

Stavovi odgajatelja prema samovrednovanju ustanova ranog odgoja i obrazovanja na području grada Bjelovara

Ivanušec, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:632099>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sara Ivanušec

STAVOVI ODGAJATELJA PREMA SAMOVREDNOVANJU USTANOVA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA NA PODRUČJU
GRADA BJELOVARA
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sara Ivanušec

STAVOVI ODGAJATELJA PREMA SAMOVREDNOVANJU USTANOVA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA NA PODRUČJU
GRADA BJELOVARA
DIPLOMSKI RAD

Mentor: Prof. dr. sc. Vesna Kovač

Rijeka, 2024.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Sara Ivanušec

PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE SELF-
EVALUATION OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE AREA OF THE
CITY OF BJELOVAR

MASTER THESIS

Mentor: Prof. dr. sc. Vesna Kovač

Rijeka, 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Stavovi odgajatelja prema samovrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području grada Bjelovara* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Sara Ivanušec

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Samovrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova proces je internog vrednovanja kojim se osigurava napredak, a osnažuje rad i kvaliteta ustanove. Kvaliteta ustanove specifična je kategorija s obzirom na niz faktora koji utječu na njezinu valorizaciju i uspostavu u odgojno-obrazovnim sustavima ispitujući različite indikatore i različita razumijevanja istih. Kvaliteta je u odgojno-obrazovnim ustanovama obilježena kroz varijabilnost i učinkovitost, a proces samovrednovanja ustanova jedan je od pouzdanih načina za propitivanje i osiguravanje kvalitete (Zjačić Ljubičić, Šuško, Očko 2021). Osim što doprinosi kvaliteti, samovrednovanje doprinosi razvoju i boljitku ustanove osiguravajući potrebne informacije o stanju ustanove, ali proces teži i napretku interpersonalnih kompetencija, promicanju odgovornosti i razvoju profesionalnog djelovanja. Kako bi se u potpunosti operacionalizirao proces samovrednovanja u ustanovama odabiru se članovi tima za kvalitetu i jasno definirani postupci prema kojima će se proces provoditi. Praksa samovrednovanja sastavni je dio vrednovanja u cjelokupnoj obrazovnoj vertikali, ali je u radu stavljen naglasak na samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Samovrednovanjem se u predškolskom odgoju proaktivno promiče uloga odgajatelja koji je pozicioniran između stručnih suradnika, ravnatelja i roditelja, ali uspješnost procesa samovrednovanja uvelike je pod utjecajem ravnatelja ustanove. Pružajući interni pogled na rad predškolskih ustanova, samovrednovanje omogućuje povezivanje članova i suradničko definiranje i redefiniranje područja rada sa svrhom prosperiteta i prepoznatljivosti rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Cilj rada bio je ispitati stavove odgajatelja prema samovrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području Bjelovara te istražiti stavove odgajatelja o procjeni važnosti samovrednovanja, korisnosti samovrednovanja i njihovoj spremnosti za proces samovrednovanja predškolske ustanove. Podaci u istraživanju prikupljeni su anketnim upitnikom na uzorku od 82 ispitanika-odgajatelja. Prema dobivenim rezultatima istraživanja odgajatelji visoko procjenjuju važnost samovrednovanja u svrhu unaprjeđenja rada i kvalitete ustanove, dok korisnost samovrednovanja odgajatelji pronalaze u kolektivnom radu i donošenju odluka. Većina se odgajatelja ne smatra dovoljno educiranima o procesu samovrednovanja ustanove, ali rado se odlučuju sudjelovati u procesu samovrednovanja. Iz istraživanja se zaključuje kako se godine radnog staža odgajatelja, stručna sprema i mjesto zapošljavanja nisu pokazale značajnim prediktorom na očitovanje stavova koje će odgajatelji iskazati prema samovrednovanju. S druge strane, iskustvo sudjelovanja u samovrednovanju pokazalo se kao značajnim indikatorom za spremnost odgajatelja za samovrednovanje ustanova.

Ključne riječi: samovrednovanje, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgajatelj, kvaliteta

ABSTRACT

The self-evaluation of educational institutions is an internal evaluation process that ensures progress and strengthens the work and quality of institutions. The quality of an institution is a specific category that considers the various factors that influence its assessment and establishment within educational systems by examining different indicators and their varying interpretations. Quality in educational institutions is characterized by variability and effectiveness, and the self-evaluation process is one of the most reliable ways to question and ensure quality (Zjačić Ljubičić, Šuško, Očko 2021). In addition to contributing to quality, self-evaluation also fosters the institution's development and improvement by providing essential information about its status, while also aiming to enhance interpersonal competencies, promote accountability, and develop professional practices. To fully operationalize the self-evaluation process, institutions select quality team members and define clear procedures through which the process is implemented. Self-evaluation practices are an integral part of evaluation across the entire educational vertical, but this paper emphasizes the self-evaluation of early childhood and preschool institutions. In preschool education, self-evaluation proactively promotes the role of preschool teachers, who are positioned between professional associates, principals, and parents. However, the success of the self-evaluation process is greatly influenced by the institution's principal. By providing an internal perspective on the functioning of preschool institutions, self-evaluation allows for collaboration among members and cooperative definition and redefinition of work areas to ensure the prosperity and recognition of early childhood and preschool institutions.

This paper aimed to examine preschool teachers' attitudes toward the self-evaluation of early childhood and preschool institutions in the Bjelovar area and to investigate their views on the importance of self-evaluation, its usefulness, and their readiness for the process of self-evaluation in preschool institutions. The data for this study were collected through a survey questionnaire administered to 82 preschool teachers. According to the research results, preschool teachers highly value the importance of self-evaluation in improving the institution's work and quality, while they find the usefulness of self-evaluation in collaborative work and decision-making. Most preschool teachers do not consider themselves sufficiently educated about the self-evaluation process but are willing to participate in the process. The study concluded that years of work experience, educational qualifications, and employment location were not significant predictors of preschool teachers' attitudes toward self-evaluation. On the

other hand, experience participating in self-evaluation proved to be a significant indicator of preschool teachers' readiness for self-evaluation in institutions.

Keywords: self-evaluation, early childhood and preschool institutions, preschool teacher, quality

Sadržaj:

1. UVOD	1
2. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA	3
2.1. <i>Kvaliteta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i>	4
3. VREDNOVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA	6
3.1. <i>Vrste vrednovanja</i>	7
3.2. <i>Vrednovanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju</i>	8
4. SAMOVREDNOVANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA	10
4.1. <i>Izazovi provođenja samovrednovanja</i>	11
4.2. <i>Samovrednovanje u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja</i>	13
4.3. <i>Razvoj okvira za samovrednovanja predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj</i>	14
4.4. <i>Postupak samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i>	14
4.5. <i>Indikatori kvalitete u samovrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja</i>	15
4.6. <i>Odgajatelji u procesu samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i>	17
4.7. <i>Kompetencije odgajatelja za samovrednovanje</i>	18
5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O SAMOVREDNOVANJU USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	20
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	24
6.1. <i>Predmet istraživanja</i>	24
6.2. <i>Cilj istraživanja</i>	24
6.3. <i>Uzorak istraživanja</i>	26
6.4. <i>Instrument istraživanja</i>	28
6.5. <i>Zavisne i nezavisne varijable istraživanja</i>	29
6.6. <i>Obrada podataka</i>	29
7. REZULTATI I INTERPRETACIJA ISTRAŽIVANJA	30
7.1. <i>Stavovi odgajatelja o važnosti samovrednovanja predškolskih ustanova</i>	30
7.2. <i>Stavovi odgajatelja o korisnosti samovrednovanja predškolskih ustanova</i>	32
7.3. <i>Stavovi odgajatelja o spremnosti za samovrednovanje predškolskih ustanova</i>	35
7.4. <i>Razlike u procjeni važnosti samovrednovanja između odgajatelja</i>	37

7.5. Razlike u procjeni korisnosti samovrednovanja između odgajatelja	40
7.6. Razlike u procjeni spremnosti za samovrednovanje između odgajatelja.....	42
7.7. Motiviranost odgajatelja za uključivanje u proces samovrednovanja.....	45
7.8. Ograničenja istraživanja i smjernice za buduća istraživanja	47
8. ZAKLJUČAK.....	49
9. POPIS GRAFOVA I TABLICA	52
9.1. Popis tablica	52
9.2. Popis grafova	53
10. LITERATURA	54
11. PRILOZI	60
11.1. Prilog 1. Anketni upitnik	60

1. UVOD

Vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova sastavni je i institucionalizirani proces kojim se osigurava i ispituje kvaliteta rada ustanove podrazumijevajući učinkovitost postavljenih ciljeva, povratne informacije i efikasnost rada (Scriven, 1991). U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju primjenjuju se postupci unutarnjeg i vanjskog vrednovanja kako bi se sustavno procijenio odgojni rad. Unutarnje i vanjsko vrednovanje razlikuju se s obzirom na nositelja vrednovanja i usmjerenje vrednovanja. Jedna od podvrsta unutarnjeg vrednovanja je i samovrednovanje, a neobavezna je praksa prema Zakonu o ranom i predškolskom odgoju (2022) u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.

Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, interni je proces procjenjivanja vlastite prakse s ciljem unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog djelovanja (NCVVO, 2015). Proces samovrednovanja ustanove omogućuje svim odgojno-obrazovnim djelatnicima ustanove uvid u uspješnost realizacije ciljeva koje je ustanova definirala, ali i identificira područja prakse koja se formuliraju za moguću modifikaciju i transformaciju. Osnova samovrednovanja je kritički i refleksivan pristup iznutra, uključujući sve relevantne sudionike s njihovim različitim pogledima na praksu, kako bi se zajednički identificirali i provodili sinergijski postupci u odgojnom djelovanju (Moss, Dahlberg, 2008). Proces samovrednovanja obilježen je jasno definiranim postupcima koji impliciraju skup kategorija koje se procjenjuju tijekom provedbe cjelokupnog procesa. Međutim, prema Antulić (2013) samovrednovanje ustanova može se svesti i na tri ključna pitanja koja ujedno i objedinjuju cjelokupni proces provedbe samovrednovanja: Koliko je ustanova ranog odgoja dobra? Kako to znamo? Kako možemo poboljšati rezultate? U Republici Hrvatskoj Nacionalni Centar za vanjsko vrednovanje krovna je organizacijska struktura koja nadzire proces samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Isti je centar razvio i usustavio indikatore kvalitete kojima se procjenjuju područja rada i ostvarenost ključnih područja s naglaskom na smjernice unapređenja ili transformiranja pojedinih područja (NCVVO, 2015).

Unatoč visokoj svrhovitosti koju ustanove ranog odgoja i obrazovanja mogu dobiti u navedenom procesu, ova neučestala praksa u Hrvatskoj, suočena je s brojnim izazovima i problemima koji mogu umanjiti ili obezvrijediti cijeli proces. Napose, nedostatna motiviranosti, priprema i osposobljenosti odgajatelja te subjektivnost u procjenama i kontrola uvelike mogu utjecati na nepoželjne rezultate samovrednovanja ustanova.

U diplomskom radu će se nastojati opisati i interpretirati proces samovrednovanja ustanova te će se opravdati važnost njegova provođenja kao ključnog vrednovanja za optimiziranje rada i kvalitete ustanove predškolskog odgoja. U radu će se operacionalizirati doprinos odgajateljeve uloge u procesu samovrednovanja kao i njegova znanja, iskustva i kompetencije u procesu samovrednovanja s obzirom na najzastupljeniju profesiju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, prikazat će se i pregled dosadašnjih istraživanja drugih autora kako bi se prikazali teorijski okviri i rezultati dosad provedenih srodnih istraživanja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Osim teorijskog prikaza u radu će se nastojati dati i istraživački doprinos provođenjem empirijskog istraživanja o stavovima odgajatelja predškolskih ustanova na području Grada Bjelovara prema procesu samovrednovanja.

2. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA

U odgojno-obrazovnim ustanovama kvaliteta je relativan pojam kojim se preispituje kontekst obrazovnog modela, institucijska misija i ciljevi (UNESCO, 2019). Definiranje kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova neupitno je kompleksan proces jer potiče niz različitih razumijevanja i značenja, pritom ispitujući kategorije koje je potrebno sagledati pri valorizaciji kvalitete u ustanovama te koje dionike uključiti u vrednovanje kvalitete. Kvaliteta u odgojno-obrazovnim ustanovama može poprimiti različita značenja što će ovisiti o razumijevanju različitih perspektiva dionika, predmetu analize i obilježjima okružja u kojemu se kvaliteta propituje (Bezinović, 2010).

U suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi prevladava stav da je kvaliteta značajan čimbenik efikasnog sustava s obzirom na utjecaj kojim respondira (Križman Pavlović, Bušelić, Gaj, 2020). Neminovno je istaknuti kako je glavno obilježje kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova bilježiti njezin konstantan rast u vidu svih odgojno-obrazovnih procesa koji su prisutni u ustanovi te objediniti sve sudionike ustanove u evaluaciju kvalitete ustanove kako bi se dobile nužne informacije za rad, razvoj, odgoj i učenje. Na specifičnost kvalitete odgojno-obrazovne ustanove utječe niz faktora poput kompetencija i motiviranosti djelatnika, obrazovnih politika, interakcija između odgojno-obrazovnog kadra i ravnatelja ustanove, komunikacija i suradnja ustanove s vanjskim dionicima te podrška stručnog tima (Espinosa, 2002 prema Karademir, 2017). Stoga se pri evaluaciji kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova koriste različite metode i načini ispitivanja kvalitete kako bi se dobio potpuni uvid u trenutno stanje kvalitete i implementirale strategije za unaprjeđenje iste. Neki od mogućih načina ispitivanja kvalitete u vertikali odgojno-obrazovnih sustava su alati i upitnici prilagođeni svim dionicima sustava, skale procjena i različite vrste vrednovanja kojima se osigurava pogled na kvalitetu unutar i izvan institucije (Doherty, 2008). Prema Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko (2012) proces ispitivanja kvalitete neprekinuti je proces, neovisno o alatima koji se koriste pri procjenjivanju kvalitete, a uspostavljena kvaliteta u nekoj ustanovi nije trajno zadrživa.

2.1. Kvaliteta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kvalitetom se u predškolskim ustanovama osiguravaju uvjeti za optimalni razvoj i obrazovanje djece kao primarne skupine, a zatim i njezinih odgojno-obrazovnih djelatnika (NKRPOO, 2015). Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) ističu kako je potreba za sustavnim praćenjem i unapređenjem kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava opravdana, posebice na razini ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Iste autorice, inicijative i modele praćenja kvalitete predškolskih ustanova povezuju uz uvažavanje nacionalnog konteksta koji uključuje povijest, tradiciju i kulturu odgoja i obrazovanja, kao i političke, socijalne i društvene prilike. Europska komisija (2019) ističe kako se kvaliteta predškolske ustanove osigurava kroz unificirane postavke sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, vlasti (pojedinačne ili dvojne), visokokvalificirane djelatnike tijekom cijele faze ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i razvojnim kurikulumom. Uz koncept kvalitete u predškolskim ustanovama usko se veže i perspektiva iz koje se koncepti kvalitete analiziraju. Stoga je njezino određenje iznimno zahtjevno i specifično s obzirom na različite sudionike koji će ju valorizirati. Kvaliteta predškolskih ustanova varijabilna je kategorija, a ne statična (Zjačić Ljubičić, Šuško, Očko, 2021). Zbog toga podrazumijeva kontinuirani rad svih čimbenika ustanove i neprekidno preispitivanje različitih područja rada kako bi se osigurao njezin rast.

Prema Nacionalnom institutu za predškolska istraživanja (2016) u ustanovama predškolskog odgoja ističu se dvije dimenzije kvalitete, strukturalna kvaliteta i kvaliteta procesa, konstituirane kako bi se institucionalizirala kvaliteta kao cjelina i dio cjeline te kako bi se razumio način na koji se kvaliteta doživljava i vrednuje iz različitih perspektiva u pedagoškim procesima (Sheridan, 2007).

Strukturalna dimenzija kvalitete odnosi se na opipljive, mjerljive i administrativne aspekte predškolske ustanove poput ljudskih resursa, pravila, akreditacija, stručnog kadra i infrastrukturnih uvjeta (Križman Pavlović, Bušelić, Gaj, 2020). Ova dimenzija pruža temelj i osnovne uvjete za rad predškolske ustanove. Drugim riječima, strukturalna se dimenzija kvalitete odnosi na materijalno okružje i materijalnu ostvarenost predškolske odgojno-obrazovne ustanove (Romstein, 2015).

