stalo do njih, da ih vole, razumiju i

⁷³ Maleš i dr., 2003.

⁷⁴ Delors, 1998.

poštju te da je ustanova za rani odgoj mjesto ugode, zadovoljstva, pripadanja i kvalitetnih odnosa. Cjelokupna komunikacija i sve odgojno-obrazovne intervencije odgojitelja trebaju odražavati poštovanje djece, njihovih potreba i prava.

Kvalitetna odgojno-obrazovna ustanova potiče razvoj kreativnoga i kritičkog mišljenja djece, što se postiže dogovaranjem s djecom, a ne prisiljavanjem djece.⁷⁵



Riječ je o mnoštvu različitih prava djece koja im se u ustanovi često (možda nemamjerno, ali svakako neopravданo) oduzimaju, i to nerijetko u funkciji pojednostavnjivanja organizacije odgojno-obrazovnog procesa. Jedna je od takvih situacija, primjerice, prisiljavanje (sve) djece na spavanje nakon ručka. To što neka djeca u tom vremenu imaju potrebu za odmorom odnosno za snom, ne znači da istu potrebu imaju i sva ostala djeca iste odgojne skupine ili jednake dobi. Afirmacija prava djece u tom se kontekstu odnosi na mogućnost odlaska na spavanje one djece koja imaju potrebu za snom, kao i mogućnost nespavanja (tj. neležanja u krevetu u budnom stanju) one djece koja tu potrebu nemaju.

Kvalitetu komunikacije odgojitelja s djecom u odgojno-obrazovnom procesu, možemo sagledati u sklopu triju kategorija⁷⁶, i to: *senzitivnosti* (osjetljivosti odgojitelja na potrebe djece), *autonomije* (ohrabrivanja djece na donošenje odluka i osjećanje posljedica vlastitog izbora) i *stimulacije* (poštovanja interesa i mogućnosti djece te poticanje njihova daljnog razvoja). Odgojno-obrazovni pristup koji se oslanja na takvu komunikaciju omogućuje djeci stjecanje kvalitetnih iskustava i razumijevanje svijeta u kojem žive iz perspektive povezanosti i uspješne komunikacije s drugima.

Kvalitetu odnosa i komunikacije umnogome određuje i stupanj razumijevanja djece od odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj. Zato je djecu potrebno pažljivo promatrati i slušati te o njihovu ponašanju i aktivnostima zajednički reflektirati (s djecom, odgojiteljima i drugim stručnim djelatnicima). Razvoj različitih tehnika pažljivog promatranja i razumijevanja djece kao podloge za kvalitetno oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi za rani odgoj vodi ostvarivanju tzv. **pedagogije slušanja**.⁷⁷ Razvijanje pedagogije slušanja temelji se na dokumentiranju dječjih aktivnosti, što

⁷⁵ Elliott, 1998.

⁷⁶ Ellis, 2004.

⁷⁷ Malaguzzi, 1998.; Edwards i dr., 1998.; Rinaldi, 2002., 2006.



obuhvaća prikupljanje fotodokumentacije i videodokumentacije, transkriptata razgovora djece te razgovora djece s odgojiteljem, različitih dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih uradaka djece i drugih bilježaka koje služe kao podloga za zajedničku analizu i bolje razumijevanje djece i cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa.

U kvalitetnoj ustanovi za rani odgoj djeca nisu obespravljeni objekti nego jednako vrijedni, ravнопravni sudionici u procesu zajedničkog učenja s drugom djecom i odraslima. To prepostavlja duboku i kompleksnu promjenu ustrojstva ustanove za rani odgoj u smjeru njezine demokratizacije, tj. humanizacije međuljudskih odnosa na svim razinama.

Za područje ***kurikuluma i odgojno-obrazovnog procesa*** može se reći da je ključno područje kvalitete rada ustanove za rani odgoj, isprepleteno sa svim ostalim područjima kvalitete. Ono obuhvaća vrijednosti koje su u podlozi neposrednoga odgojno-obrazovnog rada, pedagogiju, okruženje, kvalitetu odnosa i komunikacije djeteta i odraslih te osiguravanje uvjeta za kvalitetan rast i razvoj svakog djeteta.

Područje *kurikuluma i odgojno-obrazovnog procesa* važno je svim *ključnim sudionicicima* procesa: *ravnatelju* kao voditelju ustanove; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima* u svakodnevnom neposrednom radu i promišljanju kvalitete; *roditeljima* čija djeca svakodnevno žive, uče i razvijaju se u ustanovi; *Upravnome vijeću*, koje donosi odluke važne za budućnost ustanove te *lokalnoj zajednici* u kojoj ustanova živi i koja živi s njom.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Prilagođavam li način rada različitim sposobnostima djece?

Poštujem li u neposrednom radu različite načine učenja djece?

Ima li svako dijete slobodu biranja sadržaja i aktivnosti?

Potičem li djecu na samoprocjenu svojih aktivnosti i postupaka?

Omogućuje li okruženje naše ustanove raznovrsne interakcije među djecom i odraslima?



Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete tog područja mogu koristiti:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim te administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje i Upravno vijeće ustanove (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine
- ✓ individualni dosjedi djece
- ✓ dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa
- ✓ drugi izvori.



2.7. Ljudski resursi

Kadrovska ekipiranost, tj. adekvatan broj stručnih i drugih djelatnika odgovarajuće stručne spreme, koja je propisana Državnim pedagoškim standardom, bitno utječe na kvalitetu rada ustanove za rani odgoj. Tu kvalitetu uvelike određuju i **profesionalne kompetencije** odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove, način na koji ih primjenjuju u svojem radu, način na koji surađuju s drugim djelatnicima i pridonose stvaranju suradničkog ozračja u njoj. Ta se kvaliteta posebno ogleda u njihovoј spremnosti na stalno unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Ostvarivanju njihove profesionalne uloge i kvaliteti njihova rada pridonose i aktivnosti predstavljanja, afirmacije i povezivanja ustanove za rani odgoj sa školom i širom društvenom zajednicom.

2.7.1. Odgojitelji

Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja neposredno sudjeluje u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Zajedno s drugim stručnim djelatnicima ustanove, stručno promišlja odgojno-obrazovni proces, tj. planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima, prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za realizaciju različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Odgojitelj prati i stvara uvjete za zadovoljenje svakodnevnih potreba djece te potiče razvoj, odgoj i učenje svakoga djeteta u skladu s njegovim sposobnostima. Također prikuplja i vodi dokumentaciju o djeci i cijelome odgojno-obrazovnom procesu, nastojeći ga sustavno unapređivati. U tom smislu, kontinuirano surađuje s roditeljima, stručnim timom i drugim stručnjacima u ustanovi za rani odgoj i izvan nje.

2.7.2. Stručni suradnici u ustanovi za rani odgoj

Stručni suradnici u ustanovi za rani odgoj jesu pedagog, psiholog i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (logoped, rehabilitator, socijalni pedagog) i viša medicinska sestra. U promišljanju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa oni djeluju multidisciplinarno, oslanjajući se na tamsko promišljanje i djelovanje.



Pedagog

Pedagog promišlja, prati i podupire realizaciju odgojno-obrazovnog procesa te potiče njegovo kontinuirano unapređivanje. U tom smislu, odgojitelje potiče na istraživanje i zajedničku refleksiju odgojno-obrazovne prase te predlaže inovacije i uvođenje suvremenih metoda i oblika rada. Time osnažuje proces profesionalnog usavršavanja i cjeloživotnog učenja odgojitelja. Pedagog sudjeluje u radu s roditeljima i ostvaruje suradnju s njima te s drugim odgojno-obrazovnim čimbenicima unutar ustanove i izvan nje. Posebno promišlja mogućnosti ostvarivanja suradničke kulture ustanove i pridonosi razvoju timskoga rada u njoj. Pedagog inicira, provodi i sudjeluje u istraživanjima u ustanovi za rani odgoj te javno prezentira rezultate tog rada.

Psiholog

Psiholog prati psihofizički razvoj i napredovanje svakoga pojedinog djeteta te promišlja načine unapređenja njegova psihičkog zdravlja. Važna uloga psihologa jest prepoznavanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (djece s teškoćama i darovite djece) i promišljanje razvojnih zadaća potrebnih za njihovo napredovanje. Također surađuje i s roditeljima, pružajući im profesionalnu pomoć u odgoju i obrazovanju djeteta. Sudjeluje u programima stručnog usavršavanja odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove. Povezuje se sa zdravstvenim ustanovama i ustanovama za socijalnu skrb te osigurava supervizijsku pomoć. Usto inicira, provodi i sudjeluje u istraživanjima u ustanovi te javno prezentira rezultate tih istraživanja.

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (logoped, rehabilitator, socijalni pedagog) rade na prevenciji, uočavanju, prepoznavanju, ublažavanju i otklanjanju teškoća djece. Utvrđuju specifične oblike podrške potrebne djeci s teškoćama i o njima raspravljaju s odgojiteljima, ostalim suradnicima i roditeljima. Stvaraju uvjete za uključivanje djece u redovite i posebne programe ustanove za rani odgoj. U suradnji s odgojiteljima, stručnim timom i roditeljima, utvrđuju odgovarajuće metode rada za svako pojedino dijete koje primjenjuju svi sudionici. Prate razvoj i napredak djeteta i po potrebi predlažu izmjene, nadopune i poboljšanja metoda i tehnika odgojno-obrazovnog rada s djetetom. Surađuju sa zdravstvenim ustanovama i ustanovama za socijalnu skrb te s drugim čimbenicima



u prevenciji razvojnih poremećaja u djece. Prate, proučavaju i u praksi provjeravaju znanstvene i teorijske spoznaje s područja edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti. Unapređuju vlastiti rad i cjelokupan proces uključivanja djece s teškoćama u zajednicu.

Viša medicinska sestra – zdravstvena voditeljica

Zdravstvena voditeljica u ustanovi za rani odgoj viša je medicinska sestra koja osigurava i unapređuje zaštitu zdravlja djece i u timu sa stručnim suradnicima, ravnateljem, odgojiteljima, roditeljima i ostalim čimbenicima sudjeluje u ostvarivanju tih zadataka. Obavlja poslove neposrednoga zdravstveno-odgojnog rada s djecom, odgojiteljima i ostalim djelatnicima ustanove, surađuje s drugim ustanovama te sudjeluje u stručnom usavršavanju.

2.7.3. Ostali djelatnici ustanove za rani odgoj

S obzirom na ustroj i veličinu ustanove za rani odgoj, ona zapošljava i tajnika, voditelja računovodstva i administrativno-računovodstvenog djelatnika. Jednako tako, u njoj rade i radnici na poslovima prehrane, održavanja čistoće objekata, pranja, glaćanja i šivenja te nabave, grijanja i održavanja prostora ustanove.

2.7.4. Profesionalno usavršavanje usmjereni prema trajnom unapređenju prakse

Kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj nezaobilazna je prepostavka za osiguranje i unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u njoj. **Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju.** Zato su primjereni oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju ne samo informacijski, nego i transformacijski potencijal⁷⁸, tj. oni koji imaju istraživačko obilježje i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakodnevne prakse odgojitelja. Naime, uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgojitelja, pa se unapređenje prakse neće dogoditi ako nije povezano s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgojitelja.

⁷⁸ Hawley, 2002.



Zato je profesionalno usavršavanje odgojitelja usmjereni prema razvoju njihovih **istraživačkih i refleksivnih umijeća**. Zajedničko refleksivno istraživanje s drugim odgojiteljima i stručnim djelatnicima osposobljava odgojitelje za bolje razumijevanje i postupno mijenjanje i usavršavanje vlastite prakse, pri čemu se oni pretvaraju u „refleksivne praktičare”⁷⁹. Refleksivni praktičari nastoje što bolje istražiti, razumjeti i mijenjati vlastitu praksu, što se postiže **akcijskim istraživanjem**.

Akcijska istraživanja namijenjena su istodobnom istraživanju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse, koja se najviše oslanja upravo na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća praktičara. Akcijskim je istraživanjima svojstven holistički pristup unapređenju prakse, umjesto fragmentiranih i mehaničkih intervencija usmjerenih „popravljanju” samo njenih određenih dimenzija. Jedan od najpoznatijih modela akcijskog istraživanja je Lewinov model⁸⁰, koji nalikuje penjanju po stepenicama, a svaka se stepenica sastoji od planiranja, akcije i evaluacije rezultata. U praksi taj proces počinje procjenom postojećeg stanja, da bi se ustanovilo je li potrebno uvesti neke promjene, tj. poboljšanja. Započinje se preispitivanjem konkretnih uvjeta i utvrđivanjem postojećeg stanja prakse, temeljem čega se donosi odluka o općem planu akcije. Iz općeg plana akcije izvode se konkretni, praktično ostvarivi koraci i osmišljavaju načini praćenja njihovih učinaka. Realizacija prvog koraka akcije vodi ustanovljavanju (prvih) podataka tj. konkretnih okolnosti čiji se efekti mogu opisati i evaluirati, nakon čega slijedi priprema za novo planiranje. Tako se svaki početni plan zapravo revidira u svjetlu novih informacija, a to predstavlja i temelj svakog novog koraka akcije.

Glavne značajke akcijskog istraživanja⁸¹:

- ✓ ono je *socijalni proces* (sudionici nastoje razumjeti kako se mijenjaju sami i u odnosu s drugima, npr. kako surađuju, kako rade s djecom, kako unapređuju odgojno-obrazovni proces i drugo)
- ✓ akcijsko istraživanje karakterizira *participacijska priroda* (sudionici su aktivno uključeni u propitivanje vlastitog znanja, razumijevanja, vještina i dr.)
- ✓ ono ima *praktične i kolaborativne značajke* (sudionici su uključeni u propitivanje vlastite komunikacije s drugima i načina na koji bi tu komunikaciju mogli unaprijediti)

⁷⁹Šagud, 2006.

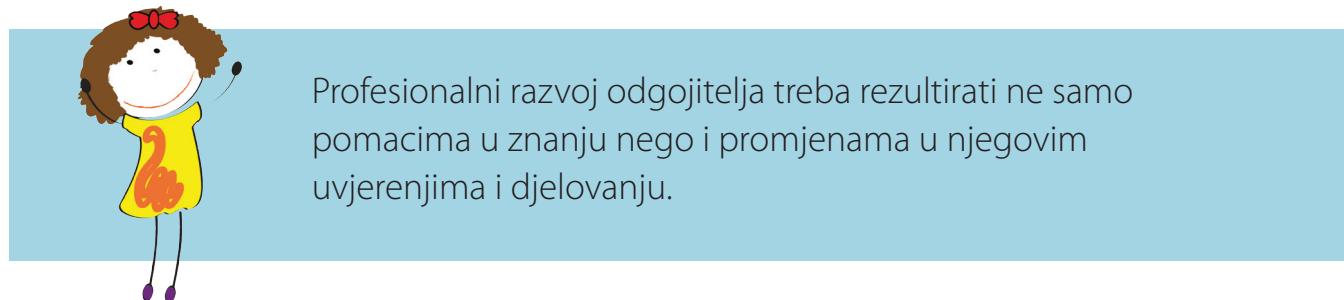
⁸⁰Kemmis i McTaggart, 1981.

⁸¹Kemmis i Wilkinson, 1998.



