

# Razvoj instrumenata za procjenu kvalitete ustanova ranog odgoja i obrazovanja

Biserka Petrović-Sočo  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## Sažetak

U radu se prikazuje geneza instrumenata za procjenu kvalitete ustanove ranog odgoja i obrazovanja: od zanemarivanja tog istraživačkog fenomena do osamdesetih godina prošlog stoljeća uslijed prevladavanja pozitivistički usmjerenih istraživanja, preko analitičkih, korelacijsko-kvantitativnih istraživanja kvalitete ustanove u devedesetim godinama prošloga stoljeća, do suvremenih, holističko-interpretativnih, kvalitativnih istraživanja.

Rezistentnost istraživača na ovaj problem prekidaju zaposleni roditelji zainteresirani za kvalitetu odgoja svoje djece u institucijskim uvjetima. To se poklapa s vremenom „mirne revolucije“ u razvojnoj psihologiji, kad se mijenjanjem znanstvene paradigme dijete počinje promatrati kao socijalno i kulturno biće.

Tijekom razvoja instrumenata procjene kvalitete ustanove najprije se u osamdesetim godinama prošlog stoljeća identificiraju analitički, strukturalni i statički indikatori kvalitete (prostor, oprema, materijali i igračke, broj djece na jednog odgajatelja, veličina i dobni sastav odgojne skupine, obrazovanje odgajatelja, stalnost odgajatelja u odgojnoj skupini i stručno iskustvo odgajatelja i ravnatelja) i stavljaju u korelaciju s razvojnim postignućima djece. Nakon tih korelacijsko-kvantitativnih istraživanja, u devedesetim godinama prošlog stoljeća razvijaju se cjeloviti instrumenti za globalnu procjenu kvalitete ustanove, od kojih su najpoznatiji *Skala za procjenu kvalitete okruženja beba i djece rane dobi* (ITERS) i *Evaluacijska skala okruženja djece rane dobi* (ECERS). One se, kao i drugi instrumenti, u početku upotrebljavaju u evaluativne svrhe, a s vremenom sve više postaju oruđe edukacije, refleksije i samoevaluacije ustanova ranog odgoja i obrazovanja u interpretativno-kvalitativnim istraživanjima.

Na kraju rada raspravlja se o (ne)mogućnosti definiranja kvalitete ustanove ranoga odgoja sagleđane iz multiplih perspektiva i, u vezi s tim, o uporabi instrumenata u različitim istraživačkim modelima kvalitete ustanove ranog odgoja.

**Ključne riječi:** kvaliteta ustanove ranog odgoja i obrazovanja, instrumenti procjene kvalitete ranog odgoja, skala procjene kvalitete dječjeg okruženja, korelacijsko-kvantitativna istraživanja, interpretativno-kvalitativna istraživanja.

## Uvod

Kvaliteta ustanova ranog odgoja i obrazovanja je, kao istraživački fenomen, dugo bila zapostavljena i to zbog dvadesetogodišnje dominacije bihevioristički i pozitivistički usmjerenih istraživanja. Ta su istraživanja, pod utjecajem Piagetove i Bowlbyjeve teorije, u velikoj mjeri bila usmjerena ka mjerenju

kognitivnih postignuća i emocionalne (ne)sigurnosti djeteta kao učinaka boravka djece u ustanovi na njihov kasniji razvoj, dok se kvaliteti same ustanove nije pridavala pažnja. Zbog zanemarivanja utjecaja socio-kulturnog okruženja na odgoj i razvoj, te tada prevladavajuće „slike djeteta“ (Malaguzzi, 1998) kao maloga, nezreloga i ovisnog bića, dugo se smatralo da su ustanove ranoga odgoja „nužno zlo“, to jest