S druge strane, dimenzija procesualne kvalitete odnosi se na razvoj djece i odraslih (Buysse, 1998) što je vidljivo kroz poslovanje i menadžment institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uključujući niz odgojno-obrazovnih dokumenata donesenih na nacionalnoj razini. Kvaliteta procesa odnosi se na planiranje svakodnevnih aktivnosti unutar predškolske ustanove

uključujući njihovu organiziranost i provedbu (Križman Pavlović, Bušelić, Gaj, 2020). Također, dimenzija ove kvalitete odnosi se i na interakciju između svih dionika predškolskih odgojno-obrazovnih sustava.

Strukturalna i kvaliteta procesa potpuno su komplementarne dimenzije kvalitete koje zajedno sačinjavaju cjelokupnu kvalitetu predškolske ustanove (Romstein, 2015). Ustanove ranog odgoja i obrazovanja na svim razinama preuzimaju odgovornost za kvalitetu vlastitog rada. Napose, kako bi ustanova predškolskog odgoja zadovoljila visoku razinu i kontinuirano poboljšanje kvalitete analiziraju se materijalne, resorne, organizacijske i vremenske mogućnosti ustanove koje objedinjuju strukturalna dimenzija kvalitete i kvaliteta procesa (Janta, van Belle, Stewart, 2016). Međutim, obje dimenzije kvalitete naglašavaju važnost različitih perspektiva iz kojih se dimenzije kvalitete osiguravaju.

Zaključno, kvaliteta predškolskih ustanova specifična je, univerzalna i uvjetovana je različitim perspektivama zbog čega ju je zahtjevno odrediti jednako kao i načine na koje će se ona pratiti i valorizirati (Moss i Pence, 1994).

3. VREDNOVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA

Vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova odnosi se na proces procjene kvalitete rada odgojno-obrazovnih institucija (Scriven, 1991). Cilj vrednovanja odgojno obrazovnih ustanova je procijeniti učinkovitost njihova rada, kvalitetu, organizaciju i upravljanje ustanovom kako bi se postavili temelji za daljnje planiranje i razvoj ustanova (MZO, 2019). Kod vrednovanja u obrazovanju ističe se njegova višestruka svrhovitost koja se poima uz osiguravanje pravovremene povratne informacije, bilježenja postignuća i prožimanja odgovornosti svim sudionicima procesa vrednovanja.

Govoreći o vrednovanju odgojno-obrazovnih ustanova Ogunniyi (1984) apostrofira niz postupaka transparentno utvrđenih kako bi se procijenila relativna učinkovitost odgojno-obrazovnih ustanova, odluke o planiranju odgoja i obrazovanja, identifikacija rasta ili nedostatka rasta postavljenih ciljeva u stjecanju željenog znanja, vještina, stavova i društvenih vrijednosti koje je ustanova postavila. Vrednovanjem se prosuđuje odgojno-obrazovni rad, podrazumijevajući korištenje različitih istraživačkih metoda primjerenih vrsti vrednovanja (Gullo, 2005). Stoga se učinkovita vrednovanja ustanove provode prema definiranim metodama, instrumentima i kriterijima vrednovanja (Bondioli, 2013). Vrednovanjem odgojno-obrazovnih ustanova, ne utvrđuje se samo učinkovitost postavljenih ciljeva ustanove, nego se i prikupljaju potrebne povratne informacije o svim djelatnicima. Nadalje, ravnatelji ustanova procesom stječu informacije o efikasnosti njihova rada i problemima koji se pojavljuju, a potencijalno ugrožavaju odgojno-obrazovnu praksu (Srinivasan, 2016).

Autorica Bondioli (2013) ističe kako se proces vrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova treba realizirati na razini dvije faze. Prva faza započinje preciziranjem i definiranjem svrhovitosti vrednovanja, određivanjem i populacijom radne grupe, dogovorenom definicijom objekta vrednovanja i instrumentima kojima će se provoditi vrednovanje. Zadovoljavanjem postavljenih ciljeva vrednovanja, instruirana se metodološki instrument vrednovanja i procjena instrumenta od strane sudionika vrednovanja. Druga faza okarakterizirana je reflektivnim diskursom, podrazumijevajući promišljanje i komentiranje procijenjenih podataka te otkrivanje i objašnjavanje problematičnih točaka.

3.1. Vrste vrednovanja

Prema Buljubašić-Kuzmanović (2008) vrste vrednovanja razlikuju se prema nositelju vrednovanja. Vanjsko i unutarnje vrednovanje diferenciraju se prema nositelju vrednovanja, pri čemu se vanjsko vrednovanje provodi na institucionalnoj razini s posebno osposobljenim i specijaliziranim osobama koje vrše vrednovanje dok se unutarnje vrednovanje provodi interno, na razini ustanove. Unutarnje i vanjsko vrednovanje pružaju ustanovama različite pristupe vrednovanja, ali sa srodnim ciljevima unaprjeđenja odgojno-obrazovnih sustava (Zufanova, 2006).

Vanjsko vrednovanje uključuje procjene upravljanja i vođenja ustanove, kvalitete rada ustanova i kvalitetu provedbe samovrednovanja (MZO, 2019). Postupci vanjskog vrednovanja primjenjuju se u svim odgojno-obrazovnim ustanovama na nacionalnoj razini. Premda je glavno obilježje vanjskoga vrednovanja primjena standardiziranih postupaka kojima se teži transparentnosti, pouzdanosti i objektivnosti postignuća i rezultata ustanova, tvrdi se da ono ne postavlja bitna pitanja o prirodi i procesima koji prethode postignućima. Ističe se kako vanjsko vrednovanje zanemaruje teorije praćenja kvalitete, transformacijske učinke ustanove i implikacije učenja u ustanovama odgoja i obrazovanja zbog svoje preokupiranosti metodom i rezultatom (Harvey, 2002).

Unutarnje vrednovanje orijentirano je na sustave predškolskih, osnovnoškolskih, srednjoškolskih i visokoškolskih ustanova kada vrednovanje planiraju nositelji odgojno-obrazovnog procesa kriterijski ispitujući postavljene ishode učenja s ciljem protoka glavnih informacija učenicima, roditeljima, učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima ustanova. Unutarnjim vrednovanjem osigurava se kontinuirano praćenje napredovanja i planiranja daljnjega odgojno-obrazovnog puta te se identificiraju dodatne odgojno-obrazovne podrške (Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju, 2019). Vrijednost unutarnjega vrednovanja očituje se u vrednovanju specifičnih obilježja pojedine ustanove koja se dotiču isključivo te ustanove i njezinih članova (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Kao podvrsta unutarnjeg vrednovanja ističe se samovrednovanje koje se kao praksa primjenjuje u svim odgojno obrazovnim institucijama (Moss, Dahlberg, 2008).

3.2. Vrednovanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Vrednovanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ima značajnu ulogu u razumijevanju dječjeg razvoja, identifikaciji potreba i planiranju odgovarajućih obrazovnih aktivnosti. S obzirom na specifičnost odnosa u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja vrednovanje je fokusirano na cjeloviti razvoj djeteta, uključujući kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Slunjski, 2013). Vrednovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju obuhvaćaju funkcioniranje sustava u cjelini, usmjerenih na odgajatelje, djecu, roditelje, upravu, zajednicu i kontekst odvijanja odgojno-obrazovnoga procesa ranog i predškolskog odgoja u ustanovi (Ljubetić, 2009.) Proces vrednovanja u ustanovama za rani odgoj dio je osiguravanja kvalitete, a moguće ga je provoditi na razini ustanove, na razini ciljane skupine unutar ustanove ili na razini pojedinca (Zjačić Ljubičić, Šuško, Očko 2021).

Prema podzakonskim aktima Republike Hrvatske ustanove ranog odgoja i obrazovanja obavezna su provoditi unutarnja vrednovanja nakon kojih slijedi normativno vanjsko vrednovanje (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022). Sukladno tome, predškolske ustanove svoja djelovanja usklađuju sa zakonskom regulativom Republike Hrvatske. Vanjsko se vrednovanje izričito provodi pod nadležnosti Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, dok unutarnje vrednovanje ustanove ranog odgoja provode same uz podršku istog centra. Najzastupljeniji i najčešći oblik unutarnjeg vrednovanja u predškolskim ustanovama je samovrednovanje koje se definira kao sustavni i transparentni proces refleksije odgojno-obrazovnoga procesa ovih ustanova (MacBeath i Martimore, 1994).

Unutarnja vrednovanja predškolskih ustanova omogućuje ustanovama samostalno identificiranje izazova, dok se vanjskim vrednovanjem ovih ustanovama nastoji osigurati objektivna procjenu i revizija rada. Unutarnja i vanjska vrednovanja kvalitete ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu obuhvaćati cjelinu i pojedine segmente rada. Kroz kategoriju cjeline nastoji se ispitati ukupnost funkcioniranja ustanove poput: pravne uređenosti, primjena pedagoškog standarda, ukupne kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa i slično. S druge strane, mogu se vrednovati i pojedini segmenti rada ustanove odnoseći se na ciljane kategorije poput: praćenja napredovanja djece, poštovanje prava djece, roditelja i ostalih čimbenika, inkluzija djece s posebnim potrebama, usavršavanje stručnjaka u ustanovi i sl. (NKRPOO, 2015).

U predškolskim ustanovama vrednovanja prema usmjerenju nisu zastupljena zbog specifičnosti subjekata i dinamike odnosa s kojom ustanova radi. Međutim, u predškolskim

ustanovama razvoj i postignuća djece bilježe se dokumentiranjem, koji u ovom sustavu čini sveobuhvatni, istraživački proces (Slunjski, 2013). Namjena dokumentiranja u predškolskom odgoju je procjena postignuća i kompetencija djece kroz individualne portfolije, uratke djece, samorefleksiju djece, narativne oblike i opservacije postignuća djece.

4. SAMOVREDNOVANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Samovrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova proces je sustavnog i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti vlastitog rada ustanove (EACEA, 2015). Procesom samovrednovanja osigurava se jačanje kapaciteta odgojno-obrazovnih ustanova, napredak i razvoj ustanove, ali i sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Prednosti samovrednovanja u odgojno-obrazovnim sustavima vidljive su u poboljšanju kvalitete i transparentnosti ustanove na temelju identifikacije specifičnih područja. Nadalje, prednosti se očituju i kroz profesionalan razvoj kojim se jača odgovornost i aktivan angažman svakog pojedinca ustanove. Iako dugotrajan i kontinuiran, proces samovrednovanja ukazuje rukovoditelju ustanove, stručnim suradnicima i ostalim zaposlenicima ustanove o uspješnosti realizacije ciljeva koje je ustanova postavila, o zadovoljstvu i kvaliteti rada u ustanovi, te ukazuje na moguće modifikacije i preporuke za daljnji odgojno-obrazovni rad. Rezultati samovrednovanja mogu biti iznimno inventivni i vrijedni za odgojno-obrazovne institucije ukoliko su dobiveni objektivnim mjerenjima (Zufanova, 2006). Prema Shandomo (2010) implementiranje procesa samovrednovanja u svakodnevnu praksu dovodi do oblikovanja samopouzdanog i reflektivnog praktičara koji je sposoban pružiti okvir za razvoj ustanove, što samovrednovanje podupire kao značajan proces za konfiguraciju kvalitete ustanove.

Temeljna svrha kontinuiranog vrednovanja vlastite prakse (samovrednovanja) je promicanje samoodgovornosti kod pojedinaca, uključivanje pojedinca u aktivnog protagonista odgojnog procesa prepoznavanjem dobrih strana i kritičnih točaka. Time se jamče jednaki uvjeti za prosperitet ustanove te određivanje trendova u unapređivanju cjelokupne kvalitete (Stoll i Fink, 2000). Druga važna odrednica samovrednovanja proces definira prema točno determiniranim ciklusima koji uključuju nekoliko koraka – postavljanje jasnih ciljeva, planiranje, vrednovanje ostvarenih aktivnosti i ciljeva te (re)definiranje područja (Janssens i Amelsvoort, 2008).

Ono što samovrednovanje razlikuje od bilo koje druge vrste vrednovanja je efektivno uključivanje svih dionika odgojno-obrazovne ustanove u refleksiju vlastite prakse. Kako bi se unaprijedila kvaliteta rada ustanova za odgoj i obrazovanje i osiguralo funkcioniranje ustanove po demokratskim načelima, moć i odgovornost trebaju biti raspodijeljeni na sve sudionike procesa što samovrednovanje i donosi (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2012). Unatoč kategoriji kvalitete koju samovrednovanje nastoji propitati, a zatim i postići, motiv samovrednovanja je i razviti ideju intersubjektivnosti između različitih uključenih subjekata te potaknuti različite

pogleda na ključne točke kako bi se identificirali sinergijski načini djelovanja (Moss, Dahlberg, 2008).

Maksimalan kapacitet u procesu samovrednovanja odgojno-obrazovne ustanove mogu ostvariti kroz težnju za kontinuitetom kojega samovrednovanje prema svojoj formi zahtjeva. S obzirom na sistematičnost i logičnost procesa samovrednovanja ustanove bi nakon redefiniranja kritičnih točaka i područja rada trebale ponoviti proces kako bi se omogućilo jasnije percipiranje daljnjih ciljeva i usporedba dobivenih rezultata (Alstad-Davies, 2018).

4.1. Izazovi provođenja samovrednovanja

Iako samovrednovanje korespondira s unaprjeđivanjem kvalitete ustanove od strane svih njezinih članova i nudi dijapazon mnogobrojnih pozitivnih učinaka koje ustanova može imati od procesa, postoji niz čimbenika koji mogu zakomplicirati i ugroziti cijeli proces (Chrysanthi, 2017).

Najprije da bismo uopće započeli proces provedbe samovrednovanja potrebno je imati primjereno znanje o temeljnim konceptima i svrhovitosti provođenja samovrednovanja (Tot, 2013). Istraživanjem koje je proveo Vanhoof (2009) potvrdilo se da je osnovni preduvjet za kvalitetno samovrednovanje znanje uključenih osoba u proces samovrednovanja. Ukoliko članovi ustanove u kojoj se provodi samovrednovanje nisu osposobljeni za samovrednovanje ustanove, neće se polučiti poželjni rezultati. Također, od svih dionika samovrednovanja zahtjeva se upoznavanje sa stručnom literaturom i izvorima kako bi se iskoristile pravovaljane strategije i postupci u donošenju bitnih odluka u procesu samovrednovanja (Greene, 1996).

Rizičan faktor za neuspješnost ili manjkavost procesa samovrednovanja su ljudski resursi. Bredekamp i Willer (1993) ističu kako profesionalci moraju razviti reflektivni i analitički pristup koji će im omogućiti da svoja teorijska uporišta povežu s praktičnom primjenom. To se često dovodi u opreku posebice kada profesionalci moraju samovrednovati vlastiti rad, ili rad ustanove u kojoj su zaposleni, neisključujući pritom vlastite subjektivne prosudbe u samovrednovanje. Također, na samoprocjenu i procjenu učinaka rada odgojno obrazovne ustanove uvelike utječe i ljudski temperament i subjektivnost u evaluaciji (Naxakis, 2002). Stoga se potencijalni profesionalni nedostaci u samovrednovanju svjesno ili nesvjesno neće samovrednovati, a time niti dalje preispitivati (Tot, 2013). Štoviše, upravo zbog te nemogućnosti isključivanja subjektivnog dojma, svako samovrednovanje zahtjeva i provođenje

vanjskog vrednovanja kako bi se dobiveni rezultati mogli usporediti, ali i procijeniti objektivnost provedenog samovrednovanja (Stoll, Fink, 2000). Drugo, pristranost u samoprocjeni može proizaći iz različitih motiva. U nekim slučajevima se pretjerano pozitivna samoprocjena može povezati s visokom motiviranošću za rad, dok u drugim slučajevima može odražavati želju za samopoboljšanjem u radu (Gramzow, 2003).

Provodeći istraživanje o samovrednovanju škola, Bezinović i Ristić Dedić (2010) su problem samovrednovanja kanalizirali uz činjenicu kako je samovrednovanje relativno nov proces s kojim se djelatnici odgojno-obrazovnim ustanova nisu susreli. Iako je u istraživanju riječ o sustavu osnovnog školstva, rezultati su primjenjivi u cjelokupnoj obrazovnoj vertikali ističući nezainteresiranost, pasivnost djelatnika na inovacije i beznačajnost izražavanja vlastitih stavova kojima oni ne mogu utjecati na sustav.