- ✓ ima *emancipacijsku i kritičku prirodu* (sudionicima pomaže u oslobađanju od ograničenja nametnutih od strane pojedinih neproduktivnih struktura koje limitiraju njihovo samoodređenje i samorazvoj)
- ✓ *refleksivna i dijalektička priroda* akcijskog istraživanja (sudionicima pomaže istražiti realnost u namjeri da ju promijene i mijenjati realnost u namjeri da ju istraže).

U posljednjih petnaestak godina, akcijska se istraživanja provode u vrtićima u različitim gradovima Hrvatske, a o nekim od njih objavljene su i cjelovite studije⁸². U tom razdoblju, djelovalo je, ili još djeluje, više istraživačkih timova sastavljenih od istraživača s fakulteta i istraživača-praktičara iz različitih vrtića, na putu zajedničkog izgrađivanja kvalitetnije odgojno-obrazovne teorije i prakse. Naime, u procesu osposobljavanja odgojitelja za bolje razumijevanje i kontinuirano unapređivanje vlastite prakse kroz akcijska istraživanja mogu pomoći vanjski eksperti (tj. vanjski stručni suradnici ustanove), čiji je zadatak pokrenuti razvoj prakse. Njihovu ulogu postupno preuzima stručni tim ustanove i sami odgojitelji, čime pridonose ostvarivanju koncepta ustanove koja djeluje „u trajnom stanju učenja, stvarajući promjene“⁸³.



Da bi neka organizacija opstala i razvijala se, brzina učenja u organizaciji mora biti jednaka ili veća od brzine promjena u vanjskom okruženju.⁸⁴ Zato profesionalni razvoj stručnih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove, ne samo da bi trebao biti kontinuirani proces, nego bi to trebao biti **proces stalne evolucije**.⁸⁵ Ostvarivanje koncepta kontinuiranog učenja u ustanovi za rani odgoj, vodi stvaranju organizacije koja može „neprestano samu sebe iznova organizirati i osmišljavati“.⁸⁶

⁸² Miljak, 1996.; Petrović-Sočo, 2007., 2009.; Slunjski, 2006., 2011.; Šagud, 2006., Vujičić, 2011. i dr.

⁸³ Senge, 2003.

⁸⁴ Stoll i Fink, 2000.

⁸⁵ Stoll i Fink, 2000.; Hopkins, 2001.; Datnow et. al., 2002.

⁸⁶ Senge i dr., 2007.



Takav oblik profesionalnog usavršavanja pretvara praktičare u **refleksivne prijatelje**⁸⁷ koji jedni druge upozoravaju na ono što sami nisu sposobni uvidjeti, tj. pomažu jedni drugima u sagledavanju problema u koje su uronjeni, i to iz šire perspektive od vlastite. Na tim osnovama odgojitelji postupno otklanjamaju probleme s kojima se susreću na putu unapređenja vlastite prakse.

Refleksivni prijatelj svakom odgojitelju može pomoći da probleme u koje je uronjen sagleda iz druge, šire perspektive od vlastite te ih na tim osnovama otkloni.



Jačanje samoorganizacijskog potencijala ustanove za rani odgoj vodi osiguranju kontinuiteta u unapređenju odgojno-obrazovne prakse i trajnosti postignutih promjena. To iziskuje spremnost djelatnika ustanove na prihvaćanje novih oblika profesionalnog učenja, što se ne svodi na povremene događaje (seminare, predavanja, radionice) u koje su uključeni samo odabrani pojedinci, nego podrazumijeva kontinuirani proces istraživanja i zajedničkog učenja svih stručnih djelatnika ustanove.

Područje **Ijudskih resursa** vrlo je važno za kvalitetu rada ustanove za rani i predškolski odgoj jer obuhvaća sve sudionike ključne za život i rad ustanove. Uspješne odgojno-obrazovne ustanove iskazuju stvarno zanimanje za djelatnike kao svoj najvredniji kapital, omogućujući im sustavno profesionalno usavršavanje i napredovanje; primjenjuju razrađen program nagrađivanja za najbolja postignuća; pružaju sustavnu potporu u radu i potiču na sudjelovanje u svim sastavnicama života i rada ustanove. U takvim ustanovama djelatnici mnogo rjeđe izostaju s posla te su mu mnogo predaniji i posvećeniji.

Područje **Ijudskih resursa** važno je svim *ključnim sudionicima* procesa: *ravnatelju* kao voditelju ustanove; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima* u svakodnevnom neposrednom radu, usavršavanju i planiranju osobnoga i profesionalnog rasta i razvoja; *roditeljima*, čija djeca svakodnevno žive, uče i razvijaju se u ustanovi uz kompetentne, zadovoljne i motivirane djelatnike; *Upravnome vijeću*, koje donosi odluke važne za budućnost ustanove te *lokalnoj zajednici* u kojoj ustanova živi i koja živi s njom.



⁸⁷ Ross i dr., 1993.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Volim li posao koji radim?

Osjećam li da je moj posao smislen i svrhotiv?

Jesam li sposoban/sposobna odgovoriti na sve zahtjeve posla?

Je li mi važno kontinuirano poboljšavati svoj rad?

Imam li kompetencije koje su mi potrebne u radu s djecom, roditeljima i kolegama?

Što činim kako bi se moje kompetencije kontinuirano razvijale?

Primjenjujem li znanja stečena tijekom profesionalnog usavršavanja u neposrednom radu?

Je li moje profesionalno usavršavanje kontinuirano?

Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete navedenog područja mogu se koristiti:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje te Upravno vijeće ustanove (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ individualni plan i program stručnog usavršavanja
- ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ evidencija zamjena odgojitelja
- ✓ statut ustanove
- ✓ statistički podaci
- ✓ drugi izvori.



2.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom

2.8.1. Ustanova za rani odgoj kao „otvoreni sustav”

Ustanova za rani odgoj kompleksan je, „živ” sustav. Svaki se sustav, pa tako i ustanova za rani odgoj, sastoji od niza međusobno ovisnih elemenata (podsustava) čije kontinuirane interakcije određuju njezina obilježja.⁸⁸ Sustavi se međusobno razlikuju po stupnju njihove otvorenosti prema okruženju u kojemu djeluju. Svaki je „otvoreni sustav” superiorniji od onoga „zatvorenog” jer je interakcija zatvorenih sustava s okruženjem u kojemu djeluje rigidna i jednostrana, dok je otvoreni sustav fleksibilan i otvoren. Zato **koncept „ustanove za rani odgoj otvorenog sustava”, promovira ideju njezina otvaranja prema unutra i prema van.**

Jedna od prednosti otvorenog sustava⁸⁹ jest njegova sposobnost kontinuiranog samoobnavljanja i samoorganiziranja, što je već opisano. Ona se u ustanovi za rani odgoj postiže osposobljavanjem praktičara za istraživanje, razumijevanje te postupno i kontinuirano unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Otvorenost djelatnika ustanove za nova znanja omogućuje kontinuitet razvoja njezine kvalitete, koja se očituje u nizu međusobno povezanih aspekata odgojno-obrazovnog procesa. **Takva ustanova svim subjektima (djeci i odraslima) može osigurati kvalitetnija iskustva od ustanove koja je zatvorena za interakcije sa svojim okruženjem, koja se ne razvija i koju karakteriziraju rigidne i statične organizacijske strukture te zadržavanje prakse u stanju statusa quo.**

Ustanova za rani odgoj kao „otvoreni sustav” u najširem smislu znači „otvorenost” profesionalaca koji u njoj djeluju za nova znanja i za unapređenje odgojno-obrazovne prakse.



Kvalitetna ustanova također je otvorena i prema van, što podrazumijeva njezinu spremnost za interakciju i uspostavljanje suradnje s različitim čimbenicima u užoj i široj društvenoj zajednici.

⁸⁸ Datnow i dr., 2002.

⁸⁹ Spodek, 1973.; Kamenov, 1982.; Pešić, 1987.; Marjanović, 1987.; Miljak, 2009.



2.8.2. Razvoj mreža ustanova za rani odgoj koje zajedno uče i unapređuju svoju kvalitetu

Prednosti povezivanja, međusobne komunikacije i profesionalne razmjene odgojitelja i stručnih timova različitih ustanova vrlo su brojne. Takva vrsta profesionalnog zajedništva omogućuje djelatnicima različitih ustanova kontinuiranu psihološku i emocionalnu potporu koja im je potrebna na putu ostvarivanja kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse. Mogućnost da se o svakodnevnim problemima razgovara s ljudima koji dijele slične probleme već sama po sebi smanjuje težinu tih problema, a ljudi dodatno osnažuje.

Usto, zajednička rasprava o različitim (ili jednakim) problemima koji se pojavljuju u različitim ustanovama, kao i o uspješnim rješenjima koja se postižu u nekima od njih, otvara mnogo novih mogućnosti i ideja za njihovo isprobavanje, tj. praktično testiranje i modificiranje u vlastitim uvjetima, tj. u vlastitoj ustanovi. Cilj susreta i povezivanja ustanova koje čine takvu „***zajednicu refleksivnih praktičara***⁹⁰, ili „***ustanova ranog odgoja – zajednica koje uče***⁹¹ nije međusobno davanje recepata za kvalitetnu praksu jer je svaka ustanova neponovljiva i jedinstvena, što treba i ostati. Cilj takvih profesionalnih okupljanja jest razmjena iskustava praktičara i teoretičara radi zajedničkog izgrađivanja novih znanja i kvalitetnije prakse.

2.8.3. Odnosi i komunikacija odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove s roditeljima, tj. s obiteljima djece

U kvalitetno ustrojenoj ustanovi za rani odgoj roditelji imaju osobito važno mjesto. Oni su ravnopravni sudionici odgoja i obrazovanja djece te glavni saveznici odgojitelja u ostvarivanju kvalitete ustanove. Razina i kvaliteta uključenosti roditelja u proces odgoja i obrazovanja djece u ustanovi ne određuje samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece nego je i vrijedna prilika za njihovo vlastito učenje, tj. za razvoj njihovih ***roditeljskih kompetencija***.⁹²

Kvalitetna i recipročna međusobna komunikacija omogućuje odgojiteljima i roditeljima zajedničko razumijevanje djece, koje nitko od njih ne bi mogao ostvariti sam, bez udjela onoga drugog. Življjenje roditelja s djetetom (u obitelji), u odnosu prema življjenju odgojitelja s djetetom (u ustanovi), podloga je za posve različite percepcije djeteta i različite interpretacije njegova ponašanja, određena različitošću konteksta njihova življjenja.

⁹⁰ Miljak, 2009.

⁹¹ Slunjski, 2006.; Petrović-Sočo, 2007.; Vujičić, 2011.

⁹² Ljubetić, 2007.



Ta različitost, ako se o njoj ne razgovara, dovodi do parcijalnog razumijevanja djeteta, što može rezultirati neprimjerenim odgojnim postupcima (s obje strane).

Kvalitetna uključenost roditelja u rad ustanove određuje kvalitetu odgoja i učenja djece, ali je i prilika za razvoj njihovih roditeljskih kompetencija.



Kontinuirana razmjena subjektivnih iskustava i parcijalnog razumijevanja djeteta vodi odgojitelje i roditelje zajedničkome, cjelovitim razumijevanju djeteta i razvoju odgojno-obrazovnog pristupa usklađenoga s individualnim i razvojnim posebnostima djeteta.

Da bi to bilo moguće, ustanova svakim svojim postupkom treba roditeljima slati poruku prihvatanja, poštovanja i dobrodošlice. Oni u ustanovu mogu uvijek doći, promatrati djecu u aktivnostima i druženju s drugom djecom, sami se družiti s djecom i upoznati njihove prijatelje, materijale za učenje, razgovarati s njihovim odgojiteljima i drugim roditeljima i sl. Dojam djece da njihovi roditelji u ustanovu nisu dobrodošli i da njihova prisutnost u njoj nije poželjna može nanijeti neprocjenjivu štetu ne samo prilagodbi djece na ustanovu nego i kvaliteti njihova cjelokupnog odgoja i obrazovanja.

Upoznavanje roditelja s određenim aspektima i cjelinom odgojno-obrazovnog procesa vrlo je važna. Uz pomoć različitih oblika dokumentacije roditeljima se omogućuje uvid u tijek i smisao različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti u ustanovi, koje su važne za razumijevanje načina na koji dijete uči, kako se koristi pojedinim materijalima, kako surađuje s drugom djecom i odgojiteljima, što ga zanima i sl. Zato bi takva dokumentacija trebala biti stalno (svakodnevno) dostupna i roditeljima i djeci. Osobito su vrijedne situacije u kojima dijete, uz pomoć dokumentacije, roditelju prenosi i prepričava aktivnosti u kojima je sudjelovalo, kakva je iskustva stjecalo i što su mu određena iskustva značila. Dostupnost dokumentacije ovisi o cjelokupnoj (prostornoj, vremenskoj, socijalnoj) organizaciji ustanove, a najviše o odnosu odgojitelja prema vrijednosti (i potrebi) takvog povezivanja s roditeljima.





Roditelji su ravnopravni sudionici odgojno-obrazovnog procesa te glavni saveznici u unapređivanju kvalitete ustanove za rani odgoj.

Komunikacija i suradnja ustanove za rani odgoj s drugim sudionicima ostvaruje se i putem roditeljskih sastanaka, individualnih i grupnih razgovora, tematskih rasprava, radionica, komunikacijskih sastanaka, zajedničkih izleta, posjeta i sl. Učestalost i učinkovitost suradnje s roditeljima, a posebice mogućnost utjecaja roditelja na oblikovanje, realizaciju i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa, važni su pokazatelji kvalitete ustanove za rani odgoj.

2.8.4. Suradnja s lokalnom zajednicom

Otvorenost i suradnja ustanove za rani odgoj s lokalnom zajednicom otvara prostor za osiguranje različitih oblika izravne i neizravne pomoći u ostvarivanju i unapređivanju njezine kvalitete. Usklađenim i koordiniranim djelovanje ustanove za rani odgoj i različitih službi lokalne zajednice osiguravaju se višestruki oblici potpore u rješavanju konkretnih problema i ostvarivanju specifičnih zadaća ustanove. Istodobno, aktivno sudjelovanje ustanove za rani odgoj u životu lokalne zajednice prilika je za njezino predstavljanje, tj. afirmaciju njezina rada i ukupnog djelovanja.

Područje **suradnje s užom i širom društvenom zajednicom** vrlo je važno za kvalitetu rada ustanove za rani odgoj jer obuhvaća različite interakcije ustanove sa svojom okolinom, što pridonosi kvaliteti rada. Područje obuhvaća suradnju s roditeljima kao ključnim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, suradnju s drugim ustanovama za rani odgoj i drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. Područje obuhvaća i suradnju s nadležnim institucijama, agencijama, ministarstvom i fakultetom. Također, kao ključno područje izdvaja se i suradnja s lokalnom zajednicom u različitim modalitetima. Suradnja ustanove za rani odgoj s užom i širom društvenom okolinom razlikuje se kvalitetom suradnje, učestalošću i modalitetima suradnje i, konačno, doprinosom ostvarene suradnje kvaliteti rada ustanove.



Područje suradnje s užom i širom društvenom zajednicom važno je svim ključnim sudionicima procesa: *ravnatelju* kao voditelju ustanove; *odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima* kao djelatnicima ustanove; *roditeljima i obiteljima djece*, koji su u svakodnevnom kontaktu s ustanovom; *Upravnome vijeću*, koje donosi odluke važne za budućnost ustanove, a predstavlja i *lokalnu zajednicu* u kojoj ustanova živi i koja živi s njom.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje sljedećih ključnih pitanja.