da zbog ranog odvajanja djeteta od majke automatski imaju negativne učinke na kasniji socio-emocionalni i kognitivni razvoj, bez obzira na njihovu kvalitetu. Tako Singer (1998) ističe da je razlog kasnog osvještavanja potrebe istraživanja institucijskog odgoja taj što su se istraživači predugo pitali je li dijete koje dio dana boravi u instituciji nesigurno emocionalno vezano za majku, za razliku od djeteta koje stalno boravi kod kuće, umjesto da su svoju pozornost usmjerili na proučavanje kvalitete ustanove. On je među prvima upozorio na potrebu teorija „koje uzimaju u obzir činjenicu da djeca odrastaju unutar dva ili više konteksta. Primjerice, brojni sadašnji koncepti kao što je majčina senzitivnost i sl. odnose se samo na dijadni odnos. Je li takav koncept adekvatan za opisivanje kvalitete ponašanja odgojitelja kad se odgoj odvija unutar konteksta mreže odnosa između grupe djece i drugih odgojitelja?“ (isto, 65), pita ovaj autor.

Tako se tek od osamdesetih godina prošloga stoljeća, pod utjecajem reafirmacije teorije Lava Vigotskog o povijesno-društvenoj uvjetovanosti dječjega razvoja i „mirne revolucije u razvojnoj psihologiji“<sup>1</sup> (Bruner i Haste, 1987), te manje pod utjecajem antropoloških i etnografskih kroskulturalnih studija o podizanju djece u različitim kulturama i istraživanja o sposobnostima djece rane dobi za socijalnu interakciju s vršnjacima u jaslicama (Stambak, 1986), istraživanja usmjeravaju na kvalitetu samih ustanova za rani odgoj i obrazovanje (Clark-Stewart, 1987; Phillips, 1993; Phillips i Howes, 1993; Moss i Penn, 1996; Singer, 1998; Dahlberg, Moss i Pence, 1999; Giudicci i Rinaldi, 2006). Počinje se propitivati „koji faktori unutar obitelji ili institucijske situacije određuju jesu li odgoj i njega dobri ili loši za djecu“ (Singer, 1998, 64).

Dotadašnje pomanjkanje istraživačkog zanimanja za ovu problematiku prvi prekidaju zaposleni roditelji zainteresirani za kvalitetan odgoj svoje djece dok su na poslu. Zanima ih kvaliteta ustanove „ovdje

i sada“, a ne kasniji učinci boravka djeteta u njoj i to zbog ekspanzije zapošljavanja majki koja posljedično uzrokuje transformaciju tradicijske u nuklearnu obitelj i smještanje sve većeg broja djece rane dobi u institucije. Clarke-Stewart (1987) ističe da roditeljima nije od najvećeg interesa pitanje o kasnijim učincima ranog odgoja, nego kako djetetu osigurati najbolje okruženje za odgoj i razvoj dok boravi izvan obitelji. Zanima ih po kojim se značajkama razlikuju programi ranog odgoja u kojima se dijete dobro osjeća za razliku od onih u kojima pati, postoje li razlike u uspješnosti različitih programa i po čemu se kvaliteta ustanove može prepoznati? Howes (1987, ix) također postavlja slična pitanja, primjerice: „Možemo li identificirati pouzdane komponente dobre kvalitete dječjeg izvanobiteljskog odgoja? Što ih sačinjava? U kakvom su one odnosu s dječjim okruženjem u obitelji?“

### Analičko-statički pristup istraživanju kvalitete ustanova ranoga odgoja – korelacijsko-kvantitativna paradigma

Da bi se odgovorilo na ova pitanja, u SAD-u se poduzimaju istraživanja kvalitete ranog odgoja i obrazovanja, od kojih su najznačajnija sljedeća: *Nacionalna studija* o kojoj pišu Phillips i Howes (1987), *Chicago studija* Clark-Stewartove (1987), *Bermuda studija* autorica Scarr, McCartney i Howes (1987), Feinova i Kantosina *Pensilvanijska studija* (1987), Goelmanov i Penceov *Viktorija Projekt* (1987) i *Los Angeles studija*, također autorice Howes (1987).