Vremensko trajanje i tijek, također je jedan od izazova u procesu samovrednovanja ustanova. Da bi se u potpunosti razumjelo i pristupilo dubljim samoanalizama u ustanovi, ali i razumijevanju struktura rada ustanove potrebno je vrijeme (Bezinović, Ristić Dedić 2010). Kako se samovrednovanju ne bi pristupilo stihijski, očekuje se da će tim za kvalitetu kontinuirano voditi i pratiti tijek samovrednovanja, unatoč tome što ne postoji jasna koordinacija njihova rada. Usko vezan problem uz kategoriju trajanja procesa samovrednovanja, profesionalci vide i u dodatnom opterećenju i novoj obavezi i odgovornosti na poslu, zbog čega će nevoljko pristupiti procesu samovrednovanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2008).

Nedostatnost procesa samovrednovanja, očituje se kroz dvojbenu determinirane cikluse provođenja procesa ili nepoštivanje koraka u procesu. Ako se strogo ne poštuje tijek procesa ili se nerazumljivo definiraju ciklusi rada, tada se ne govori o samovrednovanju već o sporadičnim pokušajima osiguravanja kvalitete, što će uvelike utjecati na ograničenost rezultata (Drvodelić, Domović 2016).

Kao jedan od faktora ili izazova koji mogu ugroziti proces samovrednovanja navodi se i kontrola, bila ona uspostavljena interno ili eksterno te nezahvalnost procjenjivanja ciljeva u odgoju i obrazovanju jer se prema gledištu struke manifestiraju i ostvaruju dugoročno (Naxakis, 2002). Znajući da su kontrolirani, ispitanici će svoje stavove mijenjati prema kategorijama društveno poželjnih odgovora, što će u procesu samovrednovanju pridonesti negativne učinke i nerealne rezultate (Greene, 1996).

4.2. Samovrednovanje u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) ustanove ranog odgoja transformacijske su organizacije koje neprestano same sebe organiziraju, osmišljavaju i unaprjeđuju, a kako bi se ostvarili svi navedeni ciljevi ustanove, potrebna je kontinuirana i iscrpna evaluacija odgojno-obrazovnog rada što spoznajemo u samovrednovanju.

Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja složen je i dinamičan proces kojemu je cilj razvoj i napredak ustanove, vrednovanjem od strane njezinih internih članova. Omogućuje odgojiteljima, ravnateljima i stručnim suradnicima refleksiju vlastitih praksi kako bi mogli planirati daljnje korake za poboljšanje ustanove. Autorica Jovanova-Mitkovski (2014) ističe samovrednovanje kao sastavni mehanizam koji pridonosi poboljšanju kvalitete i transparentnosti predškolske ustanove, a praktičare navodi na razumijevanje, modificiranje i razvoj vlastite prakse.

Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2013) korisnost samovrednovanja očituje se u podršci praćenja procesa kojim se osigurava i osnažuje kvaliteta predškolske ustanove. Prema istom priručniku, praksa samovrednovanja ustanova ranog odgoja najkompletnija je i najsvrsishodnija vrsta vrednovanja za ove sustave. U predškolskim ustanovama proces samovrednovanja može se odvijati na razini ustanove u cjelini, započevši s ravnateljem i stručnim suradnicima do odgajatelja i djece. S druge strane, može se ostvariti i s jedinim odgajateljem i cijelom grupom djece, ili može biti provedeno tako što će se sistematično i fokusirano pratiti jedan aspekt rada u cijeloj ustanovi (Bennett i sur., 2013).

Kroz sustavni, unutarnji pristup analize područja rada predškolskih ustanova, samovrednovanje potiče profesionalni razvoj i sudjelovanje svih dionika, što će doprinijeti postizanju i osiguravanju kvalitete u predškolskim ustanovama. Redovitim provođenjem procesa povećat će se transparentnosti ustanove i stvoriti povezanost između vanjskih dionika i djelatnika ustanove (Antulić, 2013).

4.3. Razvoj okvira za samovrednovanja predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj

Samovrednovanje je u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja praksa vrednovanja ustanova koja je u Hrvatskoj svoje temelje dobila 2010. godine osnivanjem Povjerenstva za razvoj metodologije i instrumenata za praćenje kvalitete rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NCVVO, 2015). Dok se sustavna provedba samovrednovanja provodi od 2012. godine, sustavnu podršku ustanove ranog odgoja dobile su 2014. godine. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, nadležni centra pod kojim se samovrednovanje provodi, je 2012. godine razvio detaljan i inherentan priručnik za samovrednovanje ustanova ranog odgoja i obrazovanja u kojem su detaljno operacionalizirali model samovrednovanja u navedenim ustanovama. U priručniku su se standardizirali svi segmenti samovrednovanja poput: kulture i kvalitete ustanove, ključnih područja kvalitete, provedbe i sintetiziranja samovrednovanja. Time je samovrednovanje u Hrvatskoj dobilo je vlastiti teorijski okvir prema kojemu će se definirati i osiguravati kvaliteta i prosperitet predškolskih ustanova.

Prema dosadašnjim spoznajama od 2012. godine službeno se provodi Projekt samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini na kojega su se slobodne prijaviti sve predškolske ustanove (NCVVO, 2013). U pilot projektu samovrednovanja predškolskih ustanova pristupilo je više od 140 ustanova ranog odgoja i obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017), dok noviji podaci nisu pronađeni.

U Republici Hrvatskoj, prema zakonskoj osnovi (2022) ustanove ranog odgoja i obrazovanja nisu dužne provoditi prakse samovrednovanja, ali je proces samovrednovanja ustanova prediktor za ostvarenje poželjne odgojno-obrazovne prakse. Prema Zakonu o predškolskom odgoju (2022) ustanove podliježu propitivanju kvalitete podudarajući neke postupke i indikatore kvalitete s indikatorima i postupcima iz procesa samovrednovanja ustanova, ali uopćeno proces samovrednovanja ustanove ranog odgoja dobrovoljno provode.

4.4. Postupak samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Temeljem teorijskih polazišta koja obuhvaćaju suvremene paradigme razvoja, determinirana je metodologija procesa samovrednovanja ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja koja sadrži ključne postupke i procedure praćenja i unapređenja kvalitete rada predškolske ustanove. Ista metodologija omogućuje osiguravanje sustavno i koherentno provođenje procesa samovrednovanja kojima se jamči uspješnost procesa.

Preduvjet za provođenje samovrednovanja u predškolskim ustanovama je odabrati članove tima za kvalitetu, neformalna organizacijska struktura kojoj je cilj provesti samovrednovanje i pratiti napredak prema kriterijima iz područja kvalitete ustanove, čiji predstavnici će odabrati jedan od tri modela vrednovanja (Antulić, 2013). Sastav tima za kvalitetu nije strogo determinirana kategorija, ali uglavnom tim sačinjavaju: ravnatelj, najmanje dva predstavnika odgajatelja, jedan ili više predstavnika predstavnik stručno-razvojne službe ustanove, jedan predstavnik administrativno-tehničkoga i pomoćnog osoblja, barem jedan predstavnik roditelja te najmanje jedan predstavnik lokalne zajednice (NCVVO, 2015). Značaj tima za kvalitetu u ustanovama ranog odgoja očituje se u usađivanju vrijednosti kontinuiranog samovrednovanja u svih odgojno-obrazovnih zaposlenika ustanove, pritom mijenjajući njihove uloge i pomažući im biti angažirani članovi odgojno-obrazovne ustanove (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2012).

Nakon imenovanja članova tima za kvalitetu, poštuje se hijerarhijski redoslijed koraka u procesu samovrednovanja ustanova ranog odgoja i obrazovanja, koji podrazumijevaju najprije strateško planiranje, zatim slijedi uvid u trenutno stanje vrtića koje objedinjuje provedbu upitnika i prikupljanje podataka o radu vrtića. Nadalje, analiziraju se rezultati upitnika, i interpretiraju područja kvalitete prema dobivenim podacima. Naposljetku proces iziskuje proučavanje strateških dokumenata ustanove i razvojnog plana ustanove, osvrćući se na proces samovrednovanja od svih uključenih sudionika te se zaključno prezentiraju rezultati. Prema dobivenim rezultatima definiraju se područja rada koja podliježu redefiniranju i transformaciji, a proces samovrednovanja se ponavlja opet nakon nekog vremena kako bi se analizirala ustanovljena područja za napredak (Slunjski i sur., 2012).

4.5. Indikatori kvalitete u samovrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja

S obzirom na zahtjevnost i specifičnost procjenjivanja kvalitete ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, oformljeni su koherentni indikatori kvalitete koji olakšavaju proces uspostave kvalitete, a samim time i proces samovrednovanja. Indikatori kvalitete samovrednovanja predškolskih ustanova unificirana su ključna područja u procjenjivanju djelotvornosti i uspješnosti rada predškolskih ustanova, a sistematiziraju i navode sveobuhvatni proces. Oni omogućuju kontinuirane informacije o različitim aspektima kvalitete rada ustanove i pružaju identifikaciju mjesta rada za napredak (NCVVO, 2015).

Navedeni indikatori kvalitete objedinjuju područja prema kojima se samoprocjenjuje kvaliteta ustanove i doprinos odgajatelja i stručnog kadra:

- strategija ustanove koja podrazumijeva putokaz i jasnu viziju kojoj ustanova teži,
- organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj,
- kultura ustanove,
- 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.

Navedeni indikatori kvalitete koji se procjenjuju samovrednovanjem pružaju uvid u ostvarenost ključnih područja rada s naglaskom na smjernice unapređenja ili transformiranja pojedinih područja, ili osvještavanja mogućeg nesrazmjera između onoga što se želi postignuti u odnosu na postignuto. Indikatori kvalitete uključuju procjene cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, upravljanje i vođenje ustanove, međusobnu suradnju i suradnju predškolske ustanove sa vanjskom zajednicom. Buljubašić-Kuzmanović (2008) ističe kako se indikatorima kvalitete procjenjuje odgojno-obrazovni rad ustanove na svim razinama, od tehničkih uvjeta i organizacije rada do odgojno-obrazovnog procesa i postignuća.

4.6. Odgajatelji u procesu samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Temeljna snaga svake institucije, tako i ustanove za rani odgoj i obrazovanje je ljudski potencijal (Sindek, Benaković-Ranogajec, 2008). Odgajatelj je stručni djelatnik ustanova za rani odgoj i obrazovanje koji svojom osposobljenošću, kompetencijama i vještinama nastoji zadovoljiti sve djetetove razvojne potrebe i obogatiti dječja iskustva i znanja utječući na osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja (2008), kao jedan od temeljnih dokumenata predškolskih ustanova, elaborira ulogu odgajatelja kao onoga koji pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u ustanovi ranog odgoja. Njegova se uloga pozicionira u središte ustanova ranog odgoja i obrazovanja jer je u izravnom doticaju sa svim dionicima predškolskog odgoja: roditeljima, djecom, stručnim suradnicima, ravnateljem i drugim odgajateljima (DPSPO, 2008). Od njega se uz samorefleksiju vlastite prakse i vlastitog odgojno obrazovnog rada, suradničku refleksiju s odgajateljima i stručnim suradnicima, očekuje sudjelovanje i u vanjskom vrednovanju i samovrednovanju ustanove. U samovrednovanju ustanova ranog odgoja i obrazovanja, odgajateljeva uloga etablira se članstvom u timu za kvalitetu uz ravnatelja ustanove, stručne suradnike, administrativno-tehničko osoblje, roditelje i predstavnike lokalne zajednice te sudjelovanjem u samom procesu samovrednovanja (NCVVO, 2013).

S obzirom na najzastupljeniju profesiju u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja, odgajateljev doprinos u procesu samovrednovanja nadasve je značajan za ostvarenje ciljeva ustanove posebice u indikatorima kvalitete kao što su kultura ustanove, prostorno-materijalni uvjeti, ljudski resursi i suradnja s društvenom zajednicom. Međutim, samovrednovanje doprinosi i odgajatelju jer vještine metodologije istraživanja, koje stekne u procesu samovrednovanja, može kasnije primijeniti na druga područja rada, a isti će ga proces osnažiti u procesu donošenja odluka te boljoj među suradnji s drugim odgajateljima (Kovačević, 2007). Unatoč dobrobiti samovrednovanja za predškolske ustanove i odgajatelje prakse vrednovanja i samovrednovanja ustanova u odgajateljskim su krugovima nedovoljno razvijena i zastupljena praksa (Domović, 2011). Težište problema povezuje se uz zatvorenost odgajateljske profesije i relativno novu praksu vrednovanja u sustavima predškolskog odgoja zbog koje se ne razvijaju reflektivni kapaciteti koji bi omogućili češće i svrsishodnije vrednovanje prakse na razini ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pretpostavka za adekvatno, primjereno, provođenje samovrednovanja ustanove i procjenjivanja rada ustanove je element osposobljenosti čimbenika (odgajatelja, stručnih suradnika, ravnatelja) odgojno-obrazovnoga procesa za profesionalnu i kontinuiranu samoprocjenu (NKRPOO, 2015). Pod tim se podrazumijeva permanentno unaprjeđivanje osobnih i profesionalnih kompetencija za provođenje samovrednovanja kroz različite vrste stručnih usavršavanja koja imaju transformacijski potencijal, propitujući i mijenjajući praksu i iskustva odgajatelja (Hawley, 2002). Prema Pavlic (2015) se stručna usavršavanja o samovrednovanju mogu ostvariti kroz odgajateljska vijeća na razini ustanove, stručne aktive na županijskoj ili nacionalnoj razini, radionice, sastanke ili u vidu individualnog stručnog usavršavanja kojima će se osnažiti odgajateljski poriv za analizu područja kvalitete rada ustanove. Nadalje odgajatelji se stručnim usavršavanjima osposobljavaju za provođenje postupka kojima procjenjuju trenutna stanje kvalitete rada ustanove. To potkrjepljuje proces samovrednovanja kao proces angažmana svih dionika ustanove, sa specifičnim naglaskom na ulogu odgajatelja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.

4.7. Kompetencije odgajatelja za samovrednovanje

Mnogobrojna su terminološka određenja izvorno latinske riječi kompetencija, međutim uopćeno označavaju stečena znanja, stručnost i pravo odlučivanja koje pojedinac implementira u vlastitom profesionalnom radu (Anić, Goldstein, 1999). Govoreći o kompetencijama odgajatelja, definiraju se kao skupovi znanja, vještina, stavova i osobnih karakteristika koje odgajatelji primjenjuju u odgojno-obrazovnoj praksi, a podrazumijevaju stečenu odgovornost i samostalnost u radu (Samardžić i Travar, 2016). S obzirom na izazovnost i dinamičnost posla kojega odgajatelj u predškolskim ustanovama provodi kompetencije su kategorija koja zahtjeva stalno unaprjeđivanje, razvijanje i prilagodbu. Stoga se kompetentnost odgojitelja smatra jednim od ključnih čimbenika za poboljšanje odgojno-obrazovnih postignuća na razini ustanove (Miočić, 2012). Težište odgajateljevih kompetencija treba ležati u stalnom preispitivanju i usmjeravanju njegovih profesionalnih kompetencija kako bi osigurao ustanovi u kojoj je zaposlen pouzdan i efektivan pristup.

U procesu samovrednovanja ustanova kompetencije odgajatelja mogu biti značajan prediktor za uspješnost provedbe samovrednovanja jer će o odgajateljevoj kompetentnosti ovisiti uspješnost procjenjivanja kvalitete rada ustanove i vlastitih praksi. Shodno tome, proces samovrednovanja predškolskih ustanova podrazumijeva od odgajatelja grupiranje i povezivanje

više različitih kompetencija za potpuno ostvarivanje procesa (Župančić, Hasikić, 2022). Tu će se istaknuti odgajateljeve profesionalne kompetencije, kompetencije inicijativnosti i poduzetnosti te suradničke kompetencije. Upravo će one odgajateljima omogućiti da u procesu samovrednovanja preispituju vlastitu obrazovnu praksu, evaluiraju i reflektiraju svoje obrazovne postupke te donose odluke primjerene na razini zanimanja (Ćatić, 2012). Prema Šagud (2006) u procesu samovrednovanja posebno se apstrahira odgajateljeva kompetencija tzv. reflektivnog praktičara koju je razmotrila kroz vještine introspekcije, odgovornosti za vlastite postupke, samokritičnosti i analitičke i organizacijske vještine. Prisutnost svih navedenih kompetencija, vještina i znanja uvelike će pridonijeti odgajateljima u procesu samovrednovanja.