Jesam li zadovoljan/zadovoljna suradnjom s roditeljima?

Je li mi važna dobra suradnja s roditeljima?

Nudi li naša ustanova roditeljima različite oblike uključivanja u njezin rad?

Razmjenjujem li otvoreno i obostrano informacije o djitetu s roditeljima?

Nudi li naša ustanova roditeljima programe potpore?

Pruža li naša ustanova potporu roditeljima u ostvarenju roditeljske uloge?

Je li naša ustanova prepoznata i cijenjena u lokalnoj zajednici?

Sudjelujemo li na različitim manifestacijama i događajima u gradu/mjestu?

Daje li lokalna zajednica potporu radu naše ustanove?

Jesam li zadovoljan/zadovoljna suradnjom naše ustanove s nadležnim institucijama i odgojno-obrazovnim ustanovama?



Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete tog područja mogu se iskoristiti:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgovitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te Upravno vijeće ustanove za rani odgoj (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ ljetopis ustanove
- ✓ godišnje izvješće o ostvarenju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ zapisnici
- ✓ dokumentacija ustanove
- ✓ drugi izvori.



2.9. Proces praćenja i vrednovanja

Prema Državnome pedagoškom standardu, radi osiguranja kvalitete predškolskog odgoja i naobrazbe (čl. 52.), predškolske ustanove i ustanove u kojima se provodi predškolski odgoj i naobrazba dužne su pratiti kvalitetu rada sukladno podzakonskim aktima; vanjsko vrednovanje provodi nadležno ministarstvo i osnivač; predškolske ustanove provode samovrednovanje. Vrednovanje, kao proces sustavnoga i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti rada temelj je ostvarivanja napretka u kvaliteti rada ustanova.

2.9.1. Vanjsko vrednovanje

Vanjsko je vrednovanje ponajprije usmjereni na praćenje kvalitete obrazovnih postignuća, a manje na utvrđivanje kvalitete procesa koji je prethodio postignućima. Ono se provodi prema kriterijima koji su unaprijed poznati i međusobno usklađeni. Provode ga čimbenici izvan ustanova (Centar, instituti, udruge, Ministarstvo, domaći i međunarodni stručnjaci itd.).

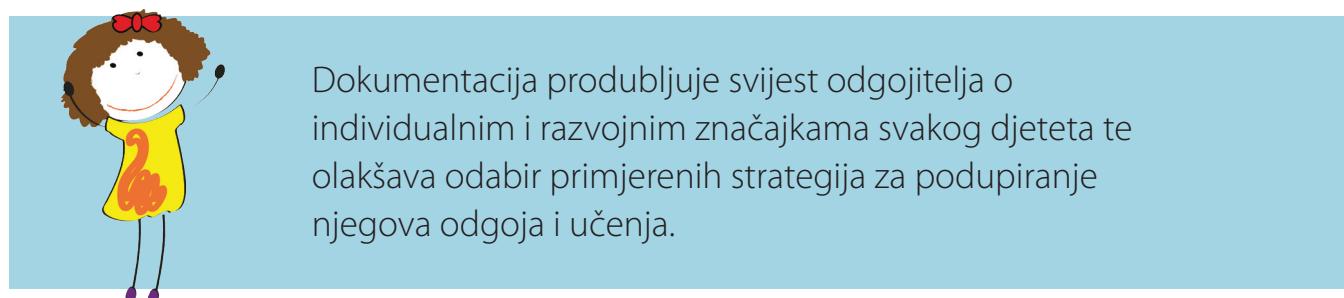
2.9.2. Samovrednovanje

Samovrednovanje je sustavan, unutrašnji proces usmjeren na osvjetljavanje trenutačnog stanja u ustanovi, na ustanavljanje pozitivnih postignuća, detektiranje problema i predlaganje strategija njihova rješavanja te na unapređivanje postojećeg stanja. Ono ne obuhvaća samo postignuća nego i procese, odnose i uvjete unutar kojih se ostvaruje odgojno-obrazovni proces. Usmjereno na kvalitetu od svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa zahtijeva kontinuiranu stručnu refleksiju – samovrednovanje i djelovanje u smjeru unapređivanja kvalitete pojedinih segmenata i ustanove u cijelosti. Kontinuirano samovrednovanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, kao prvog koraka na putu njezina unapređivanja, obveza je svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa.



2.9.3. Uloga dokumentiranja u praćenju, vrednovanju i unapređenju kvalitete ustanove

Profesionalnom razvoju odgojitelja, a time i unapređenju odgojno-obrazovne prakse, posebno pridonosi ona vrsta povratne informacije koja odgojitelju omogućuje da sam sebe „vidi izvana”, tj. iz perspektive vanjskog promatrača, te da o svojoj praksi raspravlja s kolegama. U tome mu pomaže raznovrsna dokumentacija, koja omogućuje prisjećanje i zajedničku refleksiju na protekle aktivnosti u kojima je određeni odgojitelj izravno ili neizravno sudjelovao. U tom smislu, odgojitelji se mogu koristiti fotomaterijalom, videozapisima i audiozapisima, transkriptima razgovora odgojitelja s djecom, odgojitelja međusobno, odgojitelja s drugim stručnim djelatnicima i djece međusobno, dnevnicima i drugim narativnim oblicima, raznovrsnim uradcima djece i sl.



Dokumentacija produbljuje svijest odgojitelja o individualnim i razvojnim značajkama svakog djeteta te olakšava odabir primjerenih strategija za podupiranje njegova odgoja i učenja.

Dokumentacija je **sredstvo refleksije odgojno-obrazovne prakse** jer omogućuje interpretaciju i reinterpretaciju procesa odgoja i učenja djece, ali i kvalitete intervencija odgojitelja u tom procesu. Koristeći se pedagoškom dokumentacijom, odgojitelj ima priliku pratiti i opažati dijete, ali i sebe u interakciji s djetetom, što produbljuje svijest odgojitelja o individualnim i razvojnim značajkama svakog djeteta te olakšava odabir primjerenih strategija za podupiranje djetetova razvoja, odgoja i učenja. Dokumentacija omogućuje pažljivije promatranje, refleksivno interpretiranje aktivnosti djece i oblikovanje primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija odgojitelja.

Jedan od vrijednih oblika dokumentiranja jesu pisane bilješke odgojitelja. U njima odgojitelj može ukratko sažeti ključne trenutke nekih aktivnosti, npr. pitanja koja su djeca postavljala, kao i pitanja koja je on postavljao njima, tvrdnje djece, zaključke do kojih su (zajedno) dolazili, dvojbe s kojima su se susretali i smjerove mogućega daljnog razvoja aktivnosti. Pisane bilješke odgojitelja mogu imati veliku vrijednost u analizi održanih aktivnosti, kao i u zajedničkoj analizi i promišljanju novih.



Među najbolje oblike dokumentiranja svakako pripada videosnimanje. Video-zapisom je moguće obuhvatiti i velik dio konteksta određenih aktivnosti, pa su i prilike za analizu tih aktivnosti razmjerno veće. Takav oblik dokumentiranja pogodan je za analizu samostalnih aktivnosti djece te za analizu odgojiteljeva sudjelovanja u aktivnostima djece, za analizu prostorno-materijalnog konteksta i načina na koji se djeca koriste ponuđenim materijalima i sl. Zato je videodokumentiranje snažna „alatka“ za postizanje refleksivne prakse odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove i omogućuje im da sebe vide i čuju „izvana“, iz pozicije iz koje se inače ne vide. Na sličan je način moguće primjenjivati i različite druge oblike dokumentiranja, poput fotodokumentiranja, prikupljanja likovnih i grafičkih ekspresija djece i sl., što omogućuje uvid u to što djeca u ustanovi svakodnevno rade, kako ulaze u interakcije, kako organiziraju vlastite aktivnosti, kako razmišljaju, kako rješavaju probleme i kako ih odgojitelji u tome potiču i osnažuju.

Prikupljanje, proučavanje i interpretiranje dokumentacije samo je po sebi istraživački i refleksivan proces koji se razvija zajedno sa subjektima koji dokumentiraju odgojno-obrazovni proces.

2.9.4. Uloga rasprava u praćenju, vrednovanju i unapređenju kvalitete ustanove

Zajedničke rasprave odgojitelja i drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa imaju veliku vrijednost u praćenju, vrednovanju i unapređenju kvalitete ustanove za rani odgoj. U kvalitetnoj ustanovi postoji svijest o tome da skupina profesionalaca u zajedničkoj raspravi može dosegnuti uvide i razumijevanja koje nitko od njih ne bi mogao dosegnuti sam. Više odgojitelja, tj. „više pari očiju“, može ponuditi mnogo više različitih interpretacija aktivnosti i situacija učenja, te ih zajedno mnogo cjevitije razumjeti nego što to može učiniti bilo koji odgojitelj sam. Način na koji pojedini odgojitelj opaža i tumači pojedine aspekte odgojno-obrazovnog procesa rezultat je njegove trenutačne razine razumijevanja, a ona se mnogo brže i lakše podiže uz pomoć rasprava s drugim odgojiteljima i ostalim stručnjacima odgojno-obrazovne ustanove.





Razumijevanje se u raspravi zajednički razvija – u njoj sudionici razmjenjuju različite, pojedinačne i parcijalne interpretacije stvarnosti i stvaraju cjelovitiju, „zajedničku stvarnost”.⁹³

Različita tumačenja, ***suprotstavljena gledišta i razumijevanja mogu biti vrijedna prilika zajedničkog razvoja*** i učenja svih stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj. U raspravi se sučeljavaju ideje i razmišljanja sudionika te se „filtriraju” kroz ideje i razmišljanja drugih, a u tom se procesu često mijenjaju. Sudjelovanje odgojitelja u raspravi omogućuje podizanje njegove svjesnosti o vlastitom razmišljanju, znanju i učenju (metarazina), a to je korak dalje prema njihovu refleksivnom mišljenju i temelj za ostvarenje refleksivne prakse.

Reorganiziranje i mijenjanje načina na koji odgojitelj promatra, tumači i vrednuje vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, do kojega dolazi u raspravi, može voditi ***zajedničkom izgrađivanju novih razumijevanja odgojitelja***. Razumijevanje se u raspravi zajednički razvija – u njoj sudionici razmjenjuju različite, pojedinačne interpretacije stvarnosti (koje su uvijek subjektivne i parcijalne) i stvaraju cjelovitiju, „zajedničku stvarnost”. Rasprava nije potraga za (jednim) korektnim odgovorom nego medij zajedničkog stvaranja novih odgovora, pri čemu je različitost početnih razumijevanja sudionika velik potencijal zajedničkog učenja. Zato rasprava omogućuje bolje razumijevanje vlastitoga profesionalnog iskustva i ostvarivanje kvalitetnijega odgojno-obrazovnog rada s djecom. Da bi to u ustanovi za rani odgoj bilo moguće, potrebno je smanjivati tradicionalnu hijerarhiju u korist ravnopravnosti svih sudionika.

Proces praćenja i vrednovanja sastavni je dio osiguranja kvalitete rada ustanove za rani odgoj. Taj se proces može provoditi na razini ustanove, na razini ciljane skupine unutar ustanove (pojedina kuća, pojedina odgojna skupina, odgojitelji, roditelji i dr.) ili na razini pojedinca. Praćenje i vrednovanje mogu se provoditi „iznutra”, na razini ustanove – kada govorimo o samovrednovanju, ili „izvana” – kada govorimo o vanjskom vrednovanju. Jedan od vrlo važnih elemenata praćenja i vrednovanja jest dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, a uz njega i drugi dokumenti koji govore o kvaliteti rada ustanove za rani odgoj. Na temelju navedenih elemenata, pojedinci unutar ustanove, kao i oni izvan nje, mogu donositi zaključke o kvaliteti procesa i rada.

⁹³ Senge, 2003.



Područje praćenja i vrednovanja važno je svim ključnim sudionicima procesa: ravnatelju kao voditelju ustanove; odgojiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima kao djelatnicima ustanove; roditeljima djece; Upravnom vijeću te lokalnoj zajednici.



Samovrednovanje područja obuhvaća promišljanje o sljedećim ključnim pitanjima.

Razumijem li svrhu dokumentiranja procesa djitetova učenja?

Pomaže li mi propisana pedagoška dokumentacija u svakodnevnom radu?

Koristim li se dokumentacijom kao smjernicom za planiranje dalnjih aktivnosti?

Promišljam li i evaluiram li svakodnevno svoj rad u ustanovi?

Jesam li spremna prihvati dobronamjerne primjedbe o radu?

Jesam li spremna iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu?

Možemo li u našoj ustanovi otvoreno raspravljati o kvaliteti rada?

Razmjenjujemo li međusobno ideje o tome kako našu ustanovu učiniti boljom?

Smatram li samovrednovanje korisnim?

Smatram li vanjsko vrednovanje korisnim za unapređenje kvalitete rada naše ustanove?



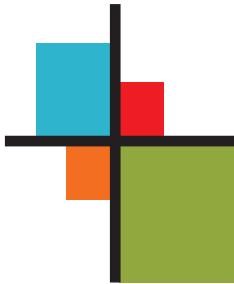
Kao **izvor informacija** pri promišljanju kvalitete navedenog područja mogu se koristiti:

- ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te Upravno vijeće ustanove (Centar, samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj)
- ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa
- ✓ godišnji plan i program rada
- ✓ zapisnici
- ✓ dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa
- ✓ dokumentacija ustanove
- ✓ drugi izvori.

U prethodnom su tekstu opisana ključna područja kvalitete rada ustanove za rani odgoj, i to strategija ustanove, organizacijsko vođenje ustanove, kultura ustanove, prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada, zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnosti, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, ljudski resursi, suradnja s užom i širom društvenom zajednicom te praćenje i vrednovanje. Ta se područja kvalitete u mnogočemu preklapaju te je pojedine aspekte jednog područja moguće naći u jednome ili više drugih područja.

U nastavku ovog priručnika opisana su područja kvalitete, uz metodologiju njezina osiguranja, što je svojevrstan okvir za samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj.





3. O SAMOVREDNOVANJU USTANOVA RANOGA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA



Samovrednovanje je za nas profesionalni izazov i zadovoljstvo, prilika za učenje, osobni rast i razvoj, dodatno jačanje suradničkog ozračja u vrtiću. Osvijestili smo zajednički cilj i svrhu našega zajedničkog djelovanja, naše jake, slabe strane i promišljali o novim strategijama zajedničkog rada na podizanju kvalitete vrtića.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Sustav osiguranja kvalitete vrlo je kompleksan i razlikuje se ovisno o načinu na koji definiramo kvalitetu te o postavljenim standardima. Zbog važnosti odgojno-obrazovnog sustava za društvo u cjelini, potrebno je ozbiljno i sustavno osiguravati i promicati njegovu kvalitetu. Cilj osiguranja kvalitete u sustavu odgoja i obrazovanja jest svakom pojedincu osigurati jednake uvjete za njegov osobni rast i razvoj. Odgojno-obrazovni sustav vrlo je specifičan i istodobno vrlo raznolik, što je velik izazov u postavljanju jedinstvenog sustava osiguranja kvalitete.

Unapređenje kvalitete obrazovanja jedan je od strateških ciljeva Republike Hrvatske, a ostvaruje se unapređenjem kvalitete rada svake pojedine ustanove. Osiguranje kvalitete kontinuirani je proces koji obuhvaća sve sudionike odgojno-obrazovne ustanove. Istodobno, svi su sudionici odgojno-obrazovnog procesa odgovorni za osiguranje kvalitete rada ustanove.