*Nacionalnu studiju* (1979, prema Phillips i Howes, 1987) inicirala je federalna vlada SAD-a da bi postavila nacionalne standarde za izvanobiteljski odgoj i obrazovanje djece rane dobi. Kao najznačajnije indikatore kvalitete ranog institucijskog odgoja u toj se studiji identificira veličina dječje skupine, broj djece na jednog odgajatelja i stručno obrazovanje odgajatelja. Pretpostavlja se da ovi činitelji ima-

<sup>1</sup> Bruner i Haste (1987), proučavajući kako djeca rane dobi upravo u socijalnoj interakciji otkrivaju smisao svijeta koji ih okružuje, navode da se u razvojnoj psihologiji u osamdesetim godinama prošlog stoljeća događa „mirna revolucija“. Oni prihvaćaju činjenicu da je dijete aktivni „znanstvenik“ koji konstruira hipoteze o svijetu, reflektira ih kroz iskustvo u interakciji s fizičkim okruženjem i formulira sve složenije misaone strukture, ali u tom procesu, za razliku od Piageta, naglašavaju važnost socijalnog i kulturalnog konteksta za dječji razvoj i odgoj. „Stvaranje smisla je socijalni proces; to je aktivnost koja je uvijek smještena unutar kulturalnog i povijesnog konteksta (...) ukoliko se djetetu omogući zajednički socijalni kontekst, izgleda da je ono, noseći se sa svijetom nepoznatog, kompetentnije kao inteligentan socijalni operator nego kao ‘usamljeni znanstvenik’“ (isto, 1) navode isti autori.

ju pozitivan učinak na interakciju odgajatelja s djecom, jer im omogućuju više vremena i situacija da se bave s djecom na pozitivan, stimulirajući način. Howes (1987) također navodi strukturalne aspekte kvalitete, kao što su sastav dječje skupine i kvalifikacije odgajatelja; Howes i Olenick (1986, prema Howes, 1987) u svom istraživanju dalje dopunjuju ustanovljene indikatore i navode da ustanove za rani odgoj i obrazovanje visoke kvalitete trebaju udovoljiti sljedećim kriterijima: omjer odgajatelj:djeca ne smije biti veći od 1:4 u skupini djece u dobi do dvije godine života i mlađoj, te 1:7 za djecu u dobi od 30 mjeseci i više, prisutnost odgajatelja s formalnim obrazovanjem o dječjem razvoju te zahtjev da djece ne mijenja više od dva odgajatelja u razdoblju od jedne godine. Wandel i Powers (1983, prema Phillips i Howes, 1987) upotrijebivši slične kriterije za procjenu kvalitete ustanove, također zaključuju da je visoka kvaliteta ranog institucijskog odgoja pronađena tamo gdje je postojala visoka razina osposobljenosti odgajatelja za rad s djecom, velika količina prostora po djetetu i mali broj djece na jednog odgajatelja. U kvalitetnim institucijama djeca su se u mnogo većoj mjeri angažirala u pozitivnim socijalnim interakcijama nego djeca uključena u institucije srednje ili niske kvalitete, gdje je prevladavala individualna igra i nezainteresirano ponašanje djece, ističu ovi autori.

Može se zaključiti da su se u početnoj etapi razvoja instrumenata za procjenu kvalitete ustanove ranog odgoja i obrazovanja analitički procjenjivale tzv. strukturalne, statičke dimenzije kvalitete utemeljene na sljedećim kriterijima:

- broj djece na jednog odgajatelja,
- veličina dječje skupine,
- obrazovanje i stručno iskustvo odgajatelja i
- iskustvo ravnatelja i stalnost odgajatelja koji se bave istom djecom u ustanovi.