5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O SAMOVREDNOVANJU USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U ovom djelu rada nastojat će se prikazati dosadašnja istraživanja o samovrednovanju predškolskih ustanova. Istraživanja o samovrednovanju predškolskih ustanova provedena su na odgajateljima na nacionalnoj i internacionalnoj razini, na ravnateljima i stručnim suradnicima na nacionalnoj razini, a jedno je istraživanje uključivalo sve dionike procesa samovrednovanja ustanova ranog odgoja i obrazovanja.

Najzastupljenija su istraživanja o odgajateljima u procesu samovrednovanja i njihovom doprinosu u samovrednovanju ustanova, stoga će pregled istraživanja započeti njima.

Ciljevi empirijskog istraživanja Vogrinc i Podgornik (2018) bili su utvrđivanje važnosti samovrednovanja za profesiju odgojitelja i njihovo mišljenje o prednostima samovrednovanja i osposobljenosti za provedbu samovrednovanja. U istraživanju su se oslonili i na doprinos samovrednovanja u odgajateljevom profesionalnom razvoju pod pretpostavkom nedovoljno zastupljene prakse samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osnovne metode prikupljanja podataka istraživanja bile su deskriptivna i kauzalna metoda. Istraživanje je provedeno na reprezentativnom uzorku od 398 odgojitelja, zaposlenih u slovenskim predškolskim ustanovama. Rezultati istraživanja pokazali su kako odgojitelji općenito procjenjuju samovrednovanje vrlo važnim za utvrđivanje i osiguravanje kvalitete predškolske ustanove. Nadalje, odgajatelji su istaknuli važnost procesa samovrednovanja u kojemu mogu unaprijediti profesionalni način razmišljanja i rada, ali i stjecati istraživačke vještine. Ispitanici proces samovrednovanja smatraju zahtjevnim i dugotrajnim, ali i preciznim ukoliko se učinkovito pristupi samovrednovanju. Autori zaključuju kako je samovrednovanje dobrodošla praksa u slovenskim predškolskim ustanovama, pod pretpostavkom adekvatne razine osposobljenosti djelatnika za provođenje samovrednovanja te njihove percepcije samovrednovanja kao korisnog procesa za osiguravanje kvalitete ustanove.

Ciljevi istraživanja autorice Jovanova-Mitkovski (2014) bili su ispitati percepciju odgajatelja o samovrednovanju ustanova, zastupljenost samovrednovanja u praksi te izazovi koji se javljaju prilikom provedbe procesa samovrednovanja. Istraživanje je provedeno u nekoliko predškolskih ustanova u Sjevernoj Makedoniji na uzorku od 115 ispitanika, postavljajući im pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Rezultati istraživanja pokazali su kako veliki broj odgajatelja svakodnevno primjenjuje postupke samovrednovanja u vlastitoj praksi koji im omogućuju razumijevanje vlastite prakse i ukazuju im na područja rada koja mogu

unaprijediti. Međutim, odgajatelji poistovjećuju proces samovrednovanja uz dobivanje odgovora na pitanja o njihovom radu, ali i radu ustanove pružajući joj objektivnu refleksiju kako bi daljnje modificirala rad. Izazove samovrednovanja odgajatelji povezuju uz dugotrajan i opsežan proces zbog čega se neće odvažiti na provođenje, a stava su da nemaju dovoljno znanja o procesu samovrednovanja što ugrožava proces.

Ciljevi kvalitativnog istraživanja autora Chrysanthi (2017) bili su ispitati odgajateljeve stavove o samovrednovanju kao procesu poboljšanja kvalitete ustanove. Poseban naglasak u istraživanju stavljen je na odvajanje ispravne i neispravne prakse koja se odnosi na samovrednovanje i na profesionalan razvoj koji se samovrednovanjem pospješuje. Metoda prikupljanja podataka ovog istraživanja bila je polustrukturirani intervju koji se ostvario kroz pažljivo implementirana pitanja korištenih u razgovoru sa svakim od odgajatelja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 20 odgajatelja zaposlenih u predškolskim ustanovama Grčke. Rezultati istraživanja pokazali su kako odgajatelji samovrednovanje poistovjećuju s elementima jasne svrhovitosti, organiziranosti, temeljitog provođenja i objektivnosti sudionika. Ukoliko se ne postignu ovi elementi, prema mišljenju ispitanika uključenih u istraživanje, proces samovrednovanja može biti znatno otežan, neuspješan ili zasnovan na irelevantnim podacima. Međutim, suočavanje s ovim izazovom zahtijeva od kreatora obrazovne politike razradu dizajna koji bi uključivao provođenje samovrednovanja pod osiguranjem da su odgajatelji i svi djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova ispravno informirani o procesu, metodologiji i alatima samovrednovanja kako bi mogli primjerenom i dosljedno pristupiti samovrednovanju (Chrysanthi, 2017). Nadalje, ispitanici su praksu samovrednovanja procijenili kao vrlo značajnom metodom za razvoj i osiguravanje kvalitete ustanove.

Cilj istraživanja autorica Drvodelić i Domović (2016) bio je ispitivanje odnosa odgajatelja prema samovrednovanju u Republici Hrvatskoj s posebnim naglaskom na obuku i osposobljenost odgajatelja za samovrednovanje. U ovom su se istraživanju analizirali stavovi odgajatelja prema vrsti obuke koju su prethodno prošli o samovrednovanju te su prema tome podijeljeni u tri skupine: odgajatelji koji nisu imali nikakvu obuku za samovrednovanje ustanova u okviru svog formalnog obrazovanja, drugu skupinu činili su odgajatelji koji su u sklopu svog formalnog obrazovanja imali jednosemestralni kolegij o samovrednovanju i treću skupinu sačinjavali su odgajatelji koji su znanja o samovrednovanju stekli u jednodnevnom programu stručnog usavršavanja o samovrednovanju u organizaciji Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje. Metoda istraživanja bio je anketni upitnik, s 19 konstruiranih pitanja, a prema Likertovoj skali odgajatelji su brojačno procjenjivali zadane čestice. Istraživanje na

uzorku od 170 ispitanika obuhvatilo je odgajatelje iz cijele Hrvatske, a pokazalo je kako dodatno obrazovanje i znanje o procesu samovrednovanja utječu na odnos odgajatelja prema samovrednovanju. Ispitanici koji nisu završili nikakvu obuku u samovrednovanju niti su se u formalnom obrazovanju upoznali sa procesom manje su upoznati s procesom samovrednovanja. Godine radnog staža ispitanika, nisu se pokazale značajnim faktorom za stavove koje će odgajatelji imati prema samovrednovanju, dok se osposobljenost pokazala. Istraživanje je pokazalo kako je ispitanicima iznimno važna podrška odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja u procesu provedbe samovrednovanja. Također, rezultati istraživanja pokazali su kako pozitivni stavovima koje ispitanici imaju o samovrednovanju predškolskih ustanova, ne utječu na njihovo uključivanje u sam proces samovrednovanja.

U Hrvatskoj su provedena istraživanja o samovrednovanju iz ravnateljske perspektive važnosti samovrednovanja za ustanove ranog odgoja i obrazovanja te jedno istraživanje koje je uključivalo opravdanost procesa samovrednovanja na svim odgojno-obrazovnim djelatnicima ustanove ranog odgoja.

Cilj istraživanja Magaš i Tatalović Vorkapić (2015) bio je ispitati stavove ravnatelja prema samovrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pod pretpostavkom značajne ravnateljske uloge u procesu samovrednovanja. Metoda prikupljanja podataka ovog istraživanja bio je anketni upitnik konstruiran u obliku 31 čestice. U istraživanju je sudjelovalo 62 ravnatelja na području Republike Hrvatske. Utvrđeni rezultati istraživanja ukazuju kako ravnatelji visoko procjenjuju važnost samovrednovanja ustanova, ističući njegovu važnost u strateškom razvoju ustanove kako bi se poboljšala kvaliteta ustanove. Ravnatelji visoko slaganje iskazuju s tvrdnjama uključenosti svih dionika ustanove u proces samovrednovanje gdje ističu objektivnost u analiziranju jakih i slabih točaka te tvrdnjama vezanih uz korisnost samovrednovanja jer procesom dobivaju konkretne i mjerljive podatke koji su polazne točke za razvoj ustanove. Ovim se istraživanjem potvrdila bitna uloga ravnatelja u samovrednovanju ustanova koji svojim kompetencijama i vještinama pruža sustavnu podršku u procesu samovrednovanja s ciljem osiguranja i unapređenja kvalitete rada predškolske ustanove.

Cilj istraživanja autora Antulić, Opić i Tot (2016) bio je ispitati opravdanost specifičnog, predloženog modela samovrednovanja ustanova u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju s posebnim naglaskom na indikatore kvalitete koji se samovrednovanjem procjenjuju. Metoda prikupljanja podataka bili su različiti anketni upitnici koji su prilagođeni prema funkciji koju ispitanici obnašaju. Podaci korišteni u ovom istraživanju prikupljeni su 2011. godine u sklopu projekta Samovrednovanje ustanova za rani i predškolski odgoj i

obrazovanje. U istraživanju je sudjelovalo sveukupno 189 ispitanika od kojih su 3 ravnatelja, 37 odgajatelja, 12 stručnih suradnika (pedagoga), 44 člana administrativno-tehničkog osoblja i 93 roditelja. Rezultati istraživanja pokazali su kako su postoje razlike u informiranosti u područjima kvalitete koja se samovrednovanjem ispituju s obzirom na funkciju koju ispitanici imaju. Tako su najinformiranija skupina bili ravnatelji, zatim stručni suradnici, zatim odgajatelji, zatim tehničko-administrativno osoblje i naposljetku roditelji. Time se ukazalo na potrebnu kontrolu u procesu samovrednovanja ustanova s obzirom na funkciju unutar institucije. Nadalje, rezultati su potvrdili kako predloženi model samovrednovanja kojim se prati kvaliteta rada ustanove odgovara potrebama ustanove ranog odgoja i obrazovanja te je lako primjenjiv na sva područja rada.

Istraživanja o samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja neučestala su i rijetka u međunarodnom i nacionalnom kontekstu. Uočava se nedostatak objektivnih i operativnih, istraživanja koja bi svim odgojno-obrazovnim djelatnicima predškolskih ustanova pružile relevantne povratne informacije o samovrednovanju predškolskih ustanova.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Predmet istraživanja

Ispitivanje kvalitete u predškolskim ustanovama može pomoći u identifikaciji ključnih područja rada za modifikaciju te donesti preporuke za buduću odgojno-obrazovnu praksu (Doherty, 2008). Kvaliteta se u predškolskim odgojno obrazovnim ustanovama uspostavlja i ispituje na različite načine korištenjem mnogobrojnih alata i tehnika kako bi se dobio potpuni uvid u rad ustanova (Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2012). Jedan od načina uspostavljanja i ispitivanja kvalitete predškolske ustanove je proces samovrednovanja ustanova. Procesom samovrednovanja predškolske ustanove pristupaju analizi cjelokupne kvalitete pogledom iznutra, a proces će rezultirati preporukama i smjernicama za buduća djelovanja ustanove. Kao glavni nositelji procesa samovrednovanja u predškolskim ustanovama ističu se odgajatelji koji procesom razvijaju refleksivan pristup prema kvaliteti ustanove, ali svojom motiviranošću i kompetentnošću mogu uvelike odrediti smjer samovrednovanja (Hawley, 2002). Shodno navedenom, predmet ovog istraživanja su odgajatelji u procesu samovrednovanja u predškolskim ustanovama na području grada Bjelovara. Iako su dosad objavljivani teorijski prikazi o doprinosima odgajatelja u procesu samovrednovanja, uočava se manja zastupljenost kvalitativnih istraživanja koja se bave odgajateljima u procesu samovrednovanja predškolskih ustanova, kako na globalnoj, tako i na nacionalnoj razini.

6.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati stavove odgajatelja o samovrednovanju ustanova za rani odgoj i obrazovanje, pri čemu će se kao elementi stavova za samovrednovanje uzimati stavovi odgajatelja o procjeni važnosti samovrednovanja, korisnosti samovrednovanja i njihova spremnost i motivacija za uključivanje u proces samovrednovanja.

Prema postavljenom cilju istraživanja, navedena su specifična istraživačka pitanja:

1. Postoji li razlika u stavovima odgajatelja o važnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja?

2. Postoji li razlika u stavovima odgajatelja o korisnosti provođenja samovrednovanja ustanova s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja?
3. Postoji li razlika u stavovima u spremnosti odgajatelja za samovrednovanje s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja?

Na temelju ciljeva i istraživačkih pitanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Očekuju se razlike u važnosti koju odgajatelji pridaju samovrednovanju s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja. Očekuje se da će veću važnost samovrednovanju ustanova pridavati odgajatelji s visokom stručnom spremom, s više godina radnog iskustva, prethodnim iskustvom sudjelovanja u samovrednovanju i onih koji su zaposleni u ustanovama s fizičkim osnivačem u odnosu na one s višom stručnom spremom, s manje godina radnog iskustva, one koji nisu sudjelovali u samovrednovanju i zaposlene u ustanovama čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave.

H2: Očekuju se razlike u stavovima odgajatelja o korisnosti provođenja samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja. Očekuje se da će veću korisnost provođenja samovrednovanja procijeniti odgajatelji s visokom stručnom spremom, više godina radnog iskustva, zaposleni u privatnim ustanovama i s iskustvom sudjelovanja u samovrednovanju u odnosu na one s višom stručnom spremom, s manje radnog iskustva, one koji nisu sudjelovali u samovrednovanju i zaposlene u ustanovama čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave.

H3: Očekuju se razlike u stavovima o spremnosti odgajatelja za samovrednovanje s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja. Očekuje se da će se spremnije u proces samovrednovanja uključiti odgajatelji s visokom stručnom spremom, više godina radnog iskustva, zaposleni u privatnim ustanovama i s iskustvom sudjelovanja u samovrednovanju u odnosu na one s višom stručnom spremom, s manje radnog iskustva, one koji nisu sudjelovali u samovrednovanju i zaposlene u ustanovama čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave.

6.3. Uzorak istraživanja

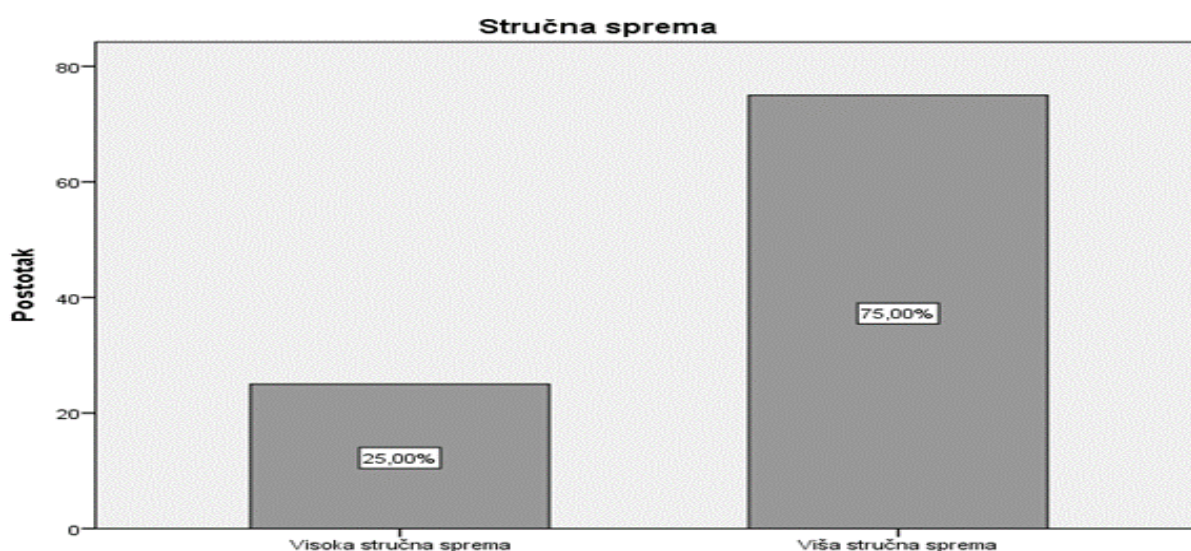
U istraživanju je sudjelovalo 82 ispitanika odgajatelja zaposlenih u ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području grada Bjelovara koji su anketu ispunjavali internetskim putem. Na području grada Bjelovara pet je ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koje ukupno zapošljavaju 106 odgajatelja.