Osnovno polazište u procesu unapređenja kvalitete pojedinih ustanova i cjelokupnog sustava ranoga i predškolskog odgoja i izobrazbe te skrbi za djecu jest pokretanje promjena i unapređenje sustava iznutra. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja uspostavljanjem sustava samovrednovanja (osiguranjem instrumenata, metodologije, edukacije, praćenja) svakoj ustanovi pruža potporu u procesu unapređenja kvalitete, ali odgovornost za pokretanje promjena i unapređenje ima sama ustanova, koja je najkompetentnija za procjenu svoga trenutačnog stanja, svojih raspoloživih resursa i svojih mogućnosti.

Kako bismo mogli pokrenuti promjene i unapređivati sustav, potrebno je utvrditi trenutačno stanje. Za utvrđivanje tog stanja, a kasnije za praćenje napretka u kvaliteti rada ustanove, koristimo se samovrednovanjem kao procesom sustavnoga i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti rada.



Preduvjet za samovrednovanje postojanje je jasne vizije ustanove koju su zajednički dogovorili svi čimbenici ustanove. Samovrednovanjem se stavljuju u odnos (uspoređuju) željeni i postignuti rezultati/ciljevi. Provedbom samovrednovanja nastoje se dobiti odgovori na tri ključna pitanja⁹⁴:

1. Koliko je dobra naša ustanova? (Koliko je uspješna, kvalitetna?)
2. Kako to znamo? (Na temelju čega to zaključujemo? Kako to možemo argumentirati?)
3. Što ćemo činiti da budemo bolji? (Koje su naša prioritetna područja unapređenja? Kako možemo unaprijediti kvalitetu predloženih područja? Koje kratkoročne, a koje dugoročne ciljeve želimo postići? Na koji način?).

Odgovor na pitanje **koliko je dobra naša ustanova** moguće je dobiti usporedbom postojećeg stanja i zacrtane vizije, odnosno usporedbom postavljenih i ostvarenih ciljeva. Moguća potpitanja koja olakšavaju tu usporedbu glase: Je li naša ustanova u praksi onakva kakvom je želimo vidjeti? Koliko je praksa naše ustanove blizu/daleko od vizije koju imamo? Razvija li se naša ustanova u željenom smjeru i sl. Strategija ustanove, odnosno misija, vizija i vrijednosti kojima naša ustanova teži postavlja smjernice njezina razvoj. Valja uzeti u obzir sva važna područja kvalitete te uključiti sve važne sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Na taj način možemo objektivno procijeniti koliko smo uistinu dobri.

Da bismo dobili odgovor na pitanje **kako to znamo**, koristimo se objektivnim mjerilima u procjeni trenutačnog stanja u ustanovi na različitim područjima, primjerice: brojem i vrstom programa za djecu i roditelje, materijalnim uvjetima, opremom, postignućima pojedinaca i ustanove, permanentnim stručnim usavršavanjem djelatnika, suradnjom s lokalnom zajednicom, zadovoljstvom ključnih sudionika i sl. Uz postojeću dokumentaciju ustanove, koja je vrlo vrijedan izvor podataka, koristimo se i rezultatima upitnika⁹⁵ za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, Upravno vijeće ustanove i roditelje, a provodi ih Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Dobiveni odgovori na ta dva pitanja polazna su osnova za uvid u jaka i slaba područja rada ustanove te za izradu plana razvoja ustanove, s ciljem unapređenja kvalitete.

⁹⁴ Prilagođeno prema: HM Inspectorate of Education, How good is our school, 2002.

- <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf> (posjećeno 4.3. 2011.)

⁹⁵ Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, u suradnji s Povjerenstvom za razvoj metodologije i instrumenata za praćenje kvalitete rada ustanova za rani i predškolski odgoj, razvio je upitnike za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, Upravno vijeće ustanove i roditelje. Njima se ispituju zadovoljstvo te mišljenja i stavova o ključnim područjima kvalitete rada ustanova za rani odgoj.



Odgovarajući na pitanje **što ćemo činiti da budemo bolji**, ustanova na temelju svih prikupljenih podataka i rezultata definira koja su njezina jaka područja, a koja područja zahtijevaju poboljšanje. Nadalje, sukladno mogućnostima (materijalnim, ljudskim, vremenskim, organizacijskim resursima), ustanova određuje prioritetna područja unapređenja koja razrađuje u razvojnog planu ustanove. Za svako se prioritetno područje definiraju razvojni ciljevi koji se žele postići, metode koje će dovesti do ostvarenja cilja, potrebni resursi, odgovorne osobe te mjerljivi pokazatelji ostvarenja postavljenih ciljeva. Na taj način ustanova uz pomoć detaljnog plana djelovanja sustavno unapređuje kvalitetu pojedinih područja rada.

Samovrednovanje je „unutrašnji pogled“ na razvojne procese u ustanovi koji obuhvaća sljedeće pokazatelje.

UVID U TRENUTAČNO STANJE KVALITETE RADA USTANOVE

PRAĆENJE REALIZACIJE
RAZVOJNOG PLANA
I UNAPREĐENJA
KVALITETE RADA
USTANOVE



ANALIZA KLJUČNIH
PODRUČJA KVALITETE

ODREĐIVANJE PRIORITETNIH PODRUČJA UNAPREĐENJA I IZRADA RAZVOJNOG PLANA USTANOVE

U proces samovrednovanja uključuju se svi sudionici u ustanovi. Temeljna prepostavka za kvalitetnu provedbu samovrednovanja jest motiviranost i stvarna želja svih čimbenika za unapređenjem vlastita rada i razvoja ustanove na dobrobit djece.



3.1. Timovi za kvalitetu kao ključna organizacijska struktura za samovrednovanje u ustanovi za rani odgoj

Preduvjet za osiguranje kvalitete i za kvalitetno samovrednovanje jest osiguranje organizacijske strukture unutar ustanove⁹⁶ koja je zadužena za provedbu samovrednovanja i praćenje procesa osiguranja kvalitete ustanove. Takva je organizacijska struktura ***tim za kvalitetu***.

3.1.1. Osnivanje tima za kvalitetu

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

Prema Državnome pedagoškom standardu⁹⁷, ustanove za rani i predškolski odgoj obvezne su trajno provoditi samovrednovanje rada ustanove u cijelini. Kako zakonskim i pravnim aktima (još) nije propisano obvezno osnivanje tima za kvalitetu u ustanovi, takva je odluka ostavljena na izbor djelatnicima i upravi ustanove. Međutim, mnogobrojni primjeri uspješnog djelovanja takvih timova u ostalim odgojno-obrazovnim sustavima (osnovnim i srednjim školama u zemlji i svijetu) potvrđuju opravdanost njihova osnivanja. Smjernice za ustanavljenje timova za kvalitetu, po uzoru na modele u osnovnim i srednjim školama, predlaže Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, i to unutar okvira za samovrednovanje ustanova za rani odgoj.

Tim za kvalitetu čine predstavnici svih struktura unutar odgojno-obrazovne ustanove koje su zadužene za unapređenje kvalitete rada. Važno je da sve strukture budu podjednako zastupljene te da predstavnici odgovorno zastupaju interese, mišljenja i ideje svake pojedine strukture. Sastav ***timova za kvalitetu*** razlikuje se ovisno o odgojno-obrazovnoj razini i njezinim specifičnostima.

⁹⁶Slunjski i dr. 2006.

⁹⁷Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 10/9. i 107/07; čl. 49.)



Tim za kvalitetu ustanove za rani odgoj čine:

- 1. ravnatelj,**
- 2. najmanje dva predstavnika odgojitelja (jedan iz jasličke, a drugi iz vrtičke odgojne skupine),**
- 3. najmanje jedan predstavnik stručno-razvojne službe (psiholog, pedagog, stručnjak edukacijsko-reabilitacijskog profila),**
- 4. najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkoga i pomoćnog osoblja,**
- 5. najmanje jedan predstavnik roditelja,**
- 6. najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice.**

Broj članova tima nije ograničen, ali je poželjno da minimalan broj bude sedam, i to prema prethodno navedenim smjernicama. Osim toga, važno je da broj članova tima ne bude ni prevelik kako bi se osigurali optimalni uvjeti rada i učinkovitost. Prema potrebi, u rad tima za kvalitetu mogu se uključiti i drugi članovi. Nadalje, poštujući svoje specifičnosti kao što su dislociranost objekata, ustanova može prilagoditi sastav tima, pri čemu svakako valja voditi brigu o zastupljenosti svih ključnih sudionika i osiguranju optimalnih radnih uvjeta i učinkovitosti.

Predlažu se tri modela za sastavljanje timova za kvalitetu. *Model A* namijenjen je ustanovama koje imaju manji broj objekata, koje nemaju dislocirane objekte i u kojima je organizacijski moguće osnovati tim prema već danim preporukama. Sastav tima za kvalitetu prema *modelu A* čine ravnatelj, najmanje dva predstavnika odgojitelja (jedan iz jasličke, a drugi iz vrtičke odgojne skupine), najmanje jedan predstavnik stručno-razvojne službe (psiholog, pedagog, stručnjak edukacijsko-reabilitacijskog profila), najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkoga i pomoćnog osoblja, najmanje jedan predstavnik roditelja i najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice.

Model B predviđen je za ustanove koje su organizacijski zahtjevnije odnosno za one koje imaju veći broj objekata, za ustanove čiji su objekti dislocirani te koje imaju specifičnu organizacijsku strukturu. *Model B* prošireni je *model A*. Osnovnom timu za kvalitetu iz svake se organizacijske cjeline pridružuje najmanje po jedan predstavnik odgojitelja, najmanje po jedan predstavnik administrativno-tehničkoga i pomoćnog osoblja i najmanje po jedan predstavnik roditelja. Sastanci se organiziraju u manjim organizacijskim cjelinama, a prema potrebi, u punom sastavu tima za kvalitetu.



Neki se programi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja organiziraju pri osnovnim školama. Osnovne škole već imaju ustrojen školski tim za kvalitetu. Za te se škole primjenjuje *model C*. Članovima školskog tima za kvalitetu pridružuje se najmanje jedan predstavnik odgojitelja, najmanje jedan predstavnik administrativno-tehničkoga i pomoćnog osoblja, najmanje jedan predstavnik roditelja i najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice.

Prikaz modela sastavljanja timova za kvalitetu

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

Prije samog osnivanja tima za kvalitetu važno je o tome informirati sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Svi zainteresirani za sudjelovanje u radu tima za kvalitetu trebaju biti informirani o ciljevima, ulogama i zadaćama tima. Svaki sudionik odgojno-obrazovnog procesa treba imati jednakopravo na uključivanje u rad tima za kvalitetu. Pri odabiru članova tima posebno valja voditi brigu o načelu dobrovoljnosti te o motivaciji svakoga potencijalnog člana za uključivanje u rad tima.



Inicijativa za osnivanje tima može poteći od ravnatelja, stručnih suradnika, odgojitelja, ostalih djelatnika, roditelja ili pojedinaca iz lokalne zajednice. Osoba koja inicira taj postupak javno informira sve potencijalne suradnike o ciljevima, ulogama i zadaćama *tim za kvalitetu*, naglašavajući dobrobit za djecu i odrasle. Njegovu pozivu mogu se odazvati sve strukture zaposlenika u ustanovi, visokomotivirani roditelji i pojedinci iz lokalne zajednice koji su osobno ili profesionalno zainteresirani za postizanje visoke razine kvalitete u ustanovi. Svi su oni dobrodošli članovi *tim za kvalitetu*.

Nakon osnivanja *tim za kvalitetu*, ravnatelj ustanove informira o tome Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Upravno vijeće, zaposlenike ustanove i roditelje te članovima tima predaje odluke o imenovanju.

Slijedeći načelo demokratičnosti, članovi tima među sobom biraju *voditelja*, koji može biti ravnatelj, osoba iz redova zaposlenika, roditelja ili predstavnika lokalne zajednice. Iako je potpora, a u pojedinim segmentima i djelatno uključivanje ravnatelja ustanove nužna, nije obvezno da ravnatelj preuzme i voditeljsku ulogu tima. Zadaća voditelja tima jest organizacija i vođenje ključnih aktivnosti tima te komunikacija s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i s Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Među članovima tima bira se i *zapisničar*, čija je zadaća vođenje kratkih zabilježaka sa sastanaka tima za kvalitetu (o nazočnima, trajanju sastanka, ključnim točkama rasprave). Sastanci tima trebali bi rezultirati taksativno navedenim zaključcima, o kojima se informiraju ostali zaposlenici, roditelji i predstavnici lokalne uprave koji djelatno sudjeluju u radu ustanove. Ovisno o prioritetnim područjima kvalitete na kojima je u ustanovi potrebno raditi, uključuju se sve osobe (unutar i izvan ustanove) koje mogu pridonijeti boljoj učinkovitosti i bržem ostvarenju zajedničkog cilja. Ostvarivanje zacrtanih ciljeva ne smije biti obveza samo članova tima. Oni preuzimaju ulogu poticatelja, koordinatora i konzultanata kako bi se dogovorene zadaće i aktivnosti uklopile u „širu sliku“ unapređenja kvalitete u ustanovi. Uloge članova tima za kvalitetu promjenjive su i usklađuju se s razvojnim potrebama ustanove.

3.1.2. Uloge, ciljevi i zadaće tima za kvalitetu

Osnovna zadaća tima za kvalitetu jest u život ustanove ugraditi vrijednosti kontinuiranog samovrednovanja ustanove i svih pojedinaca u njoj, uključujući i djecu.



Članovi tima za kvalitetu prilagođuju proces samovrednovanja specifičnim potrebama ustanove i pojedincima u njoj. Od njih se također očekuje inovativnost, odnosno istraživanje i uvođenje novih metoda i načina provedbe samovrednovanja koji mogu pridonijeti unapređenju kvalitete ustanove. Osnovna načela djelovanja tima za kvalitetu jesu:

- **članstvo u timu je dobrovoljno**
- **djelatno sudjelovanje u timu nije vremenski ograničeno**
- **svi su članovi tima ravnopravni i pozvani su nuditi ideje i prijedloge za unapređenje kvalitete ustanove**
- **članstvo u timu nije povlastica pojedinaca**
- **članovi tima su partneri usmjereni prema istom cilju**
- **unutar tima njeguju se suradnički odnosi i komunikacija utemeljena na poštovanju, prihvaćanju, vjerovanju, aktivnom slušanju, prihvaćanju različitosti, pregovaranju, nenasilnom rješavanju konflikata**
- **ostvarivanje zacrtanih ciljeva nije obveza samo članova tima**
- **članovi tima istražuju i predlažu nove metode i načine samovrednovanja pojedinaca i ustanove te unapređenja kvalitete rada.**

Tim za kvalitetu odgovoran je za provedbu ključnih aktivnosti u procesu samovrednovanja odnosno praćenja i osiguranja kvalitete rada ustanove. Sukladno aktivnostima, voditelj tima određuje učestalost sastajanja i dnevni red sastanaka tima za kvalitetu. Učestalost sastanaka tima nešto je veća na početku procesa samovrednovanja, kada je potrebno prikupiti dokumentaciju ustanove i provesti upitnike za samovrednovanje te analizirati rezultate i odrediti prioritetna područja unapređenja kvalitete rada ustanove. Nakon toga tim za kvalitetu prati realizaciju razvojnog plana ustanove te prema potrebi predlaže izmjene ili prilagodbu razvojnoga plana. Cilj sastanaka tima jest rasprava o pozitivnim iskustvima (radi osnaživanja drugih) i negativnim iskustvima (s ciljem premošćivanja teškoća), koja mogu ubrzavati ili usporavati proces samovrednovanja u ustanovi. Nakon jednogodišnjeg ciklusa tim za kvalitetu procjenjuje stupanj realizacije razvojnog plana ustanove odnosno ostvarenje postavljenih ciljeva te započinje nov ciklus samovrednovanja. Detaljniji opis zadatka tima za kvalitetu slijedi u dalnjem tekstu.