Drugu skupinu istraživanja procjene kvalitete ustanove ranoga odgoja čine ona koja su u tu svrhu upotrijebila instrument sastavljen od multiplih indikatora kvalitete ustanova poznat pod nazivom evaluacijska skala procjene okruženja djece rane (Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS) Harmsa, Cryera i Clifforda (1980, prema Phillips i Howes, 1987). Ova skala će kasnije postati uporište za izradu osjetljivijih i obuhvatnijih instrumenata za

procjenjivanje kvalitete okruženja djece u odgojnim skupinama od 0 do 3 godine aktualnih i danas. Taj instrument sadržavao je sedam dimenzija po kojima se promatranjem i procjenjivanjem mjerila kvaliteta jaslica na način da su se rezultati procjene svake dimenzije na kraju sumirali kao procjena cjelokupne kvalitete i korelirala s rezultatima dječjih kognitivnih, govornih i socijalnih postignuća. Te su dimenzije bile sljedeće:

1. njega djeteta
2. kreativne aktivnosti
3. jezične/logičke aktivnosti
4. oprema, namještaj/dostupnost, izloženost
5. aktivnosti za razvoj krupne i sitne motorike
6. socijalni razvoj
7. potrebe odgajatelja i drugih zaposlenih djelatnika.

U primjeni ovog instrumenta se pokazalo da su navedene dimenzije visoko međuzavisne i da njihov ukupan zbroj predstavlja dobar prediktor dječjeg intelektualnog, jezičnog i socijalnog razvoja. Djeca iz ustanova s procijenjenom višom kvalitetom pokazivala su naprednije komunikacijske vještine i verbalnu inteligenciju (McCartney, 1984, prema Howes i Phillips, 1987) te pozitivno socijalno ponašanje i rješavanje zadataka (Phillips, McCartney i Scarr, 1987).

Upotrijebivši isti instrument Clarke-Stewart (1987) je u *Chicago studiji* uspoređivala kvalitetu različitih izvanobiteljskih programa za djecu u dobi od dvije do tri godine i također zaključila da „djeca koja borave u ustanovi za rani odgoj i obrazovanje konzistentno pokazuju bolje rezultate, posebno kad se procjenjuju kognitivne sposobnosti, socijalna kompetencija i otvorenost djeteta za interakciju s nepoznatom odraslom osobom. Ova djeca bila su šest do devet mjeseci naprednija u razvoju od djece podizane u drugoj obitelji. Najmanje su napredovala ona djeca koja su boravila sa stranom osobom u svojim domovima“ (isto, 31). Detaljnije opisujući kako su se dimenzije kvalitete razlikovale u različitim organizacijskim oblicima ranog odgoja i obrazovanja, ista autorica navodi da su u institucijskim situacijama djeca imala mnogo više prilika sudjelovati s drugom djecom i odgajateljem u primjerenim kurikulumskim aktivnostima, kao što su slušanje priča, razgledavanje slikovnica, pjevanje pjesmica, igre građenja, brojalica, crtanje, slikanje i dr. od djece obuhvaćene drukčijim oblicima

izvanobiteljskih programa. Također su mogla birati ponuđene aktivnosti i razvojno profitirati u interakciji sa starijim ili mentalno zrelijim vršnjakom. U institucijskom kontekstu dijete je dolazilo u kontakt s većim brojem odgajatelja, pa su neka djeca imala i do šest odgajatelja tijekom devet mjeseci koliko je trajalo istraživanje, dok je u obiteljskim uvjetima boravak djece bio ograničen na minimum od jedne, najčešće stalne odrasle osobe.

Kada se radilo o značajkama odgojne skupine i fizičkom okruženju kao prediktorima dječjeg razvoja ista autorica navodi da je umjereno nizak broj djece u skupini bio povezan s višom socijalnom kompetentnošću djece, te da je veći broj odraslih bio povezan s nižom razinom socijalne kompetentnosti djeteta. U odnosu prema dobi djece ista autorica ističe da je mogućnost djeteta da promatra i stupa u interakciju sa starijom djecom bila povezana s višom razinom kompetentnosti djeteta, dok je prisutnost mlađe djece i beba bila povezana s nižim postignućima. Nadalje, u razmatranju kvalitete fizičkog okruženja u kojem dijete boravi Clarke-Stewart (1987) pronalazi sljedeću povezanost:

- red i struktura: urednost, sigurnost i strukturiranost fizičkog okruženja bili su povezani s većom dječjom kompetentnošću
- stimulacija: mogućnost interakcije raznovrsnim igračkama i materijalima bila je povezana s višom razinom kognitivne kompetentnosti.