Za istraživanje se koristio neprobabilistički, prigodni uzorak kojim su se jedinice odabrane za sudjelovanje u istraživanju birale prema mjestu stanovanja istraživača i lakšeg dolaska do ispitanika, a time i lakšeg prikupljanja podataka.

U ukupnom broju ispitanika (N=82), 100% osoba je ženskog spola, odnosno sve osobe koje su ispunjavale anketu su odgajateljice.

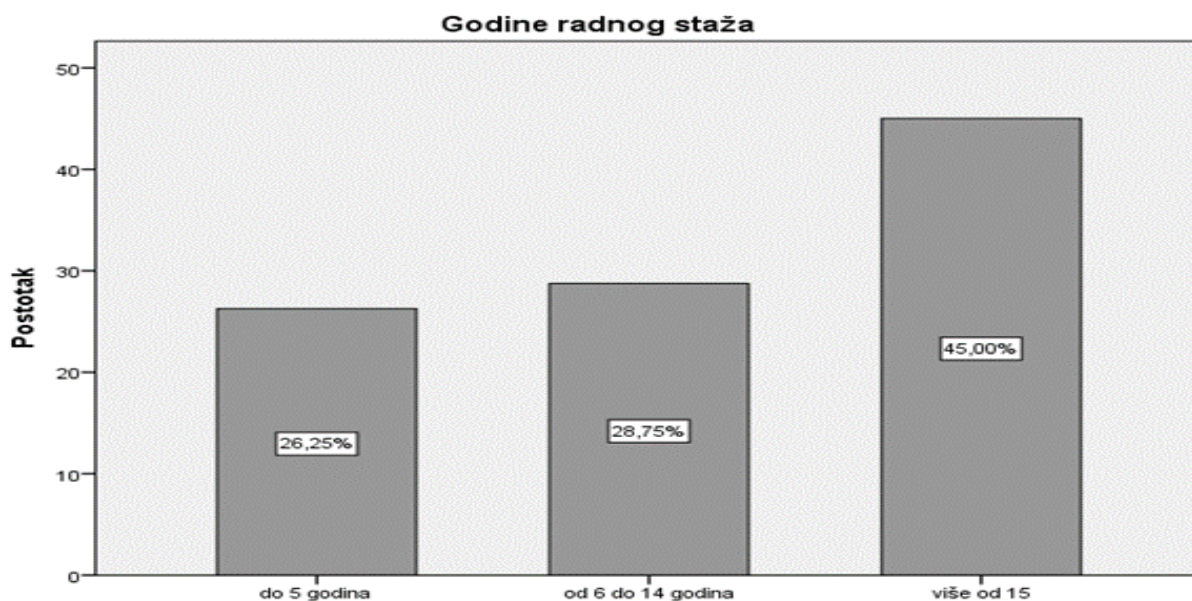
Prema stručnoj spremi ispitanika, većina je ispitanika (75%) završila višu stručnu spremu dok je 25% ispitanika steklo visoku stručnu spremu.

Graf 1. Raspodjela postotaka prema stručnoj spremi ispitanika



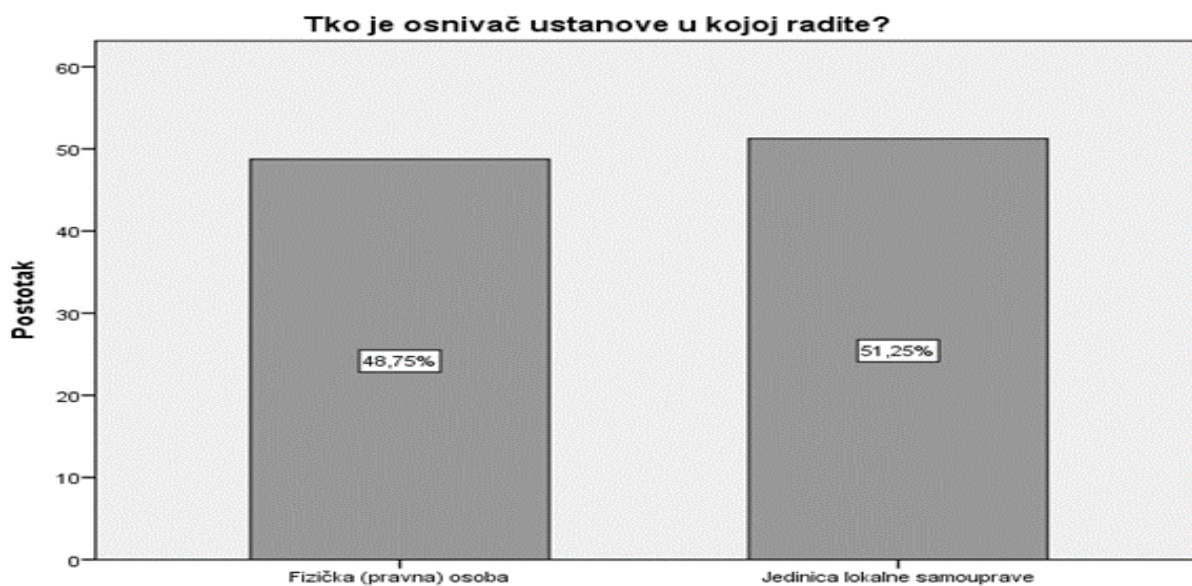
Prema godinama radnog staža, 45% ispitanika ima više od 15 godina radnog staža, 28,75% ih ima od 6 do 14 godina, a najmanji postotak ispitanika, njih 26,25% ima do 5 godina radnog staža.

Graf 2. Raspodjela postotaka prema godinama radnog staža ispitanika



Prema mjestu zaposlenja, 51,25% ispitanika zaposleno je u ustanovi čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave naspram 48,75% ispitanika čiji je osnivač ustanove u kojoj rade fizička (pravna) osoba.

Graf 3. Raspodjela postotaka prema mjestu zaposlenja ispitanika



6.4. Instrument istraživanja

Kako bi se ostvario zadani cilj istraživanja podaci su se u istraživanju prikupljali online anketnim upitnikom (Prilog 1) koji je namijenjen odgajateljima predškolskih ustanova na području Bjelovara. Anketni upitnik sastavljen je od nekoliko tematskih jedinica. U tematskoj jedinici *Opći podaci o ispitaniku* procjenjivala su se sociodemografska obilježja ispitanika poput spola, stručne spreme, godina radnog iskustva i mjesta zaposlenja. Drugu tematsku jedinicu činili su *Stavovi o važnosti samovrednovanja*, *Stavovi o korisnosti samovrednovanja* i *Stavovi o spremnosti za proces samovrednovanja* koji su u potpunosti preuzeti iz postojećeg anketnog upitnika autorica Drvodelić i Domović. U ovoj su tematskoj jedinici u cijelosti preuzete dimenzije o stavovima prema važnosti, korisnosti i spremnosti samovrednovanja koje su odgajatelji procjenjivali prema 17 tvrdnji (od 1. do 17.). Ispitanici su tvrdnje procjenjivali prema Likertovoj skali od 5 stupnjeva, u rasponu od 1 do 5, gdje su brojevi označavali sljedeće: 1 (uopće se ne slažem), 2 (uglavnom se ne slažem), 3 (niti se slažem niti ne slažem), 4 (uglavnom se slažem) i 5 (u potpunosti se slažem). Treća tematska jedinica *Sudjelovanje u procesu samovrednovanja* odnosila se na sudjelovanje u procesu samovrednovanja gdje su konstruirana 3 pitanja s mogućim odgovorima da ili ne. Za ispunjavanje anketnog upitnika, izrađenog u Google Forms alatu ispitanicima je bilo potrebno 5 minuta. Ispitanicima je bilo naglašeno kako će prije svakog niza pitanja pisati kratka uputa o tome kako se ispunjava te ih se zamolilo da iskreno odgovaraju na pitanja kako bi se dobili što točniji podaci. Također, istaknulo se kako će se njihovi odgovori koristiti isključivo za potrebe ovog diplomskog rada. Svakom sudioniku anketnog upitnika jamčila se anonimnost i dobrovoljnost sudjelovanja u istraživanju.

Prikupljanje podataka provodilo se tijekom travnja i svibnja 2024. godine, a unutar tog perioda sve ustanove predškolskog odgoja na području Bjelovara bile su obaviještene o provedbi istraživanja.

6.5. Zavisne i nezavisne varijable istraživanja:

Nezavisne varijable:

1. Stručna sprema odgajatelja- ispitanici su podijeljeni u dvije grupe: 1) viša stručna sprema, 2) visoka stručna sprema

2. Mjesto zaposlenja- ispitanici su podijeljeni u dvije grupe: 1) ustanove ranog odgoja i obrazovanja s fizičkim osnivačem (privatne ustanove), 2) ustanova ranog odgoja i obrazovanja s osnivačem jedinice lokalne samouprave (javne ustanove)
3. Godine radnog staža u vrtiću- ispitanici su podijeljeni u tri kategorije: 1) do 5 godina radnog staža, 2) od 6 do 14 godina radnog staža, 3) više od 15 godina radnog staža
4. Prethodno sudjelovanje u procesu samovrednovanja- ispitanici su podijeljeni u dvije grupe: 1) sudjelovao/la sam u samovrednovanju, 2) nisam sudjelovao/la u samovrednovanju

Zavisne varijable:

1. Stavovi o važnosti samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (pitanja 1, 2, 3, 4, 5)
2. Stavovi o korisnosti samovrednovanja za razvoj i unaprjeđenje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (pitanja 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12)
3. Stavovi o spremnosti odgajatelja za proces samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (pitanja 13, 14, 15, 16, 17)

6.6. Obrada podataka

Prikupljeni podaci obrađeni su i analizirani putem statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS Statistic 26). Prikazani su deskriptivni statistički podaci (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije, postotci i odgovarajuće mjere raspršenja) i rezultati statističkih testova ovisno o raspodjeli podataka, odnosno normalnosti distribucije podataka. Od parametrijskih testova korišteni su Kruskal Wallis testovi i Mann Whitney testovi za nezavisne uzroke.

Dobiveni podaci istraživanja potkrijepljeni su tablicama i grafovima.

7. REZULTATI I INTERPRETACIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Stavovi odgajatelja o važnosti samovrednovanja predškolskih ustanova

Kako bi se ispitali stavovi odgajatelja o važnosti samovrednovanja postavljeno je 5 tvrdnji prema kojima su ispitanici iskazivali svoja slaganja u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

Tablica 1. Samoprocjena odgajatelja o važnosti samovrednovanja

TVRDNJA	N	1	2	3	4	5	Min.	Max.	Mod	M	SD
Samovrednovanje predškolskih ustanova važno je za razvoj ustanove.	80	1,2	6,1	25,6	64,6	97,6	1	5	5	4,56	,726
Samovrednovanje predškolske ustanove ima značajan utjecaj na kvalitetu rada u mojoj ustanovi.	80		2,4	11,0	31,7	52,4	1	5	5	4,20	1,036
Samovrednovanje predškolskih ustanova treba se provoditi svake godine.	80		3,7	15,9	31,7	46,3	2	5	5	4,24	,860
Samovrednovanje predškolskih ustanova uključuje veliki broj odgajatelja.	80		3,7	12,2	31,7	48,8	2	5	5	4,30	,833
Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva pozitivno radno okruženje.	80			9,8	37,8	50,0	3	5	5	4,41	,669

Tablica 1. prikazuje osnovne deskriptivne parametre odgovora ispitanika na pitanja o njihovim stavovima vezanim za važnost samovrednovanja ustanova za rani odgoj i obrazovanje. Prema dobivenim podacima, ispitanici su najviši stupanj slaganja iskazali za tvrdnje *Samovrednovanje predškolskih ustanova važno je za razvoj ustanove* ($M = 4,56$, $SD = 0,726$) i *Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtjeva pozitivno radno okruženje* ($M=4,41$, $SD=,669$). Odgajatelji su visoko procijenili i tvrdnju *Samovrednovanje predškolske ustanove ima značajan utjecaj na kvalitetu rada u mojoj ustanovi* ($M = 4,20$, $SD = 1,036$). Dobiveni podaci insinuiraju kako odgajatelji važnost samovrednovanja percipiraju kroz utjecaj koji proces poprima u osiguravanju kvalitete predškolske ustanove. Uspoređujući stavove odgajatelja ovog istraživanja i istraživanja autora Chrysanthi (2017) uočeno je kako se rezultati istraživanja podudaraju. U oba je istraživanja samovrednovanje procijenjeno kao važan proces za osiguravanje kvalitete predškolske ustanove na temelju koje se postiže transparentnost i prosperitet ustanove. Do istih su rezultata došli su Vogrinc i Podgornik (2018) kada su uočili kako odgajatelji vrlo visoko procjenjuju važnost samovrednovanja kao jednom od mehanizama za prepoznavanje teškoća i manjkavosti prilikom uspostave kvalitete predškolske ustanove. Ispitanici ovog istraživanja iskazali su visok stupanj slaganja i s tvrdnjom *Samovrednovanje predškolskih ustanova treba se provoditi svake godine* ($M = 4,24$, $SD = ,860$). Čime su prepoznali važnost samovrednovanja kao kontinuiranoga, ponavljajućeg procesa kojim se nakon definiranja i redefiniranja područja rada ustanove podaci mogu uspoređivati i analizirati kako bi se validno pratio napredak.

Bitno je uočiti kako su sve prosječne vrijednosti odgovora ispitanika veće od 4 što ukazuje na to da se ispitanici u velikoj mjeri slažu sa svim navedenim tvrdnjama. Time je utvrđeno kako odgajatelji grada Bjelovara vrlo visoko procjenjuju važnost samovrednovanja ustanova ranog odgoja i obrazovanja kao značajnog procesa za identifikaciju i implementaciju koraka kojima će se poboljšati kvaliteta odgojnog rada, time i ustanove.

7.2. Stavovi odgajatelja o korisnosti samovrednovanja predškolskih ustanova

Kako bi se ispitali stavovi odgajatelja o korisnosti samovrednovanja za napredak i razvoj predškolskih ustanova postavljeno je 7 tvrdnji na kojima su ispitanici iskazivali svoje slaganje u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

Tablica 2. Samoprocjena odgajatelja o korisnosti samovrednovanja

TVRDNJA	N	1	2	3	4	5	Min.	Max.	Mod	M	SD
Samovrednovanje predškolskih ustanova pozitivno utječe na ukupnu kvalitetu ustanove.	80		2,4	11	31,7	52,4	2	5	5	4,50	,694
Samovrednovanje bi trebalo biti obavezno u svakoj predškolskoj ustanovi.	80			11,0	28,0	58,5	3	5	5	4,49	,693
Samovrednovanje pomaže prikazivanju realne slika o predškolskoj ustanovi.	80	1,2		17,1	30,5	48,8	1	5	5	4,29	,845
Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva timski rad.	80			9,8	37,8	50,0	3	5	5	4,54	,615
Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva puno vremena.	80	1,2	6,1	19,5	35,4	35,4	1	5	4	4,00	,968
Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva potporu ravnatelja.	80	1,2	4,9	31,7	59,8	97,6	1	5	5	4,53	,711

Proces samovrednovanja predškolske ustanove vrlo je zahtjevan	80	2,4	8,5	26,8	26,8	32,9	1	5	5	3,81	1,080
---	----	-----	-----	------	------	------	---	---	---	------	-------

U Tablici 2. prikazani su osnovni deskriptivni parametri odgovora ispitanika na pitanja o njihovim stavovima vezanim za korisnost samovrednovanja ustanova za rani odgoj i obrazovanje. Prema dobivenim podacima vidljivo je kako odgajatelji visok stupanj slaganja iskazuju s gotovo svim tvrdnjama.