Jedna od ključnih uloga tima za kvalitetu jest informiranje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o ključnim aktivnostima: o procesu osiguranja kvalitete, o procesu samovrednovanja, o rezultatima, o razvojnem planu ustanove te o uspješnosti ostvarenja postavljenih ciljeva.

Najznačajnija prednost uključenosti u proces samovrednovanja za našu ustanovu jest unapređenje međusobnih odnosa članova tima za kvalitetu, otvorenija komunikacija, uspostava kvalitetnijega međusobnog povjerenja, ali i prihvatanje individualne odgovornosti svih članova tima za kvalitetu u unapređenju rada ustanove.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje



3.2. Uvid u trenutačno stanje kvalitete rada ustanove

Bilo nam je teško i naporno, ali vrlo korisno. Otvorili smo mnoga pitanja, probleme, iznijeli mnoge ideje, a najdragocjenije je to što su o kvaliteti ustanove razgovarali svi dionici odgojno-obrazovnog procesa.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Kako bi se što objektivnije mogla procijeniti kvaliteta određene ustanove, potrebno je prikupiti podatke odnosno pokazatelje kvalitete njezina rada. U prethodnom su poglavlju izdvojena ključna područja kvalitete te su za svako od njih izdvojeni mogući izvori podataka.

Već smo spomenuli da je kvaliteta subjektivna kategorija. Različiti profili stručnjaka, pa i različiti pojedinci istog profila, istu ustanovu mogu vidjeti posve različito; odgojitelji iz svoje perspektive, stručni suradnici iz svoje, a administrativno-tehničko i pomoćno osoblje iz svoje. Iako su svi djelatnici iste ustanove, svatko je usmjeren na svoj opis posla i, sukladno tome, njegovi mu se aspekti rada i života ustanove mogu činiti važnijima od nekih drugih. Roditelji svakodnevno dovode djecu u ustanovu i dolaze po njih, pri čemu su u stalnoj komunikaciji s odgojiteljima i ostalim djelatnicima. Oni imaju svoja očekivanja od ustanove, a na temelju vlastitog iskustva i iskustva njihova djeteta stvaraju svoju „sliku“ o ustanovi. Što je ta „slika“ bliža njihovim očekivanjima, to će ustanovu vidjeti boljom odnosno kvalitetnijom. Istodobno, ravnatelj i Upravno vijeće gledaju ustanovu iz svoje perspektive. Na temelju trenutačnoga i željenog stanja i ovisno o raspoloživim resursima, donose odluke važne za rad i život ustanove. Lokalna zajednica sudjeluje u radu ustanove, ali i ustanova sudjeluje u životu i radu lokalne zajednice.

Sve navedene strukture kvalitetu ustanove promatraju i procjenjuju iz svoje perspektive. Presudno je prikupljanje mišljenja svih ključnih sudionika kako bi se dobila što objektivnija slika trenutačnog stanja, kao i napretka u ustanovi.



3.2.1. Provedba upitnika

Za potrebe samovrednovanja ustanova za rani odgoj Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, u suradnji s Povjerenstvom za razvoj metodologije i instrumenata za praćenje kvalitete rada ustanova za rani i predškolski odgoj, razvio je **upitnike za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, Upravno vijeće ustanove i roditelje**, kojima se ispituju zadovoljstvo te mišljenja i stavove o ključnim područjima kvalitete rada ustanova za rani odgoj. Upitnici prate ključna područja kvalitete koja su navedena u drugom poglavlju ovog priručnika. Cilj upitnika je stjecanje uvida u to kako ustanovu vide ravnatelj i Upravno vijeće, a kako je vide odgojitelji, stručni suradnici, administrativno-tehničko i pomoćno osoblje te roditelji. Upitnike osigurava Centar, a provodi tim za kvalitetu, prema uputama u vodiču za provedbu upitnika. Popunjavanje upitnika treba organizirati uzimajući u obzir radno vrijeme djelatnika ustanove, specifičnosti posla te organizacijske i prostorne uvjete. Sudjelovanje u provedbi upitnika dobrovoljno je i anonimno. Važno je da u provedbi sudjeluju svi članovi pojedine skupine, odnosno što veći broj njih kako bi se dobila što objektivnija povratna informacija o kvaliteti rada ustanove. Važno se dosljedno pridržavati navedenih uputa kako bi se osigurali jednaki uvjeti za sve sudionike procesa samovrednovanja.

Nakon provedbe upitnici se šalju u Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja na statističku obradu. Time završava provedba upitnika.

3.2.2. Prikupljanje dokumentacije ustanove

Osim upitnika Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja vrlo je važan izvor podataka **postojeća dokumentacija** ustanove, bilo ona zakonom propisana ili dodatna. Rezultati upitnika odražavaju stavove, mišljenja i zadovoljstvo pojedinim područjima kvalitete. Na osnovi rezultata upitnika može se procijeniti koja su područja kvalitete pojedine strukture procijenile boljima, a koja lošijima. Rezultati upitnika daju smjernice o tome koja područja kvalitete zahtijevaju poboljšanja, ali ih je svakako potrebno potkrijepiti dokumentacijom ustanove. Dokumentacija ustanove i ostali izvori podataka pridonijet će razumijevanju elemenata pojedinih područja kvalitete kojima su nužna poboljšanja te će uputiti na to je li aktivnosti potrebno osmisiliti na razini cijele ustanove ili ih je potrebno usmjeriti na ciljane strukture i sl.



Primjerice, o suradnji ustanove za rani odgoj s lokalnom zajednicom možemo zaključivati na osnovi ljetopisa ustanove, isječaka iz lokalnih novina, snimki radijskih priloga, zahvalnica, fotografija sa susreta i sl. O suradnji s roditeljima možemo zaključivati na osnovi zapisnika s roditeljskih sastanaka, godišnjeg plana roditeljskih sastanaka, evidencijskih lista s roditeljskih sastanaka, pisama i komentara roditelja, realiziranih projekata u koje su bili uključeni i roditelji i sl. Sva postojeća dokumentacija ustanove, uz rezultate upitnika, može poslužiti za zaključivanje o kvaliteti pojedinog područja njezina rada. U drugom poglavlju Priručnika uz svako su područje kvalitete navedeni mogući izvori podataka za pojedino od njih. Uz postojeću dokumentaciju ustanove, potrebno se koristiti i drugim izvorima podataka. Slijedi primjer mogućih izvora podataka prema područjima kvalitete.

| KLJUČNA PITANJA | IZVORI PODATAKA |
|--|---|
| 1. Strategija ustanove za rani odgoj | |
| Ima li naša ustanova razvijenu viziju i misiju? Odgovaraju li vizija i misija onome što jesmo i što želimo biti? Jesu li svi sudionici upoznati s njome? Čine li vizija i misija našu ustanovu prepoznatljivom? Živimo li svakodnevno viziju i misiju ustanove? Na koji način to činimo? | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, Upravno vijeće ustanove i roditelje ✓ mrežne stranice ustanove ✓ oglasne ploče i ostali oblici informiranja roditelja i ostalih sudionika ✓ ljetopis ustanove za rani odgoj ✓ drugi izvori |
| 2. Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj | |
| Je li organizacijsko vođenje naše ustanove uspješno? Jesu li mi dostupne sve informacije važne za moj rad u ustanovi? Je li ravnatelj naše ustanove otvoren za prijedloge? Potiče li se u ustanovi timski rad? Rješavamo li u našoj ustanovi problemske situacije timski? Mogu li pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva? | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje te Upravno vijeće ustanove ✓ statut ustanove ✓ zapisnici ✓ drugi izvori |



| KLJUČNA PITANJA | IZVORI PODATAKA |
|---|---|
| 3. Kultura ustanove za rani odgoj | |
| <p>Je li ozračje u kojem radim ugodno i poticajno?</p> <p>Je li mi ozračje ustanove važno?</p> <p>Jesam li zadovoljan/zadovoljna komunikacijom s odgojiteljima, stručnim timom, ravnateljem, administrativno-tehničkim i ostalim osobljem?</p> <p>Jesam li zadovoljan/zadovoljna suradnjom s odgojiteljima, stručnim timom, ravnateljem, administrativno-tehničkim i ostalim osobljem?</p> <p>Razvijamo li suradničke odnose?</p> <p>Odnosimo li se jedni prema drugima kao prema profesionalcima?</p> <p>Poštujemo li individualnost jedni drugih?</p> <p>Jesu li moji odnosi s kolegama više afirmirajući nego konfliktni, kooperativni češće nego natjecateljski, osjećam li češće povjerenje nego sumnjičavost?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim te administrativno-tehničko i ostalo osoblje ✓ godišnji plan i program rada ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ ljetopis ustanove za rani odgoj ✓ drugi izvori |
| 4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada | |
| <p>Zadovoljava li prostor naše ustanove (svake odgojno-obrazovne skupine) potrebe djece?</p> <p>Je li prostor naše ustanove (svake odgojno-obrazovne skupine) poticajan za djecu?</p> <p>Osiguravamo li dovoljno materijala za kvalitetan rad?</p> <p>Je li naša ustanova dobro opremljena?</p> <p>Jesam li zadovoljan/zadovoljna uređenjem i opremljenosti vanjskog prostora ustanove?</p> <p>Jesam li zadovoljan/zadovoljna uređenjem i opremljenosti unutarnjih prostora ustanove?</p> <p>Je li organizacija vremena u ustanovi fleksibilna?</p> <p>Je li radno vrijeme ustanove prilagođeno potrebama djece i roditelja?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te za Upravno vijeće ustanove ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ godišnji plan i program rada ✓ statut ustanove ✓ fotodokumentacija i videodokumentacija ustanove ✓ drugi izvori |



| KLJUČNA PITANJA | IZVORI PODATAKA |
|--|---|
| 5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnosti | |
| <p>Jesu li prostori naše ustanove (vanjski, unutarnji) sigurni?</p> <p>Jesu li djeca u ustanovi sigurna?</p> <p>Imamo li sigurnosne protokole?</p> <p>Pridržavamo li se sigurnosnih protokola u svome radu?</p> <p>Provodimo li redovito mjere zdravstvene zaštite?</p> <p>Planira li se prehrana u skladu s preporukama stručnjaka?</p> <p>Djelujemo li dovoljno na prevenciji?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te za Upravno vijeće ustanove ✓ preventivni program mjera unapređenja sigurnosti i zaštite djece u ustanovi za rani odgoj ✓ medicinska dokumentacija (evidencija bolesti i cijepljenosti djece, evidencija ozljeda, evidencija epidemioloških indikacija, evidencija o zdravstvenom odgoju, evidencija o higijensko-epidemiološkom nadzoru, evidencija o sanitarnom nadzoru, izvješća o analizi hrane, higijenski minimum i dr.) ✓ higijenske mjere u ustanovi ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ godišnji plan i program rada ✓ drugi izvori |
| 6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces | |
| <p>Prilagođavam li način rada različitim sposobnostima djece?</p> <p>Dopuštam li u neposrednom radu različite načine učenja djece?</p> <p>Ima li svako dijete slobodu biranja sadržaja i aktivnosti?</p> <p>Potičem li djecu na samoprocjenu svojih aktivnosti i postupaka?</p> <p>Omogućuje li okruženje naše ustanove raznovrsne interakcije među djecom i odraslima?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te za Upravno vijeće ustanove ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ godišnji plan i program rada ✓ knjiga pedagoške dokumentacije odgojne skupine ✓ individualni dosje djeteta ✓ dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa ✓ drugi izvori |



| KLJUČNA PITANJA | IZVORI PODATAKA |
|---|--|
| 7. Ljudski resursi | |
| <p>Volim li posao koji radim? Osjećam li da je moj posao smislen i svrhovit? Jesam li sposoban/sposobna odgovoriti svim zahtjevima posla? Je li mi važno kontinuirano poboljšavati svoj rad? Imam li kompetencije potrebne za rad s djecom, roditeljima i kolegama? Što činim kako bi se moje kompetencije kontinuirano razvijale? Primjenjujem li znanja stečena tijekom profesionalnog usavršavanja u neposrednom radu? Je li moje profesionalno usavršavanje kontinuirano?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje te za Upravno vijeće ustanove ✓ individualni plan i program stručnog usavršavanja ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ godišnji plan i program rada ✓ evidencija zamjena odgojitelja ✓ statut ustanove ✓ statistički podaci ✓ drugi izvori |
| 8. Suradnja s užom i širom društvenom okolinom | |
| <p>Jesam li zadovoljan suradnjom s roditeljima? Je li mi važna dobra suradnja s roditeljima? Nudi li naša ustanova roditeljima različite oblike uključivanja u njezin rad? Razmjenjujem li s roditeljima otvoreno i obostrano informacije o djetetu? Nudi li naša ustanova roditeljima programe potpore? Pruža li naša ustanova potporu roditeljima u ostvarenju roditeljske uloge? Je li naša ustanova prepoznata i cijenjena u lokalnoj zajednici? Sudjelujemo li na različitim manifestacijama i događajima u gradu/mjestu? Daje li lokalna zajednica potporu radu naše ustanove? Jesam li zadovoljan/zadovoljna suradnjom naše ustanove s nadležnim institucijama i odgojno-obrazovnim ustanovama?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te za Upravno vijeće ustanove ✓ ljetopis ustanove ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ godišnji plan i program rada ✓ zapisnici ✓ dokumentacija ustanove ✓ drugi izvori |



| KLJUČNA PITANJA | IZVORI PODATAKA |
|--|--|
| 9. Proces praćenja i vrednovanja | |
| <p>Razumijem li svrhu dokumentiranja procesa djetetova učenja?</p> <p>Pomaže li mi propisana pedagoška dokumentacija u svakodnevnom radu?</p> <p>Koristim li se dokumentacijom kao smjernicom za planiranje dalnjih aktivnosti?</p> <p>Promišljam li i evaluiram li svakodnevno svoj rad u ustanovi?</p> <p>Jesam li spremna prihvati dobronamjerne primjedbe o radu?</p> <p>Jesam li spremna iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu?</p> <p>Možemo li u našoj ustanovi otvoreno raspravljati o kvaliteti rada?</p> <p>Razmjenjujemo li međusobno ideje o tome kako našu ustanovu učiniti boljom?</p> <p>Smatram li samovrednovanje korisnim?</p> <p>Smatram li vanjsko vrednovanje korisnim za unapređenje kvalitete rada naše ustanove?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ rezultati upitnika za ravnatelje, odgojitelje, stručni tim, administrativno-tehničko i ostalo osoblje, roditelje te za Upravno vijeće ustanove ✓ godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa ✓ godišnji plan i program rada ✓ zapisnici ✓ dokumentacija ustanove ✓ drugi izvori |

Navedeni izvori podataka samo su primjeri na koji način postojeća dokumentacija ustanove pomaže u procesu samovrednovanja. Uz navedene izvore, svaki tim za kvalitetu može se služiti svim ostalim izvorima koje ustanova ima na raspolaganju, a koji odgovaraju pojedinom području kvalitete. Na temelju razvoja aktivnosti i definiranja mjerljivih pokazatelja ostvarivanja ciljeva svaki će tim dodatno razraditi nove izvore i načine praćenja napretka.