Nadalje, u *Chicago studiji* ista autorica zaključuje da je viša razina responzivnog, informativnog i poticajnog ponašanja odgajatelja povezana s većom dječjom kompetentnošću u svim područjima razvoja, da nije bilo jednostavne povezanosti između količine interakcije i dječje kompetentnosti, te da je u odnosu na sadržaj interakcije češće razgledavanje slikovnica i omogućavanje samostalnog izbora aktivnosti bilo povezano s dječjom većom kompetentnošću. Suprotno, češće pomaganje, držanje u naručju, zagrljaji, kontroliranje i kažnjavanje bili su povezani s nižom kompetentnošću djeteta.

Slične rezultate u primjeni istog instrumenta za procjenu kvalitete ustanova ranog odgoja i obrazovanja nalazimo u *Bermuda studiji* koju su iznijeli Philips, Scarr i McCartney (1987). Oni također zaključuju da cjelokupno institucijsko okruženje značajno doprinosi dječjem socijalnom, kognitivnom i govornom razvoju. Howes (1987) u *Los Angeles studiji* uz to dodaje da strukturalne varijable kvalitete ustanove djeluju i na samoregulaciju ponašanja djeteta, navodeći da djeca koja pohađaju ustanove visoke kvalitete pokazuju veći stupanj samoregulacije i u manjoj mjeri odbijaju prijedloge odraslih od djece koja borave u ustanovama niske kvalitete. Autori *Victoria istraživačkog projekta*, Goelman i Pence (1987), zaključuju da su frekvencije igre i razvojno primjerenih aktivnosti mnogo veće u kvalitetnim ustanovama za rani odgoj i obrazovanje u usporedbi s frekvencijama ustanovljenim u tzv. obiteljskim jaslicama (family day care), te da su informacijski iskazi odgajatelja u socijalnoj interakciji s djetetom pozitivno korelirali s cjelokupnom kvalitetom izvanobiteljskih oblika odgoja djece rane dobi.

Zaključak ovih istraživanja kako o strukturalnim, analitičkim, statičnim varijablama bitno ovise dinamične varijable kvalitete ustanove, pod kojima se podrazumijeva kvaliteta dječjeg dnevnog življenja u ustanovi, nalazimo i u kasnijim sličnim istraživanjima, primjerice Rosentala i Vandela (1996), Burchinala i sur. (1996). Međutim, one su samo vanjske, statične, izravno dostupne varijable kvalitete, jer se odnose na prostor, opremu, materijale i igračke, broj djece na jednu odraslu osobu, veličinu i dobni sastav odgojne skupine, obrazovanje odgajatelja, stalnost odgajatelja u odgojnoj skupini i stručno iskustvo odgajatelja i ravnatelja.<sup>2</sup> Ostaju na egzaktno mjerljivim, vanjskim, izoliranim i analitički primjenjivim kriterijima, pogodnim za uspoređivanje, koreliranje i ustanovljavanje i/ili licenciranje programa, kao i vođenje politike u području ranog odgoja i obrazovanja, ali i dalje vrlo malo ili ništa ne govore o kvaliteti iskustva koje djeca dnevno doživljavaju u instituciji. Drugim riječima, koliko god znanstveno

<sup>2</sup> Ove varijable su u Hrvatskoj određene Državnim pedagoškim standardima koji se sve do prošle godine nisu mijenjali od 1983. godine, ali s odgodom primjene do 2014. godine, tako da su standardi i sada minimalni. Određuju da u jednoj skupini djece u drugoj godini života bude 10 do 12 djece, ali se kontinuirano omogućuje povećanje tog broja za 20 posto. Zbog toga je primjerice u Zagrebu u takvu skupinu upisano čak 19 ili 20 djece!?