Visok stupanj slaganja odgajatelji procijenjen je za tvrdnju *Samovrednovanje predškolskih ustanova pozitivno utječe na ukupnu kvalitetu ustanove* ($M = 4,50$, $SD = ,694$). Procjene ukazuju kako odgajatelji prepoznaju samovrednovanje kao opravdanu praksu provođenja za podržavanje rastuće kvalitete, kojom se detektiraju mogući propusti i nedostaci ustanove. Nadalje odgajatelji korisnost samovrednovanja povezuju uz prikazivanje objektivnog stanja ustanove što je vidljivo u tvrdnji *Samovrednovanje pomaže prikazivanju realne slika o predškolskoj ustanovi* ($M = 4,29$, $SD = ,845$). Prema Bezinović (2007) korisnost samovrednovanja očituje se u uočavanju neprepoznatih problema, dobivanju objektivnog stanja o kvaliteti ustanove i postavljanju jasnih razvojnih i prioriternih ciljeva, što su prepoznali i odgajatelji ovog istraživanja. Najveća prosječna vrijednost odgovora ispitanika ustanovljena je za tvrdnje: *Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva timski rad* ($M = 4,54$, $SD = 0,615$) i za *Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva potporu ravnatelja* ($M = 4,53$, $SD = 0,711$). Dobiveni podaci prikazuju kako je važnost podrške u procesu samovrednovanja prepoznata kod odgajatelja, neovisno o njihovim znanjima i spoznajama o samovrednovanju. Štoviše, pružanje kontinuirane podrške stručnog tima odgojiteljima, ključno je za razvoj odgajateljevih kompetencija u području internog vrednovanja predškolskih ustanova, a vjerojatno je da će se uz pravovaljanu podršku povećati njihova motivacija za aktivno sudjelovanje u procesu samovrednovanja (Drvodelić, 2016). Prema Magaš i Tatalović Vorkapić (2015) ravnateljeva uloga najznačajniji je faktor ostvarivanja samovrednovanja ustanova u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju jer on svojim znanjima, vještinama i motivacijskim pristupom intrinzično utječe na proces samovrednovanja, a onda i na podršku u samom procesu. Važnost i ulogu ravnatelja u procesu samovrednovanja prepoznaju i odgajatelji ovog istraživanja. S druge strane, najmanja prosječna vrijednost je utvrđena za tvrdnju *Proces samovrednovanja predškolske ustanove vrlo je zahtjevan* ($M = 3,81$, $SD = 1,080$). S obzirom na veličinu prosječne vrijednosti za ovu tvrdnju, može se zaključiti kako ispitanici ovu tvrdnju

procjenjuju na granici između decidiranog stava i ne slaganja s ovom tvrdnjom. Uspoređujući dobivene podatke ovog istraživanja i istraživanja kojeg je provela autorica Jovanova-Mitkovski (2014) na odgajateljima u Sjevernoj Makedoniji uočeno je kako odgajatelji proces samovrednovanja ustanova smatraju zahtjevnim. Zahtjevnost se u samovrednovanju uglavnom povezuje uz dugotrajnost i kronološki tijek procesa zbog jasno determiniranih i propisanih postupaka (Buljubašić-Kuzmanović, 2008). Nadalje, zahtjevnost procesa samovrednovanja može se očitovati i u uspostavljenoj kontroli i subjektivnosti pri analiziranju ključnih područja rada ustanove (Bredekamp i Willer, 1993). S obzirom na relativno novu praksu provođenja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja odgovore odgajatelja ovog istraživanja možemo povezati i s problemom nedovoljne informiranosti o procesu samovrednovanja (Bezinović i Ristić Dedić, 2010).

Kod stavova o korisnosti samovrednovanja uočava se kako su gotovo sve prosječne vrijednosti odgovora ispitanika veće od 4 što implicira kako ispitanici uočavaju korisnosti koju predškolske ustanove mogu imati od procesa samovrednovanja. Odgajatelji smatraju da unatoč tome što je samovrednovanje ustanove zahtijevan proces, podrazumijevajući timski rad i potporu ravnatelja i stručnih suradnika, ono pozitivno utječe na kvalitetu ustanove te pomaže u prikazivanju realne slike o ustanovi predškolskog odgoja.

7.3. Stavovi odgajatelja o spremnosti za samovrednovanje predškolskih ustanova

Kako bi se ispitali stavovi odgajatelja o spremnosti i angažmanu u procesu samovrednovanja, postavljeno je 5 tvrdnji na kojima su ispitanici iskazivali svoje slaganje na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

Tablica 3. Samoprocjena odgajatelja o spremnosti za samovrednovanje

TVRDNJA	N	1	2	3	4	5	Min.	Max.	Mod	M	SD
Poznajem svaki korak u procesu samovrednovanja predškolske ustanove.	80	2,4	14,6	37,8	35,4	7,3	1	5	3	3,31	,908
Imam dovoljno znanja o samovrednovanju.	80	2,4	15,9	36,6	32,9	7,3	1	5	3	3,28	,927
Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja predškolskog odgoja da preuzmem ulogu voditelja tima za osiguranje kvalitete u mojoj predškolskoj ustanovi.	80	11,0	26,8	32,9	23,2	2,4	1	5	3	2,81	1,045
Potpuno razumijem proces samovrednovanja predškolske ustanove.	80	2,4	14,6	45,1	24,4	9,8	1	5	3	3,24	,931
Moje znanje o procesu samovrednovanju predškolskih ustanova može pomoći ustanovi u kojoj radim u unaprjeđenju kvalitete.	80	3,7	14,6	41,5	30,5	7,3	1	5	3	3,24	,931

Tablica 3. prikazuje osnovne deskriptivne parametre odgovora ispitanika na tvrdnje kojima se procjenjivala njihova spremnost za proces samovrednovanja ustanove. U ovom dijelu anketnog upitnika, ispitanici najviše procjenjuju tvrdnje *Poznajem svaki korak u procesu*

samovrednovanja predškolske ustanove ($M = 3,31$, $SD = 0,908$) i *Imam dovoljno znanja o samovrednovanju* ($M = 3,28$, $SD = 0,927$). Međutim, u interpretaciji podataka prosječna vrijednost tvrdnji je 3 što ukazuje kako odgajatelji nisu dovoljno upoznati s procesom samovrednovanja. Podaci su to koji potvrđuju dosadašnje spoznaje kako praksa samovrednovanja nije zastupljena i česta u ustanovama predškolskog odgoja zbog zatvorenosti odgajateljske profesije i nedovoljno razvijene prakse samovrednovanja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja (Antulić, Opić, Tot, 2016; Domović, 2011). Ispitanici najmanje procjenjuju tvrdnju: *Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja predškolskog odgoja da preuzmem ulogu voditelja tima za osiguranje kvalitete u mojoj predškolskoj ustanovi* ($M = 2,81$, $SD = 1,045$). Unatoč relativno dobroj procjeni poznavanja procesa samovrednovanja i visokim procjenama važnosti i korisnosti samovrednovanja, inicijativa za preuzimanje voditelja nedostaje. Problematika toga leži u visokim očekivanjima od voditelja tima, koji prema Vodopija i Vajs Felici (2011) treba vlastitom sposobnošću djelovati, imati razvijene osjećaje takta, pokazivati razumijevanje za druge te dosljedno donositi odluke. Što voditelja tima postavlja kao okosnicu hoće li se postavljeni plan realizirati ili ne te zbog tog raspona odgovornosti kojom voditelj raspolaže većina se ljudi neće odvažiti na tu ulogu, što dokazuju i ispitanici.

Na temelju prosječnih vrijednosti odgovora ispitanika na sve tvrdnje kojima se procjenjivala njihova spremnost za proces samovrednovanja ustanove može se ustanoviti da se ispitanici niti slažu niti ne slažu sa navedenim tvrdnjama, odnosno vlastita znanja o samovrednovanju preispituju, ali nisu sigurni niti da potpuno razumiju proces samovrednovanja, Nadalje, ispitanici su nedefinirano procijenili tvrdnju da bi njihova znanja o samovrednovanju mogla pomoći ustanovi u kojoj rade u unaprjeđenju kvalitete ($M = 3,24$). Uzrok ovih stavova pronalazimo u već spomenutim izazovima samovrednovanja, ali i u načinu obrazovanja za odgajateljsku profesiju. Proučavajući i analizirajući studentske programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini uočeno je kako se na prijediplomskoj razini studija odgajatelji ne upoznaju s načinima i vrstama vrednovanja. Na diplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prisutan je jedan kolegij naziva *Samovrednovanje i razvoj predškolskih ustanova* na Sveučilištu u Zagrebu, a ostala sveučilišta koja sadrže diplomski program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svom programu ne sadrže kolegije o samovrednovanju ili vrednovanju predškolskih ustanova (Drvodelić, Domović, 2016). Prema dobivenim podacima većina (75 %) ispitanika istraživanja završila je prijediplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Imajući u vidu taj podatak i

način obrazovanja odgajatelja na prijediplomskoj razini studija u Republici Hrvatskoj, evidentno je kako odgajatelji ne stječu znanja o vrednovanju i samovrednovanju ustanova što dobiveni podaci i potkrjepljuju. Iako u formalnom obrazovanju, znanja o vrednovanju i samovrednovanju nisu zastupljena u programima studija, odgajatelji se potiču obrazovati u tom području u vidu organiziranih stručnih usavršavanja. Jedno od takvih je i Stručno usavršavanje timova za kvalitetu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja organizirano pod okriljem Nacionalnog Centra za vanjsko vrednovanje (NCVVO, 2024).

7.4. Razlike u procjeni važnosti samovrednovanja između odgajatelja

Kako bi se ispitale razlike u važnosti samovrednovanja između različitih grupa ispitanika s obzirom na godine radnog staža korišten je Kruskal Wallis test dok je za ispitivanje razlika u važnosti samovrednovanja između ispitanika s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i prethodno iskustvo sudjelovanja u samovrednovanju korišten Mann Whitney test. Zavisna varijabla u oba slučaja bila je *važnost samovrednovanja* koju su činile prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na pitanja iz dijela upitnika koja su se odnosila na važnost samovrednovanja.

S obzirom na godine radnog staža ispitanici su podijeljeni u 3 grupe, one do 5 godina radnog staža, od 6-14 godina radnog staža i one s više od 15 godina radnog staža. Razina statističke značajnosti je postavljena na $p < 0,05$.

Tablica 4. Rangovi Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža

	Godine radnog staža	N	Prosječan rang
Važnost samovrednovanja	Do 5 godina	21	40,81
	Od 6 do 14 godina	23	43,43
	Više od 15 godina	36	38,44
	Ukupno	80	

Tablica 5. Rezultati Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža

	Važnost samovrednovanja
Hi kvadrat	,667
Stupnjevi slobode	2
P vrijednost	,716

Rezultati Kruskal Wallis testa (Tablica 4. i Tablica 5.) pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika u procjenama važnosti koju odgajatelji pridaju samovrednovanju s obzirom na godine radnog staža ($p > 0,05$). U istraživanju Drvodelić i Domović (2016) godine radnog staža, također se nisu pokazale značajnim prediktorom za procjenu važnosti samovrednovanja kod odgajatelja, što je oprečno mišljenju nekih profesionalaca kako će odgajatelji s više godina radnog staža iskazivati i veću važnost u samovrednovanju.

Kako bi se ispitala razlike u važnosti samovrednovanja između ispitanika s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i prethodno iskustvo u samovrednovanju ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe stručne spreme: višu i visoku; dvije grupe mjesta zaposlenja: fizička osoba i jedinica lokalne samouprave te dvije grupe s obzirom na prethodno iskustvo u samovrednovanju: oni s iskustvom i one bez iskustva.

Tablica 6. Rangovi Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja

		N	Prosječan rang	Suma rangova
	<i>Stručna sprema</i>			
Važnost samovrednovanja	Viša stručna sprema	60	42,34	2540,5
	Visoka stručna sprema	20	34,98	699,5
	Ukupno	80		
	<i>Osnivač ustanove</i>			
Važnost samovrednovanja	Fizička (pravna) osoba	39	42,14	1643,5
	Jedinica lokalne samouprave	41	38,94	1596,5
	Ukupno	80		

Važnost samovrednovanja	<i>Ranije sudjelovanje u samovrednovanju</i>			
	Da	24	47,63	1143,00
Ne	56	37,45	2097,00	
Ukupno	80			

Tablica 7. Rezultati Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja

	Stručna sprema	Osnivač ustanove	Ranije sudjelovanje u samovrednovanju
Mann-Whitney U	489,5	735,5	501,000
Wilcoxon W	699,5	1596,5	2097,000
Z	-1,242	-0,623	-1,816
P vrijednost	,214	,533	,069

Rezultati Mann Whitney testova (Tablica 6. i Tablica 7.) pokazuju kako je p vrijednost u svim slučajevima veća od statističke značajnosti ($p > 0,05$) na temelju čega se može zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika u važnosti koju odgajatelji pridaju samovrednovanju s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja.

Rezultatima se utvrdilo kako na stavove odgajatelja prema važnosti samovrednovanja ne utječe stručna sprema, godine radnog staža, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u samovrednovanju. Dobivenim se rezultatima postavljena hipoteza H1 nije potvrdila te se u potpunosti odbacuje.

7.5. Razlike u procjeni korisnosti samovrednovanja između odgajatelja

Za ispitivanje razlika u korisnosti provođenja samovrednovanja između ispitanika s obzirom na godine radnog staža korišten je Kruskal Wallis test dok je za ispitivanje razlika u korisnosti samovrednovanja između ispitanika s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i prethodno sudjelovanje u samovrednovanju korišten Mann Whitney test. Zavisnu varijablu *korisnost samovrednovanja* činile su prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na pitanja iz dijela upitnika koja su se odnosila na korisnost samovrednovanja.

S obzirom na godine radnog staža ispitanici su podijeljeni u 3 grupe, one do 5 godina radnog staža, od 6-14 godina radnog staža i one s više od 15 godina radnog staža. Razina statističke značajnosti je postavljena na $p < 0,05$.

Tablica 8. Rangovi Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža

	Godine radnog staža	N	Prosječan rang
Korisnost samovrednovanja	Do 5 godina	21	41,95
	Od 6 do 14 godina	23	40,70
	Više od 15 godina	36	39,53
	Ukupno	80	

Tablica 9. Rezultati Kruskal Wallis testa za utvrđivanje razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža

	Korisnost samovrednovanja
Hi kvadrat	,148
Stupnjevi slobode	2
P vrijednost	,929

S obzirom na utvrđenu p vrijednosti ($p > 0,05$) zaključujemo kako ne postoji statistički značajna razlika u procjenama korisnosti koju odgajatelji pridaju samovrednovanju s obzirom na godine radnog staža (Tablica 8. i Tablica 9.). Dobiveni rezultati insinuiraju kako se godine

radnog staža nisu pokazale značajnim indikatorom za stavove odgajatelja prema korisnosti samovrednovanja.

Za ispitivanje razlika odgajatelja o korisnosti samovrednovanja prema stručnoj spremi, mjestu zaposlenja i sudjelovanju u samovrednovanju koristio se Mann Whitney test. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe stručne spreme: viša i visoku; dvije grupe mjesta zaposlenja: fizička osoba i jedinica lokalne samouprave te dvije grupe s obzirom na prethodno iskustvo u samovrednovanju: oni s iskustvom i one bez iskustva.

Tablica 10. Rangovi Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja

		N	Prosječan rang	Suma rangova
	<i>Stručna sprema</i>			
Korisnost samovrednovanja	Viša stručna sprema	60	41,24	2474,5
	Visoka stručna sprema	20	38,28	765,5
	Ukupno	80		
	<i>Osnivač ustanove</i>			
Korisnost samovrednovanja	Fizička (pravna) osoba	39	40,87	1594
	Jedinica lokalne samouprave	41	40,15	1646
	Ukupno	80		
	<i>Ranije sudjelovanje u samovrednovanju</i>			
Korisnost samovrednovanja	Da	24	45,19	1084,50
	Ne	56	38,49	2155,50
	Ukupno	80		

Tablica 11. Rezultati Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja

	Stručna sprema	Osnivač ustanove	Ranije sudjelovanje u samovrednovanju
Mann-Whitney U	555,5	785	559,500
Wilcoxon W	765,5	1646	2155,500
Z	-0,497	-0,14	-1,186
P vrijednost	,620	,889	,236

Rezultati Mann Whitney testova (Tablica 10. i Tablica 11.) pokazuju kako je p vrijednosti u svim slučajevima bila veća od razine statističke značajnosti ($p > 0,05$) te se na

temelju tog rezultata može zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika u procjenama korisnosti koju odgajatelji pridaju samovrednovanju s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja.

Ovim se rezultatima postavljena hipoteza H2 odbacuje.

7.6. Razlike u procjeni spremnosti za samovrednovanje između odgajatelja

Kruskal Wallis test je upotrijebljen za ispitivanje razlika u stavovima o spremnosti za samovrednovanje između odgajatelja s obzirom na godine radnog staža dok je za ispitivanje razlika u stavovima o spremnosti za samovrednovanje s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i prethodno iskustvo u samovrednovanju korišten Mann Whitney test. Zavisna varijabla *spremnost odgojitelja* činile su prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na pitanja iz dijela upitnika koja su se odnosila na spremnost odgojitelja za angažman u procesu samovrednovanja ustanove.