3.2.3. Stručne rasprave i fokus-grupe

Rezultati upitnika odražavaju stavove, mišljenja i zadovoljstvo pojedinim područjima kvalitete. Dokumentacija ustanove daje dodatne podatke o aktivnostima, trendovima i drugim elementima unutar pojedinih područja. Kako bi ustanova što objektivnije i cjelovitije obavila proces samovrednovanja, uz navedeno se preporučuje i provedba zajedničkih stručnih rasprava o pojedinim područjima, a u tim bi raspravama trebali sudjelovati članovi svih ključnih struktura ustanove. Stručne rasprave i fokus-grupe omogućuju bolje razumijevanje problema odnosno jasniji uvid u konkretne nedostatke



i elemente područja koja zahtijevaju poboljšanja. Takav pristup nudi i prijedloge za otklanjanje nedostataka odnosno za rješavanje problema.

Primjerice, rezultati upitnika mogu upućivati na nezadovoljstvo odgojitelja suradnjom s roditeljima. Pregledom dokumentacije možemo utvrditi postojeće oblike suradnje ustanove za rani odgoj s roditeljima, koliko su često organizirani roditeljski sastanci, kakav je odaziv roditelja na roditeljske sastanke, koje su teme obrađivane na roditeljskim sastancima. No tek u izravnoj komunikaciji, u ovome primjeru s odgojiteljima i roditeljima (unutar stručnih rasprava i fokus-grupa), možemo otkriti koji su ključni problemi. Mogući uzrok može biti neprikladan termin roditeljskih sastanaka, nezanimljivost sadržaja i teme, želja roditelja ili odgojitelja za novim oblicima suradnje i sl. Dodatno, na taj je način moguće utvrditi načine rješavanja problema odnosno uklanjanja nedostataka.

Stručne je rasprave moguće organizirati prema pojedinim strukturama, primjerice na Odgojiteljskom vijeću, na Vijeću roditelja ili na Upravnome vijeću. No ako procijenimo da nam samo predstavnici pojedine strukture mogu pomoći u rasvjetljavanju situacije ili ako se problem odnosi na specifičnu skupinu, primjerice samo na suradnju roditelja jedne odgojne skupine, tada organiziramo ciljanu fokus-grupu. Primjerice, to mogu biti samo roditelji „predškolaca“ jedne odgojne skupine te odgojitelji i stručni suradnici koji rade u skupini na koju se odnosi ciljana rasprava o pojedinim temama.

Stručnim raspravama i fokus-grupama može se smanjiti i/ili otkloniti nerazumijevanje odnosno pogrešno interpretiranje rezultata upitnika za samovrednovanje, minoriziranje pojedinog područja kvalitete, fragmentarno sagledavanje važnosti kvalitete za ustanovu i sl.



3.3. Analiza ključnih područja kvalitete

Rezultati naše ustanove kojima smo se koristili za interpretaciju bili su osnova za rasprave tima za kvalitetu. Ključna pitanja za raspravu o područjima kvalitete služila su za usmjeravanje rasprava tima za kvalitetu, a posebno je korisna bila cjelokupna KREDA analiza i tablica razvojnog plana. Sastanci tima za kvalitetu bili su dugotrajni i, prema našemu mišljenju, kvalitetni te je svatko dao svoj doprinos.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Nakon provedbe upitnika, prikupljanja dokumentacije i organiziranja stručnih rasprava i fokus-grupa slijedi interpretacija i analiza ključnih područja kvalitete. Tim za kvalitetu na temelju svih prikupljenih podataka analizira svako pojedino područje kvalitete. Smjernice za analizu i interpretaciju rezultata daje struktura **obrasca za samovrednovanje** (popunjeni obrazac za samovrednovanje čini izvješće o samovrednovanju). U prvom dijelu obrasca navode se *opći podaci o ustanovi* te informacije o timu za kvalitetu, koji je, među ostalim, zadužen za pripremu izvješća o samovrednovanju.

Slijedi poglavlje o *specifičnostima ustanove*. U njemu tim za kvalitetu navodi sve specifičnosti ustanove, primjerice, ima li ona samo matični objekt ili i područne objekte, je li ustanova privatna, pripada li u područje posebne državne skrbi i sl. U tom se poglavlju navode svi programi koje ustanova provodi – redoviti, kraći i posebni. Poglavlje služi kako bi se dodatno objasnili pojedini rezultati odnosno kako bi se razumjeli specifični uvjeti života i rada ustanove.

Slijedi analiza *ključnih područja kvalitete*. Na samome početku tim za kvalitetu analizira rezultate upitnika na razini ustanove te na razini pojedinih struktura. Svako je područje potrebno analizirati na ovim razinama:

- ✓ u odnosu prema ostalim područjima kvalitete (je li pojedino područje procijenjeno kao bolje ili lošije u usporedbi s ostalim područjima kvalitete; primjerice, područje materijalnih uvjeta procijenjeno je slabijim od područja ljudskih resursa)



- ✓ u odnosu prema pojedinim strukturama (koje strukture unutar ustanove daju najviše, a koje najniže procjene pojedinog područja: primjerice, daju li odgojitelji na području suradnje s užom i širom socijalnom okolinom više procjene od ravnatelja ili roditelja)
- ✓ u odnosu prema prosjeku ostalih ustanova (je li pojedino područje kvalitete u našoj ustanovi procijenjeno bolje ili lošije od prosječne procjene tog područja u drugim ustanovama).

Više procjene znače veće zadovoljstvo pojedinim područjem, odnosno one potvrđuju da se u ustanovi provode procesi i aktivnosti koji idu u smjeru više kvalitete unutar pojedinog područja. Analizom procjena može se utvrditi koja se područja percipiraju boljima, a koja lošijima, tko je u ustanovi najzadovoljniji pojedinim područjem, a tko najmanje zadovoljan. Također, na temelju rezultata moguće je utvrditi kako su pojedino područje procijenile ostale ustanove.

Dobivene rezultate potrebno je potkrijepiti podacima iz dokumentacije ustanove i podacima prikupljenima iz stručnih rasprava koji će dodatno objasniti trenutačno stanje.

Sljedeći zadatak tima za kvalitetu jest za svako pojedino područje procijeniti što je uspješno, a što bi trebalo poboljšati. Pritom se na temelju svih prikupljenih podataka ističu dobre strane unutar svakog područja i oni elementi područja kvalitete za koje tim smatra da ih je potrebno i moguće poboljšati. Nakon detaljne analize za svako područje kvalitete tim procjenjuje svoje zadovoljstvo pojedinim područjem. Tim za kvalitetu već na ovom koraku dobiva pokazatelje koje su jake, a koje slabe strane ustanove, odnosno koja su područja kvalitete prioritetna glede unapređenja, što će uvelike olakšati kasnije donošenje odluke o područjima kojima će se u razvojnem planu ustanove pridati više pozornosti i brige.

3.3.1. Određivanje prioritetnih područja unapređenja – KREDA analiza

Detaljna analiza svakoga pojedinog područja kvalitete daje timu za kvalitetu jasne smjernice o područjima kvalitete rada ustanove na kojima je potrebno dodatno raditi te



koje je točno elemente područja potrebno unaprijediti. Radi definiranja i postavljanja prioritetnih područja unapređivanja kvalitete u ustanovi, ali i njihove realizacije, preporučuje se provedba KREDA analize.⁹⁸

KREDA je akronim čija se početna slova odnose na pojmove koji su ključni za pristup postavljanju ciljeva unutar procesa samovrednovanja. Valja postavljati konkretne i realne razvojne ciljeve, a njihovu ostvarenju pristupiti energično, dinamično i ambiciozno. Naziv KREDA također se može primijeniti pri opisu ustanove čiji je cilj da bude konkurentna, reprezentativna, efikasna, dobromanjerna i autentična.

| KREDA analiza | USTANOVA ZA RANI ODGOJ |
|---------------|------------------------|
| konkretnost | konkurentna |
| realnost | reprezentativna |
| energičnost | efikasna |
| dinamičnost | dobromanjerna |
| ambicioznost | autentična |

Kreda analiza je SWOT analiza prilagođena zahtjevima samovrednovanja odgojno-obrazovnih institucija, ponajprije škola. Cilj KREDA analize jest ispitati sve unutrašnje i vanjske čimbenike koji utječu na kvalitetu rada i uz pomoć njih odgovoriti na pitanje **koliko je dobra naša ustanova?**. Za potrebe ovog projekta KREDA analiza je dodatno modificirana kako bi bila primjenjiva i u ustanovama za rani odgoj.

KREDA analiza je alat koji olakšava određivanje prioritetnih područja unapređenja koja se kasnije uvrštavaju u razvojni plan ustanove. U prvome dijelu KREDA analize tim za kvalitetu izdvaja sve dobre strane rada ustanove te pokušava odgovoriti na pitanje **čime se sve kao ustanova za rani odgoj možemo pohvaliti?** Potrebno je navesti sva ona područja koja ustanovu čine kvalitetnom, bilo da se odnose na odgojno-obrazovni proces, materijalno-tehničke uvjete, kulturu ustanove ili suradnju sa širom i užom društvenom zajednicom. Slijede **teškoće s kojima se ustanova svakodnevno susreće**, a koje se odnose na unutrašnji rad i funkcioniranje ustanove. Navedena su područja izravno povezana s prethodnim dijelovima izvješća u kojima su timovi za kvalitetu navodili područja kojima

⁹⁸ KREDA analiza je modificirana SWOT analiza koju su zahtjevima samovrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova, posebice škola, razvili i prilagodili stručnjaci Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja Muraja, J., Reberšak, M. i Vranković, B. Vidjeti: Muraja, 2008.



su potrebna poboljšanja. Slijedi analiza **neiskorištenih resursa**, u kojoj tim za kvalitetu analizira potencijale što ih ustanova posjeduje, a koji nisu iskorišteni. Upravo iskorištavanje navedenih potencijala pridonosi poboljšanju kvalitete ustanove. Definiranje **prepreka** odnosno onoga što ustanovu koči na putu prema napretku prvi je korak u njihovu nadilaženju, što povećava mogućnost ustanove da ostvari željeni napredak. Slijedi pitanje **što možemo napraviti da budemo još bolji?**, čime tim za kvalitetu, na temelju prethodnih analiza unutrašnjih obilježja ustanove, planira što ustanova može napraviti da bude još bolja.

Iz opisane kategorije KREDA analize izravno proizlaze prioritetna područja unapređenja u razvojnome planu ustanove. Slijedi kategorija **Tko nam može pomoći u napretku?**, u kojoj je potrebno navesti institucije, osobe i druge čimbenike za koje se prepostavlja da mogu pomoći u unapređenju kvalitete rada ustanove. KREDA analiza završava pitanjem **Koliko je dobra naša ustanova?**, kojim se odražava samokritičnost ustanove i sposobnost procjene kvalitete njezina rada u cjelini.

Pri izradi KREDA analize preporučuje se primjena jedne od metoda kreativnog mišljenja, npr. *oluje ideja*.

- ✓ U prvoj fazi *tim za kvalitetu* odgovara na svako od pitanja postavljenih u tablici KREDA analize. Jedino pravilo kojega se trebaju pridržavati svi članovi tima jest da svatko od nazočnih na postavljeno pitanje može dati bilo koji odgovor koji mu „padne na pamet” a da ga ostali ne procjenjuju. Svi se odgovori zapisuju na školskoj ploči ili na drugoj svima vidljivoj površini.
- ✓ U drugoj fazi *oluje ideja* raspravlja se o zapisanim odgovorima te se članovi tima dogovaraju koje će odgovore zapisati u tablicu KREDA analize kao prikaz stvarnog stanja u ustanovi. Ne postoji zadani ili preporučeni broj odgovora, već on varira ovisno o specifičnostima ustanove.
- ✓ Na kraju KREDA analize cijeli tim za kvalitetu daje zajedničku kvantitativnu procjenu kvalitete rada ustanove na skali od 1 do 5 (od „uopće nismo zadovoljni” do „potpuno smo zadovoljni”). Ta procjena odgovor je na pitanje **Koliko je dobra naša ustanova?**.

Navedene aktivnosti preduvjet su definiranja prioritetnih područja unapređenja kvalitete ustanove koje proizlaze iz KREDA analize. Donosimo primjer popunjene tablice KREDA analize.



| KREDA analiza | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------------|--|--|--|
| Čime se možemo pohvaliti? <i>(analizirati i navesti sve dobre strane rada ustanove)</i> | | | | S kojim teškoćama se svakodnevno susrećemo? <i>(osvijestiti i navesti sve teškoće s kojima se svakodnevno susrećemo, a koje se odnose na rad i funkcioniranje ustanove)</i> | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • ponuda različitih redovitih i kraćih programa • kvalitetna oprema i bogatstvo materijala za rad s djecom • redovito stručno usavršavanje djelatnika • redovito organiziranje ljetovanja i zimovanja za djecu • inkluzija djece s teškoćama u redovite i kraće programe • dobra suradnja s roditeljima • postojanje savjetovališta za roditelje • održavanje pedagoške prakse studenata fakulteta • djelatno sudjelovanje u projektima lokalne zajednice • podupiranje odgojitelja za nastavak studiranja • redovito i djelatno sudjelovanje odgojitelja i stručnih suradnika na stručnim skupovima • uključenost većeg broja djece iz različitih krajeva svijeta u redovite programe • kvalitetni međuljudski odnosi | | | | <ul style="list-style-type: none"> • nedostatak prostora • velik broj djece u skupinama • mali broj stručnih suradnika | | | | | | | |
| Koji su naši neiskorišteni resursi? <i>(navesti sve neiskorištene potencijale koje ustanova ima)</i> | | | | Što vidimo kao prepreke na putu prema napretku? <i>(navesti vanjske prepreke koje onemogućuju napredak ustanove)</i> | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • odgojitelj(i) s posebnim talentima • pomoći roditelja • neiskorištena dvorana za tjelesni odgoj u poslijepodnevним satima • neiskorišten prostor ustanove vikendom | | | | <ul style="list-style-type: none"> • nedovoljno jasna ili nepostojeća zakonska regulativa • financije | | | | | | | |
| Što možemo učiniti da budemo još bolji? <i>(na temelju unutarnjih obilježja ustanove osmisliti i navesti sve što ćemo činiti da budemo još bolji)</i> | | | | Tko nam može pomoći u unapređenju kvalitete rada (osobe, institucije...)? <i>(imenovati institucije, udruge, osobe i dr. za koje mislimo da nam mogu pomoći u unapređenju kvalitete rada ustanove)</i> | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • unaprijediti odnose s roditeljima (započeti sa školom roditeljstva, organizirati grupe potpore za roditelje djece s teškoćama) • osigurati uvjete za uključivanje većeg broja djece s teškoćama u redovite programe (osigurati asistente) • osmisliti igraonice i organizirati ih u poslijepodnevnim satima • zatražiti od lokalnih vlasti i donatora pomoći za opremanje dvorišta ustanove | | | | <ul style="list-style-type: none"> • udruga „xxx“ • lokalna zajednica • Filozofski fakultet/Učiteljski fakultet • lokalne televizijske i radijske postaje • sponzori/donatori • stručni suradnici | | | | | | | |
| KOLIKO JE DOBRA NAŠA USTANOVA? | | | | | | | | | | | |
| Zadovoljni smo kvalitetom naše ustanove (podcrtajte odgovarajuću ocjenu): | | | | | | | | | | | |
| uopće nismo zadovoljni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | u potpunosti smo zadovoljni | | | |



3.4. Razvojni plan ustanove – prioritetna područja unapređenja i razvojni ciljevi

Razvojni plan ustanove uvelike nam je konkretizirao godišnji plan.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Razvojni plan ustanove za rani odgoj završni je dio procesa samovrednovanja, a time i izvješća o samovrednovanju. Taj plan predstavlja kratkoročnu razvojnu strategiju unapređenja kvalitete ustanove koja obuhvaća jednogodišnje vremensko razdoblje (ovisno o dijelu godine u kojem se izrađuje, odnosi se na tekuću odnosno na sljedeću pedagošku godinu).

Izradi razvojnog plana ustanove prethodi detaljan uvid u rezultate i dokumentaciju, njihova analiza i interpretacija, otvorena i iskrena komunikacija o „kritičnim točkama”, uočavanje dobrih i loših strana svakoga pojedinog područja kvalitete te KREDA analiza. Na taj način tim za kvalitetu stječe uvid u sva ona područja kvalitete rada ustanove koja zahtijevaju poboljšanja. Na pojedinim će područjima biti potrebno raditi dulje vrijeme (dvije, tri ili čak pet godina). Primjerice, unutar područja *prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada* razvojni cilj može biti *proširenje postojeće zgrade*. Ako ustanova nema osiguranu finansijsku konstrukciju, različite dozvole i odobrenja te ostale uvjete, nije moguće očekivati da će se postavljeni cilj ostvariti unutar jedne pedagoške godine. Stoga je taj razvojni cilj potrebno uvrstiti u dugoročnu strategiju razvoja, a u razvojni plan ustanove može se uvrstiti, primjerice, izrada projektne dokumentacije za proširenje zgrade. Sva je područja kao dio strategije preporučljivo uvrstiti u dugoročne planove unapređenja kvalitete rada ustanove. U razvojni plan ustanove treba uvrstiti ona prioritetna područja i ciljeve koje je realno ostvariti unutar jedne pedagoške godine te u skladu s raspoloživim materijalnim, vremenskim i ljudskim resursima. Odabir takvih prioritetnih područja nije ni lagan ni jednostavan. Upravo je osnovni cilj svih prethodnih postupaka i procedura olakšati timu za kvalitetu odabir prioritetnih područja koja je uistinu potrebno unaprijediti. Ono što bi trebao biti ključni kriterij odabira jest odgovor na pitanje na koji način unapređenje tog područja kvalitete unapređuje kvalitetu života djeteta u ustanovi za rani odgoj.



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.

Razvojni plan ustanove upisuje se u tablicu, koja je sastavni dio izvješća o samovrednovanju. U prvi se stupac upisuju prioritetna područja unapređenja. Zatim se za svako prioritetno područje određuju razvojni ciljevi koji se žele postići unutar navedenoga područja. Nakon toga je potrebno razraditi metode i aktivnosti kojima će se postavljeni cilj postići. Zatim se definiraju resursi nužni za provedbu metoda i aktivnosti, datum do kojega će se pojedini cilj ostvariti te osobe odgovorne za provedbu aktivnosti. Naposljeku se definiraju mjerljivi pokazatelji ostvarenja ciljeva koji potvrđuju da su ciljevi unutar postavljenoga prioritetskog područja postignuti.

U stupac **prioritetna područja unapređenja** upisuju se ona područja koja su se analizom i interpretacijom rezultata te u sklopu KREDA analize pokazala kao područja koja zahtijevaju poboljšanja. Pritom je važno slijediti kategorizaciju područja kvalitete kako je opisana u drugom poglavlju *Priručnika*, te koja se prati kroz izvješće o samovrednovanju te ostale popratne materijale. Preporuka je da broj prioritetnih područja za unapređenje unutar jednogodišnjega razvojnog plana ustanove ne bude ni premalen ni prevelik. Sukladno dosadašnjem iskustvu u procesima samovrednovanja, optimalan broj prioritetnih područja unapređenja po razvojnom planu ustanove jest 3 – 5. Broj odabralih prioritetnih područja ovisi o rezultatima samovrednovanja te o raspoloživim materijalnim, vremenskim i ljudskim resursima. Tim za kvalitetu može odabrati jedno prioritetno područje za koje će odrediti tri do pet razvojnih ciljeva što će ih ostvariti do kraja pedagoške godine. No tim za kvalitetu može odabrati tri prioritetna područja, ali za svako područje odrediti po jedan razvojni cilj koji će ostvariti do kraja pedagoške godine. Svaki tim odlučuje koja će prioritetna područja unapređenja odabrati i koliko će pojedino područje razraditi u smislu zahtjeva odnosno razvojnih ciljeva.

Slijedi područje **razvojni ciljevi**, koje govori što tim za kvalitetu konkretno želi ostvariti unutar svakoga postavljenog prioritetskog područja. Ciljevi trebaju biti takvi da se može pratiti njihovo ostvarivanje. Valja voditi brigu o tome da ciljevi budu konkretni, specifični, jasno iskazani, mjerljivi i realni, odnosno da ih je moguće ostvariti u razdoblju za koji tim radi razvojni plan – tijekom jedne pedagoške godine. Primjerice, ako je prioritetno područje unaprjeđenja *suradnja s užom i širom društvenom zajednicom*, a željeno stanje bolja suradnja s roditeljima, jedan od ciljeva koje tim može postaviti jest *bolja posjećenost roditeljskih sastanaka*, konkretnije, *povećanje posjećenosti roditeljskih sastanaka za 50%*. Ostvarenje



tako postavljenog cilja moguće je vrlo jednostavno pratiti uz pomoć evidencije roditeljskih sastanaka i bilježaka o prisutnosti roditelja.

Za svaki je razvojni cilj potrebno definirati **metode i aktivnosti** kojima ćemo ga ostvariti. Planirane *aktivnosti* odnose se na konkretne postupke koji se poduzimaju da bi se cilj ostvario putem primjerenih *metoda*. Važno je da metode i aktivnosti uistinu dovedu do ostvarenja postavljenog cilja. Primjerice, s obzirom na prethodni primjer, u kojem je razvojni cilj *povećanje posjećenosti roditeljskih sastanaka za 50%*, moguće su ove metode i aktivnosti: *anketiranje roditelja o terminu i sadržaju roditeljskih sastanaka, analiza rezultata ankete, prilagodba termina roditeljskih sastanaka, obogaćivanje sadržaja roditeljskih sastanaka prema interesima roditeljima (ovisno o rezultatima ankete)*.

Sukladno postavljenim razvojnim ciljevima i odabranim aktivnostima i metodama, potrebno je predvidjeti potrebne resurse. **Resursi** mogu biti financijski, organizacijski i ljudski, a trebali bi biti takvi da govore o troškovima koji će biti potrebni za ostvarenje cilja, o organizacijskim pomacima koje će ustanova morati učiniti, o ljudskim resursima unutar ustanove ili o vanjskim suradnicima što su potrebni kako bi se provele predložene aktivnosti koje će dovesti do ostvarenja postavljenog cilja. Tako bi, vezano za primjer roditeljskih sastanaka, potrebni resursi bili, primjerice, *ljudski*: stručni suradnik (izrada ankete i analiza njezinih rezultata), odgojitelji (provedba anketa i održavanje roditeljskih sastanaka); *financijski* (uredski materijal); *organizacijski* (osiguranje prostorije za roditeljski sastanak izvan radnog vremena ustanove jedanput u mjesecu/tromjesečno i prilagodba smjenskog rada odgojitelja danima kada je organiziran roditeljski sastanak).

Za svaki razvojni cilj potrebno je odrediti **datum** do kojega će se cilj ostvariti, a koji odgovara realnoj procjeni potrebnog vremena. Kao što je već napomenuto, razvojni plan ustanove po pravilu se odnosi na vremensko razdoblje od jedne pedagoške godine. U skladu s time, planiraju se ciljevi koje je realno moguće ostvariti unutar tih vremenskih okvira.

Konačno, kako bi znali jesu li postavljeni ciljevi uistinu i ostvareni, za svaki je razvojni cilj potrebno definirati **mjerljive pokazatelje uspjeha**. Mjerljivi pokazatelji uspjeha u ostvarivanju pojedinih ciljeva mogu biti fotomaterijal i videodokumentacija, rezultati provedenih anketa, izvješća, dječje mape, nabavljena oprema i didaktički materijal, uključenost odgojitelja i ostalih u raznovrsne oblike stručnog usavršavanja i sl. O mjerljivim pokazateljima uspjeha potrebno je razmišljati već pri postavljanju i definiranju razvojnih ciljeva.



Pri izradi razvojnog plana ustanove potrebno je imenovati **osobe odgovorne za provedbu aktivnosti**. Ovisno o specifičnostima razvojnog plana ustanove, odgovorne je osobe potrebno imenovati ili prema postavljenim prioritetnim područjima, ili prema postavljenim razvojnim ciljevima, ili prema planiranim aktivnostima. Pri odabiru osoba odgovornih za provedbu aktivnosti potrebno je voditi brigu o interesima, sposobnostima, motivaciji te raspoloživom vremenu osobe koju imenujete. Odgovorne osobe preuzimaju odgovornost za provedbu i praćenje jedne ili više aktivnosti koje vode ostvarenju postavljenog cilja. Odgovorne osobe izvješćuju tim za kvalitetu o pojedinim fazama provedbe aktivnosti za čiju su provedbu odgovorne.

Donosimo primjer pravilno popunjena razvojnog plana ustanove.

RAZVOJNI PLAN USTANOVE za ped.god.2012./2013. (primjer)

| PRIORITETNA PODRUČJA UNAPREĐENJA | RAZVOJNI CILJEVI | METODE I AKTIVNOSTI ZA OSTVARIVANJE CILJEVA | POTREBNI RESURSI | DATUM DO KOJEGA ĆE SE CILJ OSTVARITI | MJERLJIVI POKAZATELJI OSTVARIVANJA CILJEVA | OSOBE ODGOVORNE ZA PROVEDBU AKTIVNOSTI |
|---|---|--|---|---|--|--|
| 1. SURADNJA S UŽOM I ŠIROM DRUŠTVENOM OKOLINOM | 1.1. UTVRDITI UZROKE NEZADOVOLJAVAJUĆE SURADNJE VRTIĆA I RODITELJA | 1.1.1. KONSTRUKCIJA ANKETNOG UPITNIKA | STRUČNA ZNANJA PSIHOLOGA/ PEDAGOGA | TIJEKOM LISTOPADA 2012. GODINE | ANKETNI UPITNIK | PSIHOLOG/ PEDAGOG |
| | | 1.1.2. PRIMJENA UPITNIKA | MATERIJAL POTREBAN ZA PROVEDBU ANKETNOG UPITNIKA | TIJEKOM STUDENOG 2012. GODINE | LISTA TERMINA PROVEDBE, OBAVIJEST SUDIONICIMA, EVIDENCIJA PROVEDBE, POPUNJENI ANKETNI UPITNICI | ODGOJITELJI |
| | | 1.1.3. ANALIZA I OBRADA REZULTATA | STRUČNA ZNANJA PSIHOLOGA/ PEDAGOGA | TIJEKOM PROSINCA 2012. GODINE | IZVJEŠĆE O REZULTATIMA ANKETNIH UPITNIKA | PSIHOLOG/ PEDAGOG |
| | | 1.1.4. STRUČNA RASPRAVA NA ODGOJITELJSKOM VIJEĆU I RODITELJSKIM SASTANCIMA | TERMINI SASTANAKA PROSTOR ZA ODRŽAVANJE SASTANAKA | TIJEKOM SIJEĆNJA I VELJAČE 2013. GODINE | LISTA TERMINA SASTANAKA, POPIS SUDIONIKA, ZAPISNIK/ ZAKLJUČCI | PSIHOLOG/ PEDAGOG |



3.5. Informiranje svih ključnih sudionika ustanove za rani odgoj

Proces samovrednovanja doveo je i do većeg angažmana pojedinih djelatnika koji nisu članovi tima za kvalitetu, a posebno nas veseli što su ti djelatnici spremni raditi na poboljšanju kvalitete i unapređenju svoje odgojno-obrazovne prakse. Zapravo, sudjelovanje u pilot-projektu omogućilo nam je da naša ustanova postane ugodnije i podržavajuće mjesto za život i rad.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Jedna od ključnih uloga tima za kvalitetu jest komunikacija s ključnim sudionicima ustanove: odgojiteljima, stručnim suradnicima, administrativno-tehničkim i pomoćnim osobljem, Upravnim vijećem te roditeljima. Kako bi ustanova imala potporu za provođenje projekta samovrednovanja, nužno je da su svi sudionici informirani o osnovnim etapama projekta te o ciljevima koje ustanova sudjelovanjem u projektu želi ostvariti. Od iznimne je važnosti na različitim razinama (na razini pojedinca, skupine, kuće, ustanove, lokalne zajednice i na nacionalnoj razini) objasniti na koji način sudjelovanje ustanove u projektu samovrednovanja utječe na poboljšanje kvalitete života i rada ustanove.

Za uspjeh projekta presudno su važne komunikacija i suradnja tima za kvalitetu i ključnih sudionika. Ona treba biti na visokoj razini tijekom cijelog trajanja procesa. Izdvojene su ključne faze projekta samovrednovanja u kojima komunikacija nikako ne smije izostati:

- ✓ pri odluci ustanove za sudjelovanje u projektu samovrednovanja
- ✓ pri osnivanju tima za kvalitetu
- ✓ pri provedbi upitnika
- ✓ tijekom prikupljanja dokumentacije
- ✓ pri interpretaciji rezultata
- ✓ u KREDA analizi
- ✓ pri izradi razvojnog plana ustanove.



Iako tim za kvalitetu preuzima najveću odgovornost za provedbu procesa samovrednovanja, svaki je pojedinac odgovoran za realizaciju razvojnog plana ustanove i za ostvarenje postavljenih ciljeva.



3.6. Osvrt na proces samovrednovanja

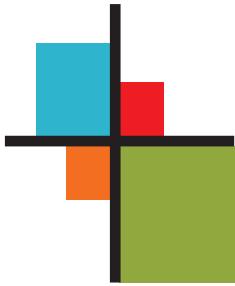
Samovrednovanje smo doživjele kao priliku za mogućnost poboljšanja kvalitete našega rada, kako rada pojedinaca, tako i rada cijelog vrtića. Tijekom procesa uvidjeli smo naše jake i slabe strane. Dobivanje povratne informacije od Centra omogućilo nam je da konkretiziramo sliku koju imamo sami o sebi.