S obzirom na godine radnog staža ispitanici su podijeljeni u 3 grupe, one do 5 godina radnog staža, od 6-14 godina radnog staža i one sa više od 15 godina radnog staža. Razina statističke značajnosti je postavljena na $p < 0,05$.

Tablica 12. Rangovi Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža

	Godine radnog staža	N	Prosječan rang
Spremnost odgojitelja	Do 5 godina	21	43,26
	Od 6 do 14 godina	23	37,52
	Više od 15 godina	36	40,79
	Ukupno	80	

Tablica 13. Rezultati Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža

	Spremnost odgojitelja
Hi kvadrat	,688

Stupnjevi slobode	2
P vrijednost	,709

Iz provedenog Kruskal Wallis testa (Tablica 12. i Tablica 13.) može se zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o spremnosti odgajatelja za samovrednovanje s obzirom na godine radnog staža ($p > 0,05$).

Za potrebe provođenja Mann Whitney testa ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe stručne spreme: višu i visoku; dvije grupe mjesta zaposlenja: fizička osoba i jedinica lokalne samouprave te dvije grupe s obzirom na prethodno iskustvo u samovrednovanju: oni s iskustvom i one bez iskustva.

Tablica 14. Rangovi Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu sprema, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja

		N	Prosječan rang	Suma rangova
Spremnost odgojitelja	<i>Stručna sprema</i>			
	Viša stručna sprema	60	41,25	2475,00
	Visoka stručna sprema	20	38,25	765,00
	Ukupno	80		
Spremnost odgojitelja	<i>Osnivač ustanove</i>			
	Fizička (pravna) osoba	39	40,65	1585,50
	Jedinica lokalne samouprave	41	40,35	1654,50
	Ukupno	80		
Spremnost odgojitelja	<i>Ranije sudjelovanje u samovrednovaju</i>			
	Da	24	52,71	1265,00
	Ne	56	35,27	1975,00
	Ukupno	80		

Tablica 15. Rezultati Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu sprema, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja

	Stručna sprema	Osnivač ustanove	Ranije sudjelovanje u samovrednovanju
Mann-Whitney U	555,000	793,500	379,000

Wilcoxon W	765,000	1654,500	1975,000
Z	-,503	-,058	-3,094
P vrijednost	,615	,954	,002

Rezultati Mann Whitney testova (Tablica 14. i Tablica 15.) pokazuju kako je ustanovljena p vrijednosti u slučajevima stručne sprema i mjesta zaposlenja bila veća od razine statističke značajnosti ($p > 0,05$) te se na temelju tog rezultata može zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o spremnosti odgajatelja za samovrednovanje s obzirom na stručnu sprema i mjesto zaposlenja. S obzirom na ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja ustanovljena je statistički značajna razlika u stavovima prema spremnosti odgajatelja za samovrednovanje ($z = -3,904$, $p = 0,002$). Iz dobivenih podataka se uočava kako su odgajatelji koji su ranije sudjelovali u procesu samovrednovanja spremniji za proces samovrednovanja u usporedbi s odgajateljima koji nikada nisu sudjelovali u samovrednovanju. Reflektirajući se na dobivene podatke uočavamo kako izravno iskustvo sudjelovanja u procesu samovrednovanja pokazalo značajnim prediktorom za stvaranje znanja i vještina, a samim time i na spremnost u procesu samovrednovanja.

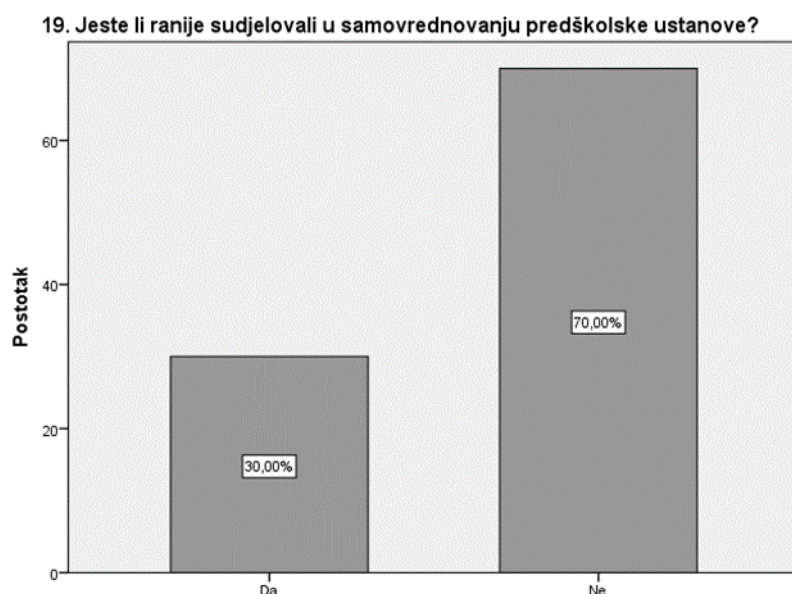
Ovim rezultatima se postavljena hipoteza H3 djelomično potvrdila.

7.7. Motiviranost odgajatelja za uključivanje u proces samovrednovanja

Kako bi se objedinilo posljednjih nekoliko pitanja u istraživanju, a usko su vezani uz iskustvo sudjelovanja u procesu samovrednovanja i motiviranost odgajatelja za sudjelovanje u procesu, rezultati će se prikazati kroz grafove 4 i 5.

Na postavljeno pitanje *Jeste li ranije sudjelovali u samovrednovanju ustanova?* ispitanici su odgovarali s da ili ne.

Graf 4. Raspodjela postotaka prema sudjelovanju odgajatelja u procesu samovrednovanja

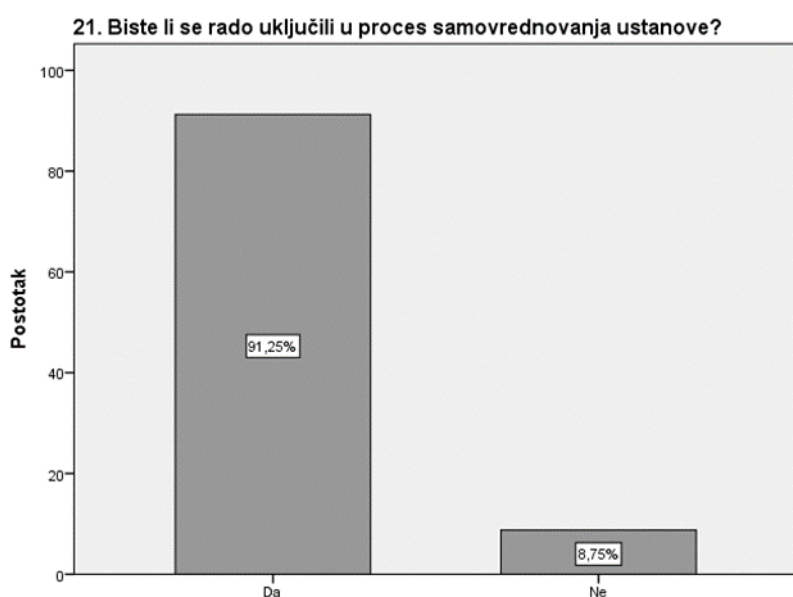


Prema podacima prikupljenim za pitanje *Jeste li ranije sudjelovali u procesu samovrednovanja predškolske ustanove* utvrđeno je kako većina odgajatelja (70%) na području Bjelovara nije sudjelovala u procesu samovrednovanja, dok je 30% odgajatelja sudjelovalo. Podaci insinuiraju kako je samovrednovanje nezastupljena praksa provođenja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Unatoč, mnogobrojnim projektima i inovacijama koji podupiru proces samovrednovanja, prakse samovrednovanja ustanova ranog odgoja nisu zakonski obvezatna (Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022). Nadalje, proces samovrednovanja ustanova ne doprinosi samo ustanovi već i njezinim članovima u pitanju profesionalnog razvoja. U procesu provođenja samovrednovanja ističu se brojne beneficije koje odgajatelji dobivaju sudjelovanjem u samom procesu, a kasnije ih mogu primijeniti i na svakodnevna područja rada u ustanovama. Svršishodno se ističu kompetencije metodologije istraživanja, ali i osnaživanje profesionalnih kompetencija u procesu donošenja odluka i provođenja refleksije vlastite prakse (Kovačević, 2007). Također, odgajatelji u procesu razvijaju suradničke odnose

i suodnose posebice u trenucima suodlučivanja i donošenja odluka (NCVVO, 2015). Dobivenim se podacima može ustanoviti kako samovrednovanje ustanova kao praksa treba težiti široj rasprostranjenosti i učestalosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja ne samo u Bjelovaru nego i na području Republike Hrvatske.

Kako bi se ispitalo koliko su odgajatelji motivirani za uključivanje u proces samovrednovanja, postavljeno je *pitanje Biste li se rado uključili u proces samovrednovanja?* Na postavljeno pitanje odgajatelji su odgovarali s da ili ne.

Graf 5. *Raspodjela postotaka prema motiviranosti odgajatelja za uključivanje u proces samovrednovanja ustanova*



Iz dobivenih se podataka može uočiti kako je na postavljeno pitanje *Biste li se rado uključili u proces samovrednovanja ustanove* 91,25 % odgajatelja odgovorilo potvrdno od kojih je 37 odgajatelja zaposlenih u ustanovi s jedinicom lokalne samouprave kao osnivačem, dok je 36 odgajatelja zaposlenih ustanovama s fizičkom osobom kao osnivačem. Niječno je na postavljeno pitanje odgovorilo četiri odgajatelja, zaposlenih u ustanovama čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave, dok se tri odgajatelja koji rade u ustanovama s fizičkom osobom kao osnivačem ne bi uključili u proces samovrednovanja ustanove (8,75%). Dobiveni se podaci ne podudaraju s podacima do kojih su svojim istraživanjem došle Drvodelić i Domović (2016) koje je pokazalo kako se odgajatelji unatoč prepoznavanju važnosti samovrednovanja za predškolsku ustanovu, malen bi se broj odgajatelja odvažio na izravno sudjelovanje u procesu samovrednovanja. Prema spoznajama Vanhoff (2009) samovrednovanje je izravno pod utjecajem stavova sudionika prema procesu samovrednovanja i njihovoj motivaciji za

uključivanje u proces. Stoga se samovrednovanje može provesti uspješno samo ukoliko su stavovi prema procesu samovrednovanju sudionika uključenih u proces pozitivni i ako su sami visoko motivirani za proces. Iz dobivenih podataka je utvrđeno kako bi se u samovrednovanje ustanove ranog odgoja i obrazovanja uključila većina odgajatelja ispitanih ovim istraživanjem.

7.8. Ograničenja istraživanja i smjernice za buduća istraživanja

Zbog učestalosti provođenja online istraživanja i prezasićenosti ljudi anketama, metodološko ograničenje istraživanja vidljivo je upravo u načinu prikupljanja podataka putem online obrasca koji su rezultirali relativno malim odazivom ispitanika (82). S obzirom na navedeni uzorak istraživanja proveden je manji stupanj statističkih testova koji možda ne ocrtavaju vjerodostojno stvarne stavove o samovrednovanju ispitanika. Također, metodološki se nedostatak ovog istraživanja ticao i provedbe istraživanja jer su anketu istraživanja, ispitanici dobivali od strane stručnih suradnika ili ravnatelja što je moguće dovelo do davanja društveno poželjnih odgovora i pozitivnijih procjena u odnosu na stvarne stavove. Metodološko ograničenje istraživanja usko je povezano i uz istraživača istraživanja, koji je zaposlenik jedne od ustanove ranog odgoja na području Bjelovara, zbog čega su mogući uzroci pozitivnijih rezultata.

Buduća istraživanja o samovrednovanju predškolskih ustanova trebala bi zahvatiti reprezentativniji uzorak ispitanika kako bi se osigurali relevantni i objektivni podaci i rezultati, čime bi se omogućila i provedba značajnijih statističkih testova. Iz provedenog istraživanja može se zaključiti kako anketni upitnik kao metoda prikupljanja podataka ima ograničenja, stoga se za buduća istraživanja može koristiti kvalitativna metodologija kako bi se dobile potpunije i detaljnije informacije o samovrednovanju predškolskih ustanova. Naredna istraživanja o samovrednovanju predškolskih ustanova mogla bi ispitati realnu ostvarivost rezultata samovrednovanja s obzirom na nepovoljan položaj odgojno-obrazovnih ustanova u nacionalnom kontekstu. Također, jedna od smjernica za buduća istraživanja mogla bi objediniti relevantnost i objektivnost rezultata samovrednovanja iz perspektive članova ustanove u usporedbi s rezultatima vanjskog vrednovanja. S obzirom na vremensko trajanje i zahtjevnost procesa samovrednovanja, kao moguća smjernica za buduća istraživanja mogu se istaknuti načina prikupljanja podataka u samovrednovanju predškolskih ustanova te unutar toga ispitati

potencijalno digitalne alate. Također, kao smjernica mogu se nametnuti i komparativne usporedbe provedenih samovrednovanja na nacionalnoj razini, ali i globalnoj razini. Kako su istraživanja o samovrednovanju predškolskih ustanova najučestalija iz perspektive odgajatelja predškolske djece, buduća bi istraživanja mogla uključiti stručne suradnike ili roditelje djece polaznika ustanove koja se samovrednuje.

8. ZAKLJUČAK

Samovrednovanje ustanova ranog odgoja i obrazovanja sustavan je i koherentan proces koji unaprjeđuje kvalitetu i rad ustanove. Temelj samovrednovanja je kritički i refleksivan pristupu iznutra, a uključuje relevantne sudionike s njihovim različitim pogledima na praksu, kako bi se zajednički identificirali i provodili sinergijski postupci u odgojnom djelovanju (Moss, Dahlberg, 2008). Proces se odvija prema definiranim pravilima i smjernicama, a kako bi se ispoštovao tijekom provođenja i podrazumijevajući koraci potrebno je oformiti tim za kvalitetu unutar ustanove koji će proces voditi. Timove za kvalitetu sačinjavaju ravnatelj, stručni suradnici, predstavnici administrativne službe, roditelji i odgajatelji, koji svojom osposobljenošću, aktivnom ulogom u središtu ustanove i kompetencijama vode proces prema determiniranim postupcima. Kako se proces samovrednovanja ne bi provodio stihijski, od svih članova ustanove u kojoj će se provoditi proces, očekuje se visoka razina znanja o samovrednovanju i visok stupanj motiviranosti za proces (Vanhoof, Van Petergem, De Maeyer, 2009). Ukoliko se maksimalno iskoristi kapacitet samovrednovanja ustanova, ono može biti veoma učinkovita i značajna praksa u mijenjaju pedagoške odgojno-obrazovne stvarnosti.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove odgajatelja o samovrednovanju ustanova za rani odgoj i obrazovanje, pri čemu su se kao elementi stavova za samovrednovanje, istraživali stavovi odgajatelja o procjeni važnosti samovrednovanja, korisnosti samovrednovanja i njihova spremnost za uključivanje u proces samovrednovanja. U istraživanju se ispitala međuovisnost stavova o samovrednovanju u odnosu na godine radnog staža odgajatelja, stručnu spremu, iskustvo sudjelovanja u samovrednovanju i mjesto zaposlenja s obzirom na osnivača ustanove. Utvrdilo se kako odgajatelji visoko procjenjuju važnost samovrednovanja za ustanovu ranog i predškolskog odgoja, s ciljem unaprjeđenja njezina rada i razvoja ustanove ($M = 4,56$). U tvrdnjama procjena važnosti samovrednovanja, sve su prosječne vrijednosti slaganja veće od 4 što je relevantan pokazatelj kako odgajatelji, unatoč zahtjevnosti procesa provođenja samovrednovanja, ističu njegovu važnost za jačanje kvalitete ustanove. Nadalje, stavove o korisnosti samovrednovanja odgajatelji izražavaju iznimno visoko s ciljem kontinuiranog i kvalitativnog napretka odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranog odgoja. Odgajatelji samovrednovanje procjenjuju i kroz percepciju timskog rada kojega ističu kao važnim prediktorom uspješnog samovrednovanja ($M = 4,54$). Također, odgajatelji prepoznaju važnost podrške u cjelokupnom procesu provedbe, dok neuspješnost samovrednovanja iskazuju kroz nedovoljnu podršku ravnatelja i stručnih suradnika ($M = 4,53$). Sveukupno odgajatelji notiraju

stavove o važnosti i korisnosti samovrednovanja vrlo visoko, neovisno o vremenskoj iscrpnosti u provođenju procesa i višestrukoj potpori koju proces zahtijeva.