Zahvaljujemo na izvrsnim instrumentima i stalnoj potpori u procesu. Iako je proces unificiran i jednak za sve, sviđa nam se mogućnost izbora u vezi s tim što želimo uraditi s dobivenim rezultatima i kako kreirati razvojni plan ustanove. Cijeli proces omogućio nam je da se bavimo sobom, svojom ulogom u vrtiću, da mnogo više razgovaramo i dogovaramo se. Raznolikost tima za kvalitetu učvrstilo je međusobno razumijevanje različitih dionika i pojačao osjećaj pripadanja.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Nakon provedbe samovrednovanja u ustanovi, kao završni dio izvješća o samovrednovanju, potrebno se osvrnuti na provedbu cjelokupnog procesa. U tom dijelu tim za kvalitetu opisuje koliko se učestalo sastajao, koliko im je proces samovrednovanja bio zahtjevan, koliko je zadovoljan obavljenim poslom, na koje je probleme i prepreke nailazio. Usto procjenjuje hoće li im, koliko i na koji način proces samovrednovanja pomoći u budućem unapređenju kvalitete rada ustanove. Tim za kvalitetu navodi i konkretnе primjedbe i prijedloge za poboljšanje procesa samovrednovanja ustanove kako bi ono u sljedećemu vremenskom razdoblju na razini sustava bilo djelotvornije i uspješnije.





4. PRAĆENJE I OSIGURANJE KVALITETE RADA



4.1. Realizacija razvojnog plana ustanove

Otvorenija komunikacija i navedene prednosti ostale su ključan dio našeg rada i nakon procesa samovrednovanja, a svakako ostaje i namjera izrade razvojnog plana ustanove odmah na početku svake pedagoške godine.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Proces samovrednovanja nastavlja se praćenjem provedbe aktivnosti i ostvarivanja ciljeva definiranih razvojnim planom ustanove. Osobe zadužene za praćenje aktivnosti što vode do ostvarenja ciljeva izvještavaju tim za kvalitetu o napretku ili mogućim preprekama.

Proces samovrednovanja u ustanovi trajan je proces koji se stalno unapređuje i nastavlja se praćenjem provedbe planiranih aktivnosti te postavljanjem novih ciljeva. S obzirom na činjenicu da je ustanova za rani odgoj živi sustav u stalnoj mijeni, moguće je da pojedini postavljeni ciljevi neće biti ostvareni u planiranom roku ili ih je zbog novonastalih okolnosti potrebno redefinirati. U takvim situacijama tim za kvalitetu predlaže nove ciljeve ili redefinira postojeće, određuje nove termine i sl. te sve promjene unosi u razvojni plan ustanove, o čemu izvješćuje sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.



4.2. Osiguranje kvalitete i samovrednovanje kao kontinuirani proces

Sudjelovanje u pilot-projektu pridonijelo je mome osobnom i profesionalnom razvoju.

Iskustva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Razvidno je kako je samovrednovanje ustanove proces koji nikada ne prestaje, upravo stoga što kvaliteta, koja je i njegova osnovna svrha, treba imati stalnu uzlaznu liniju. Riječ je i o procesu koji bi ne samo trebao biti kontinuiran, nego bi trebao biti i proces stalne evolucije.⁹⁹ Zato se posebno ističe potreba razvijanja umijeća kontinuiranoga, tj. cjeloživotnog učenja i razvoja novih profesionalnih kompetencija odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj.

Ono što takve ustanove za rani odgoj – profesionalne zajednice koje uče povezuje jest¹⁰⁰:

1. iskazivanje smisla i spremnosti za dijeljenje zajedničkog cilja i vrijednosti,
2. sticanje normi kontinuiranog učenja i unapređivanja,
3. izgrađivanje osjećaja odgovornosti za učenje i razvoj sve djece,
4. podržavanje suradničkoga, kolegijalnog odnosa,
5. promoviranje refleksivne prakse, zajedničkih istraživanja i dijeljenje iskustava o vlastitoj praksi.



Profesionalni razvoj stručnih djelatnika ustanove za rani odgoj treba biti ne samo kontinuirani proces, nego i proces stalne evolucije¹⁰¹.

⁹⁹Hopkins, 2001.; Datnow i dr., 2002.

¹⁰⁰Vujičić, 2011.

¹⁰¹Hopkins, 2001.; Datnow i dr., 2002.



To je moguće ostvariti pretvorbom ustanove za rani odgoj u **organizaciju koja uči**. Naime, bez dubokih promjena u načinu razmišljanja odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove, na kojima se temelji i razvoj njihovih novih vještina (što obuhvaćaju i vještinu samovrednovanja), u praksi se može očekivati vrlo ograničeno poboljšanje.¹⁰² Pritom su potpora i pomoć kolega, koji i sami žele unapređivati sebe i svoju praksu, nužan uvjet za bilo kakve trajnije promjene u stajalištima i ponašanju odgojitelja kao pojedinaca. U takvoj ustanovi **odgajatelji svoju praksu zajedno istražuju i kroz dijalog i raspravu s drugima interpretiraju, vrednuju i kontinuirano unapređuju**.¹⁰³ Time stvaraju zajednicu refleksivnih praktičara spremnih i sposobnih za kontinuirano učenje, istraživanje i unapređivanje kvalitete svojega odgojno-obrazovnog rada.

U svakoj ustanovi za rani odgoj, odgojiteljima u tom nastojanju mogu pomoći članovi tima za kvalitetu. Oni promiču vrijednost kvalitete te osobnim primjerom i zalaganjem postaju model i poticaj ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa za stalno samovrednovanje i unapređivanje kvalitete ustanove u svim aspektima njegova funkcioniranja.

¹⁰² Fullan, 1993.

¹⁰³ Šagud, 2011.



LITERATURA

1. Bognar, L., Matijević, M. (1993.), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bruner, J. (2000.), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
3. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996.), *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge.
4. Curtis, D., Carter, M. (2008.). *Learning Together with Young Children – A Curriculum Framework for Reflective Teachers*. 10 Yorkton Court, St. Paul: Redleaf Press.
5. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002.), *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.
6. Delors, J. (1998.), *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
7. Domović, V. (2003.), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Naklada Slap.
8. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. NN 55/06, 121/07, 10/97, 105/02, 107/07, 63/08, 90/10.
9. Edwards, C., Gandini, L., Nimmo, J. (1994.), *Promoting Collaborative Learning in the Early Childhood Classroom: Teachers' Contrasting Conceptualization in Two Communities*. In: Katz, L., Cesarone, B. (eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, ERIC/EECE, Pennsylvania Urbana, 69-86.
10. Elliot, J. (1998.), *The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingam, Philadelphia: Open University Press.
11. Ellis, A. K. (2004.), *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye On Education.
12. Ellis, N. (2007.), *Foundation Stage – Expectations and Vision*. In: Moyles, J. (eds.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. Berkshire: Open University Press, 24-32.
13. Fullan, M. (1993.), *Change Forces*. London: Falmer Press.



14. Fullan, M. (2001.), *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press, London: Routledge/Falmer.
15. Fullan, M. i Hargreaves, A. (1991.), *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers College Press.
16. Gandini, L. (1998.), *Educational and Caring Spaces*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 161-178.
17. Glasser, W. (1994.), *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.
18. Hargreaves, D. (1999.), *Helping Practitioners Explore Their's Culture*. In: Prosser, J. (eds.), *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48-65.
19. Hargreaves, A., Fink, D. (2006.), *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
20. Hawley, W. D. (ed.) (2002.), *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.
21. Hopkins, D. (2001.), *School Improvement for Real*. London, New York: Routledge/Falmer.
22. Jauckle, S. (2006.), *Managing Yourself and Your Learning*. In: Bruce, T. (eds.), *Early Childhood*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1-10.
23. Jurčević-Lozančić, A. (2011.), *Socijalne kompetencije djece*. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 209-236.
24. Kamenov, E. (1982.), *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
25. Kemmis, S., McTaggart, R. (eds.) (1981.), *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
26. Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998.), *Participatory Action Research and the Study of Practice*. In: Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (eds.), *Action Research in Practice, Partnerships for Social Justice in Education*. London, New York: Routledge, 21-36.



27. *Konvencija o pravima djeteta* (2001.), Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
28. Leithwood, K. (2002.), *Organization Conditions to Support Teaching and Learning*. In: Hawley, W. D. (eds.): *The Keys to Effective Schools-Educational Reform as Continuous Improvement*. California, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 97-110.
29. Lieberman, A. & Miller, L. (2002.), *Transforming Professional Development-Understanding and Organizing Learning Communities*. In: Hawley, W. D. (eds.), *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 74-85.
30. Little, J. W. (2002.), *Professional Communication and Collaboration*. In: Hawley, W. D. (eds.), *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 43-55.
31. Ljubetić, M. (2007.), *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
32. Ljubetić, M. (2011), *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Ljubetić, M. (2009.), *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
34. Malaguzzi, L. (1998.), *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
35. Maleš, D., Milanović, M., Stričević, D. (2003.), *Živjeti i učiti prava, Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
36. Maleš, D. (ur.) (2011.): *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
37. Marjanović, A. (1987.), *Dečji vrtić kao otvoreni sistem*. U: Petrov, N. (ur.), *Predškolsko dete*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 57-67.
38. Maxwell, J. C. (2003.), *17 neospornih pravila za uspješan timski rad*. Varaždin: Katarina Zrinski.

39. Miljak, A. (1996.), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
40. Miljak, A. (2009.), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
41. Moran, M. J. (1998.), *The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.): *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 405-418.
42. Muraja, J. (ur) (2008.), *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
43. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010.
44. Pešić, M. (1987.), *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
45. Petrović-Sočo, B. (2007.), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
46. Petrović-Sočo, B. (2009.), *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.
47. *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, 2005.
48. Prosser, J. (ed.) (1999.), *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
49. Rankin, B. (1998.), *Education as Collaboration – Learning from and Building on Dewey, Vygotski, and Piaget*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 70-83.
50. Rinaldi, C. (2002.), *Infant – Toddler Centers and Preschools as Places of Culture*. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, 38-46.
51. Rinaldi, C. (2006.), *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.



52. Roberts, C., Thomson, S. B. (2002.), *Naš je program kvalitete neuspješan*. U: Senge i dr. (ur.), *Peta disciplina u praksi*, Zagreb: Mozaik knjiga, 351-357.
53. Rogers, B. (2006.), *I get by with a Little Help – Colleague Support in Schools*. London. Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks: Sage.
54. Ross, D. D., Bondy, E., Kyle, D. W. (1993.), *Reflective Reaching for Student Empowerment*. New Jersey: Prentice Hall.
55. Senge, P. M. (2003.), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
56. Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B. (2003.), *Ples promjene*. Zagreb: Mozaik knjiga.
57. Senge, P., Scharmer, C., O., Jaworski, J., Flowers, B. (2007.), *Prisustvo – Ljudska svrha i polje budućnosti*. Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske.
58. Slunjski, E. (2006.), *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Čakovec, Zagreb: Mali profesor, Visoka učiteljska škola.
59. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006.), *Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. Pedagogijska istraživanja 3, vol 1, 45-59.
60. Slunjski, E. (2011.), *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
61. Spodek, B. (1973.), *Early Children Education*. New Jersey. Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.
62. Staničić, J. (2006.), *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka, vlastita naklada.
63. Stoll, L. (1999.), *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?*. In: Prosser, J. (eds.), *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 30-47.
64. Stoll, L., Fink, D. (2000.), *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
65. Strozzi, P. (2002.), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, 58-77.



66. Sušanj, Z. (2005.), *Organizacijska klima i kultura*. Zagreb: Profil.
67. Šagud, M. (2006.), *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
68. Šagud, M. (2011.), *Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja*. U: Maleš, D. (ur.), Nove paradigme ranoga odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 267-291.
69. Valli, L., Hawley, W. D. (2002.), *Designing and Implementing School – Based Professional Development*. In: Hawley, L. (eds.), *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continous Improvement*. California, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 86-96.
70. Vujičić, L. (2011.). *Novi pristup istraživanju kulture vrtića*. U: Maleš, D. (ur.), Nove paradigme ranoga odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 209-236.
71. Vujičić, L. (2011.). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Zagreb: Mali profesor.
72. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN 87/08 i 86/09.
73. *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*, NN 10/97 i 107/07.



Mrežne stranice

74. <http://www.northcotecreche.org.nz/pdf/whariki.pdf>
75. www.ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/back_en.html
76. <http://www.naeyc.org/academy/primary/standardsintro>
77. HM Inspectorate of Education, How good is our school, 2002) - <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf> (posjećeno: 4. 3. 2011.)



Uz Priručnik za samovrednovanje ustanova za ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u svrhu samovrednovanja ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja pripremljeni su:

1. Upitnik za ravnatelje
2. Upitnik za članove upravnog vijeća
3. Upitnik za članove stručnog tima
4. Upitnik za odgojitelje
5. Upitnik za administrativno-tehničko i pomoćno osoblje
6. Upitnik za roditelje
7. Vodič za provedbu upitnika
8. Vodič za interpretaciju rezultata i pripremu izvješća o samovrednovanju
9. Obrazac izvješća o samovrednovanju.



U suvremenom pristupu kvaliteti ustanova ranog odgoja kvalitetu tih ustanova određuje uvažavanje njezinih sustavnih odrednica, kako u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa, tako i u procesu unapređenja kvalitete u njoj jer se svaka ustanova sastoji od niza međusobno ovisnih elemenata čije kontinuirane interakcije određuju njezina obilježja, a nijedan od tih elemenata nije moguće razumjeti ni tumačiti bez razumijevanja svih ostalih elemenata koji na nj utječu. Upravo je to paradigma od koje kreću autori ovog priručnika.

Objavljivanje ovog priručnika obogatit će cjelokupnu literaturu s područja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te s područja za to osposobljenih ustanova, koja je na hrvatskom jeziku relativno oskudna. Tekst je napisan na temelju suvremenih znanstvenih spoznaja, s naglaskom na aspekte razvoja posebno povezane s praktičnim radom. Naime, kao što sami autori priručnika navode, profesionalno partnerstvo svih stručnih djelatnika prepoznatljivo je po kulturi dvosmjerne, recipročne i uvažavajuće komunikacije među odgojiteljima i svim ostalim subjektima te po međusobnom pružanju potpore u pitanjima koja se posredno i neposredno odnose na odgojno-obrazovni proces, što se jasno očituje kroz cijeli ovaj rukopis, kao i u zamisli o samoevaluaciji ustanova za rani i predškolski odgoj. Opisani proces samoevaluacije usmjeren je na zajedničko promišljanje, realizaciju i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa, s ciljem stalnog podizanja njegove kvalitete te stoga svaka ustanova u procesu samoevaluacije može biti otvorena za pluralizam pedagoških ideja i koncepcija, utemeljenih na humanističkim idejama i razvojno primjerenoj praksi.

A. Brajša-Žganec

Za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske, može se reći da je u svojim temeljnim polazištima vrlo moderan sustav, koji se razvija u suglasju s istovrsnim sustavima u mnogim naprednim zemljama Europe. U tom ozračju ovaj je priručnik na vrlo transparentan i jasan način prikazao postignuća kvalitetne odgojno-obrazovne prakse na polazištima nove paradigmе djeteta i djetinjstva, promijenjene uloge odgajatelja, odnosa učenja i poučavanja u poticajnom institucijskom kontekstu. Iz tih razloga poseban je njegov doprinos što omogućuje svakoj ustanovi da sustavno propituje, istražuje, samovrednuje i vrednuje postignuća svoje prakse i da promišlja zajednički sa svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa konstantno unapređivanje iste. O svim ključnim područjima kvalitete u Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja argumentirano se raspravlja pozivajući se ne samo na strane izvore već i na domaće autore koji su svoju teoriju propitivali i razvijali u suradnji s praktičarima: odgojiteljima, ravnateljima, stručnim suradnicima i roditeljima. Priručnik je izuzetno vrijedan poticaj za daljnje promoviranje spoznaja iz ranoga i predškolskog odgoja u povezivanju i istraživanju suvremene teorije i prakse.

L. Vujičić