Pod pretpostavkom primjene brojnih temeljnih znanja i kompetencija u procesu samovrednovanja, odgajatelji stavove o spremnosti za proces provođenja samovrednovanja iskazuju niže u odnosu na stavove o važnosti i korisnosti ($M = 3,31$). Istraživanje je polučilo kako odgajatelji vlastita znanja o razumijevanju i shvaćanju procesa samovrednovanja percipiraju skromno ($M = 3,31$) istaknuvši poznavanje koraka i temeljnih znanja o samovrednovanju, ali se ne bi odvažili preuzeti uloge voditelja tima za osiguravanje kvalitete u predškolskoj ustanovi u kojoj su zaposleni ($M = 2,81$). S obzirom na to da je u ovom istraživanju sudjelovalo 75% odgajatelja koji su prvostupnici struke, problem nedovoljne osposobljenosti za provođenje samovrednovanja povezuje se s formalnim načinom obrazovanja odgajatelja.

Kada su se analizirale nezavisne varijable: stručna sprema, godine radnog staža, prethodno sudjelovanje u samovrednovanju i mjesto zaposlenja odgajatelja s obzirom na osnivača ustanove u kojoj su zaposleni utvrdilo se kako ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni odgajatelja o važnosti samovrednovanja. Drugim riječima, godine radnog staža, mjesto zaposlenja, sudjelovanje u procesu i stručna sprema nisu pokazale kao značajnim prediktorom za procjenu važnosti samovrednovanja kod odgajatelja. Slično su se odrazili i stavovi odgajatelja o korisnosti samovrednovanja za koje, također, niti jedna postavljena nezavisna varijabla nije bila značajni prediktor. Možemo zaključiti kako odgajatelji stavove o korisnosti i važnosti samovrednovanja ne izražavaju kroz prizmu stečene stručne spreme, dugogodišnjeg radnog staža i mjesta u kojem su zaposleni. Kao značajni prediktor za stavove o spremnosti odgajatelja za samovrednovanje pokazalo se ranije sudjelovanje u samovrednovanju te je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na iskustvo sudjelovanja u samovrednovanju i spremnost odgajatelja na proces. Time se utvrdilo kako odgajatelji koji imaju iskustvo sudjelovanja u samovrednovanju mogu spremnije i svrsishodnije pristupiti procesu samovrednovanja. Nadalje, na pitanje *Biste li se rado uključili u proces samovrednovanja?* Niječno je odgovorilo 8,75% odgajatelja, dok će se 91,25% odgajatelja rado, samoinicijativno uključiti u proces samovrednovanja. Naime, iskustvo u samovrednovanju ustanova imalo je manji broj ispitanika (30%), dok 70% odgajatelja nikada nije sudjelovalo u samovrednovanju ustanove. Rezultati su ovo, koji potkrjepljuju nedovoljno zastupljen proces samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja na nacionalnoj razini što se negativno odražava i na stavove o spremnosti i saznanjima odgajatelja o procesu samovrednovanja. S druge strane, odgajatelji (30%) koji su bili aktivno angažirani u proces

samovrednovanja, istaknuli su kako im je sudjelovanje u procesu upotpunilo i obogatilo znanja o samovrednovanju.

Dosadašnje spoznaje pokazuju kako samovrednovanje ima mnoge značajke za ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uključujući unaprjeđenje odgojne prakse i rada ustanove, profesionalni razvoj osoblja i povećanje suradnje među dionicima. Unatoč tome što je proces samovrednovanja zahtjevan i dugotrajan, opravdan je jer je važan čimbenik u pružanju i osiguravanju kvalitete ustanove i njezina odgojno-obrazovnog rada.

9. POPIS TABLICA I GRAFOVA

9.1. Popis tablica

Tablica 1. *Samoprocjena odgajatelja o važnosti samovrednovanja*

Tablica 2. *Samoprocjena odgajatelja o korisnosti samovrednovanja*

Tablica 3. *Samoprocjena odgajatelja o spremnosti za samovrednovanje*

Tablica 4. *Rangovi Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža*

Tablica 5. *Rezultati Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža*

Tablica 6. *Rangovi Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja*

Tablica 7. *Rezultati Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema važnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja*

Tablica 8. *Rangovi Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža*

Tablica 9. *Rezultati Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na godine radnog staža*

Tablica 10. *Rangovi Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja*

Tablica 11. *Rezultati Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja*

Tablica 12. *Rangovi Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti za samovrednovanje s obzirom na godine radnog staža*

Tablica 13. *Rezultati Kruskal Wallis testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti za samovrednovanje s obzirom na godine radnog staža*

Tablica 14. *Rangovi Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema spremnosti za samovrednovanje s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja*

Tablica 15. *Rezultati Mann Whitney testa za utvrđivanje značajnosti razlika u stavovima prema korisnosti samovrednovanja s obzirom na stručnu spremu, mjesto zaposlenja i ranije sudjelovanje u procesu samovrednovanja*

9.2. Popis grafova

Graf 1. *Raspodjela postotaka prema stručnoj spremi ispitanika*

Graf 2. *Raspodjela postotaka prema godinama radnog staža ispitanika*

Graf 3. *Raspodjela postotaka prema mjestu zaposlenja ispitanika*

Graf 4. *Raspodjela postotaka prema sudjelovanju odgajatelja u procesu samovrednovanja*

Graf 5. *Raspodjela postotaka prema motiviranosti odgajatelja za uključivanje u proces samovrednovanja ustanova*

10. LITERATURA

1. Alstad-Davies, C. (2018). How Teachers Use Self-Reflection and Evaluation in Education. Dostupno na:
<https://resumes-for-teachers.com/blog/professionaldevelopment/teachers-use-self-reflection-self-evaluation-education/>, pristupljeno 18. lipnja 2024.
2. Anić, V. i Goldstein, I. (1999) Rječnik stranih riječi. Zagreb: Novi Liber.
3. Antulić, S. (2013). Model samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(69), 28-29.
4. Antulić-Majcen, S., Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti. Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
5. Antulić, S., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Slunjski, E. (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
6. Babić, M. (2021). Samovrednovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
7. Bećirović-Karabegović, J. (2018). Samoevaluacija odgajatelja kao značajni faktor profesionalnog razvoja. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju*, 2(2), 316-325.
8. Bennett, M., Madigan, I., Miškeljin, L., Radulović, L. (2013). Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog napretka
9. Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje i kvaliteta obrazovanja. Agencija za odgoj i obrazovanje.
10. Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2010). Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama. Agencija za odgoj i obrazovanje.

11. Bondioli A. (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. *Revista Latinoamericana de Educacion Infantil (ReLadEI)*, 2 (2), Julio 2013, pp. 19-33.
12. Bredekamp, S. and Willer, B. (1993). Professionlizing The Field of Early Childhood Education: Pros and Cons, *Young Children*, 82-84.
13. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 139-149. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/118200>, pristupljeno 07. svibnja 2024.
14. Buysse, V., Wesley, P. W. i Keyes, L. (1998.). Implementing Early Childhood Inclusion: Barriers and Support Factors. *Early Childhood Research Quarterly*. 13(1), 169-184
15. Chrysanthi, K. (2017). School self-evaluation. The case of Greece examined through the views of preschool education teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1(1), 9-17.
16. Cowley, S. (2017). Reflect, Develop, Improve – Sue Cowley Talks Setting Self Evaluation. Dostupno na: <https://www.firstdiscoverers.co.uk/self-evaluation-reflectdevelop-improve/>, pristupljeno 10. svibnja 2024.
17. Ćatić, I. (2012): Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), str. 175.-189. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/167693>, pristupljeno 09. kolovoza 2024.
18. Dahlberg, G. i Moss, P. (2008). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation*. Munich: Institute - Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich, vol. 6(02).
19. Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality assurance in Education*, 16(3), 255-265.
20. Domović, V. (2011). *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. Učitelji i njihovi mentori* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
21. Drvodelić, M. i Domović, V. (2016). Odnos odgojitelja prema samovrednovanju dječjih vrtića. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 47-60. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2220>, pristupljeno 15. ožujka 2024.

22. Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union. Pristupljeno 25. lipnja 2024.
23. Eurydice (2018). Praćenje i vrednovanje u jasličnim programima. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessmentprogrammes-children-under-3-years-0_hr, pristupljeno 22. svibnja 2024.
24. European Commission (2019). Eurydice Brief. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, . Pristupljeno 20. srpnja 2024.
25. Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., & McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 41-61.
26. Greene, B. (1996.). Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb: Alinea.
27. Gullo, D. F. (2005). Understanding assessment and evaluation in early childhood education (Vol. 95). Teachers College Press.
28. Harvey, L. (2002). Evaluation for what?. *Teaching in higher education*, 7(3), 245-263.
29. Hawley, W. D. (ed.) (2002.), *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.
30. Janssens, F.J.G., & Amelvoort, H.W.C.H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15-23 Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>, pristupljeno 13. ožujka 2024.
31. Janta, B., van Belle, J., Stewart, K. (2016). Quality and Impact of Centre-based Early Childhood Education and Care. RAND Corporation, Santa Monica, Calif., and Cambridge. Dostupno na: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html, pristupljeno 23. travnja 2024.
32. Jovanova-Mitkovska, S. (2014). Self-evaluation in pre-school-situation, challenges. In *Proceeding of 9th international Balkan Education and Science Congress*, Edirne. University of Trakia.

33. Karademir, A. (2017). Quality in Preschool Education: The Views of Teachers and Assistant Teachers. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 7-33. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/319188906_Quality_in_Preschool_Education_The_Views_of_Teachers_and_Assistant_Teachers, pristupljeno 12. travnja 2024.
34. Kokanović, T. (2021). *Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolskih ustanova* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
35. Kovačević, D. (2007). Samovrednovanje škola kao dio procesa osiguravanja kvalitete u školama. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
36. Lončarić Jelačić, N. (2007). *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/Kljucnekompetencije_.ppt, pristupljeno 05. lipnja 2024.
37. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
38. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Pedagogijska istraživanja.
39. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta – Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ; priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine
40. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2012). Kvaliteta rada predškolskih ustanova: procjena odgovornosti od strane ravnatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 25-27. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/123769>, pristupljeno 19. svibnja 2024.
41. Majcen, S. A. (2012). Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja—empirijska provjera modela.
42. Maltarić, I. (2023). *Važnost kompetencija ravnatelja i stavova prema samovrednovanju u osiguranju kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Teacher Education).

43. Miočić, M. (2012). Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja. *Magistra iadertina*, 7(1.).
44. 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.
45. Moss, P., Pence, A. (1994). Towards an inclusionary approach in defining quality. U: P. Moss i A. Pence (ur.) *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing, str. 172–178.
46. Muraja, J., Vranković, B., Reberšak, M. (2008). *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje
47. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
48. Naxakis, A. (2002). *Teacher evaluation. Evaluation in Education. Who, whom and why*. Athens: Savvalas
49. NAYEC, (2009). (National Association for the Education of Young Children), NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs: Dostupno na: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/.../PSDAP.pdf>, pristupljeno 18. lipnja 2024.
50. Ogunniyi, M. B., (1984). *Educational Measurement and Evaluation*. Pennsylvania: Longman Nigeria
51. Palekčić, M. (2005) Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 209-233.
52. Pavlic, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikulumu. *Dijete, vrtić, obitelj*, br. 79, 12-13.
53. Peterson, K., D. (2002). Positive or Negative. *At issue Culture*. Dostupno na: <https://1.cdn.edl.io/xHcat7D7pji37bJK3c92F2UeKvH7Xbt4pM7NGWUvuLRfuqwA.pdf>, pristupljeno 17. srpnja 2024.
54. Reberšak, M., Vranković, B., Muraja, J. (2009). *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

55. Romstein, K. (2015). Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja. *Napredak*, 156 (4), 401-421. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/166209>, pristupljeno 24. srpnja 2024.
56. Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1990). Effects of self-evaluation on the independent work skills of preschool children with disabilities. *Exceptional Children*, 56(6), 540-549.
57. Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
58. Shandomo, H. M. (2010). The Role of Critical Reflection in Teacher Education, *School–University Partnerships*, Vol. 4, No. 1, 101-113.
59. Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International journal of early years education*, 15(2), 197-217.
60. Sindek, J., Benaković-Ranogajec, K. (2008). Ljudski resursi u dječjim vrtićima i uloga psihologa. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 3 No. 6, 47-57.
61. Slunjski, E., Šagud, M., & Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću–organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 45-58.
62. Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/objavljene-smjernice-zavrednovanje-procesa-ucenja-i-ostvarenosti-ishoda-u-osnovnoskolskome-isrednjoskolskomeodgoju-i-obrazovanju/>, pristupljeno 09. srpnja 2024.
63. Srinivasan, P. (2016). *Evaluation in education*. United States: Lulu Publications.
64. Tot, D. (2013). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 154. (3), 271-288. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138804>, pristupljeno 17. svibnja 2024.
65. Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji

66. Vanhoof, J., Van Petergem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes toward school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.01.004> , pristupljeno 20. travnja 2024.
67. Vodopija, Š i Vajs Felici, A. (2011). Građanski poslovni i protokolarni kodeks ponašanja i komuniciranja, Zagreb: Libertin naklada.
68. Vogrinc, J., & Podgornik, V. (2018). Improving Pre-School Education Through Self-Evaluation. *ANSWERS AND INNOVATIONS IN PRE-SCHOOL EDUCATION IN PORTUGAL AND SLOVENIA*, 131.
69. Vujčić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjene odgojnoobrazovne prakse. Zagreb: Pedagogijska istraživanja.
70. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022). NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22, 101/23.
71. Zjačić Ljubičić, S., Šuško, V., Očko, L. (2021). Procjenjivanje kvalitete ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. Bjelovar: Bjelovarski učitelj.
72. Zufanová, H. (2006). On the meaning of internal and external evaluation for the quality of education during educational reforms. *Schools for Quality-What Data-based Approaches Can Contribute*.
73. Župančić, M., & Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 505-513.

11. PRILOZI

11.1. Prilog 1. Anketni upitnik:

Opći podaci o ispitaniku:

1. Spol

1.) Muški

2) Ženski

2. Stupanj stručne sprema:

1) viša stručna sprema

2) visoka stručna sprema

3. Godine radnog staža:

1) do 5 godina radnog staža

2) od 6 do 14 godina radnog staža

3) više od 15 godina radnog staža

4. Tko je osnivač ustanove u kojoj radite?

1) Jedinica lokalne samouprave

2) Fizička (pravna) osoba

Upitnik o samovrednovanju (2016):

Pitanja o važnosti samovrednovanja:

1. Samovrednovanje predškolskih ustanova važno je za razvoj ustanove.
2. Samovrednovanje predškolske ustanove ima značajan utjecaj na kvalitetu rada u mojoj ustanovi.
3. Samovrednovanje predškolskih ustanova treba se provoditi svake godine.
4. Samovrednovanje predškolskih ustanova treba uključuje veliki broj odgajatelja.
5. Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva pozitivno radno okruženje.

Pitanja o korisnosti samovrednovanja:

6. Samovrednovanje predškolskih ustanova pozitivno utječe na ukupnu kvalitetu ustanove.
7. Samovrednovanje bi trebalo biti obavezno u svakoj predškolskoj ustanovi.
8. Samovrednovanje pomaže prikazivanju realna slike o predškolskoj ustanovi.
9. Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva timski rad.
10. Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva puno vremena.
11. Uspješno samovrednovanje predškolske ustanove zahtijeva potporu ravnatelja.
12. Proces samovrednovanja predškolske ustanove vrlo je zahtjevan.

Pitanja o spremnosti ispitanika o samovrednovanju:

13. Poznajem svaki korak u procesu samovrednovanja predškolske ustanove.
14. Imam dovoljno znanja o samovrednovanju.
15. Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja predškolskog odgoja da preuzmem ulogu voditelja tima za osiguranje u mojoj predškolskoj ustanovi.
16. Potpuno razumijem proces samovrednovanja predškolske ustanove.
17. Moje znanje o procesu samovrednovanju predškolskih ustanova može pomoći ustanovi u kojoj radim u unaprijeđenu kvalitete.

Sudjelovanje u procesu samovrednovanja:

18. Jeste li sudjelovali u samovrednovanju predškolske ustanove?
19. Biste li se rado uključili u proces samovrednovanja ustanove?