značajne za ono vrijeme, ove varijable kvalitete ustanove su primjerene samo za mjerenje izvana i odozgo, kao i za korelaciju s razvojnim rezultatima djece (koji su ponekad i proturječni) – pa su primjerenije za konstatiranje uvjeta u kojima dijete živi i koreliranja s njegovim kasnijim postignućima, negoli za proučavanje dinamike življenja, odnosa, učenja i procesa odrastanja djece u njima. Osim toga, nisu imale gotovo nikakve učinke na odgojiteljevu praksu. Sociolog Hartley (1993) drži da je metodologija ovih istraživanja „s njezinom fragmentacijom života u odgojnoj skupini, s njezinim ček-listama i vremenskim uzorcima i s naglaskom na površinskim osobinama institucijskog života – bila vrlo mnogo refleksija ‘birokratskog kognitivnog stila’ (isto, 35). Graue i Walsh (1995) također kritiziraju istraživanja ranog odgoja do devedesetih godina prošlog stoljeća jer su bila usmjerena na „univerzalne zakonitosti, zakonitosti koje operiraju neovisno od kulture i konteksta (...) kao da je dijete u vakuumu, individua odijeljena od svojeg nasljeđa“ (isto, 137). Nadalje upozoravaju „kako se mjeri sve što je u predškolskoj ustanovi mjerljivo i kako se onda to korelira sa svim dugim što se također može izmjeriti (bez obzira ima li to smisla ili ne) – sve o ustanovi, sve osim onoga kakva je ona za djecu i odrasle jer u njoj žive dan za danom, tjedan za tjednom. Pitanje što za dijete znači živjeti u instituciji većinu vremena u njihovom ranom životu i s kojim posljedicama za društvo, ignorirana su“ (isto, xvi).

Stoga se slažemo s autoricom Miljak (1991) koja navodi da većina istraživača (...) naglašavaju važnost konteksta za razvoj i odgoj, ali u obrađivanju konteksta ostaju na globalnoj, općoj razini. Ne nastoje na proučavanju i stvaranju „uvjeta koji će omogućiti i poticati optimalna (netipična) ponašanja i reagiranja djece u odgojnim grupama“ (isto, 59).

### Holističko-dinamički pristup istraživanju kvalitete ustanova ranoga odgoja – interpretativno-kvalitativna paradigma

U devedesetim godinama prošlog stoljeća prihvaća se činjenica da kvaliteta interakcije odraslih i djece ovisi, među ostalim, i o uvjetima, odnosno analitičkim, strukturalnim, statičnim varijablama kvalitete

ustanova, ali se naglasak sve više stavlja na potrebu dubljeg istraživanja kako ti uvjeti djeluju na kvalitetu dječjeg svakodnevnog iskustva, na ono kako se dijete osjeća, s kim se i kako druži, što radi, uči i doživljava u njima, jer upravo je svakodnevica „poseban odgojitelj,“ drže u Reggiou, u kojoj se ostvaruje „mikrokozmos iskustva i mogućnosti“ (Strozzi, 2002, 60).

U svezi s tim promijenjenim stajalištem o značenju socio-kulturnoga konteksta u razvoju i odgoju, zalaže se i za mijenjanje metodologije proučavanja kvalitete ustanove. Nastoji se na interpretativnom pristupu promatranju i razumijevanju dječjeg ponašanja, a za to su potrebna dugotrajna, pažljiva promatranja, deskripcije i interpretiranja u različitim situacijama i vremenu, u različitim, specifičnim socijalnim i kulturalnim uvjetima (Bruner i Haste, 1987; Singer, 1998; Drummond, 1998; Graue i Walsh, 1995, 1998; Cole, u Woodhead i sur., 1998; Edwards i sur., 1998; Dahlberg i sur., 1999; Bruner, 2000; Giudicci i Rinaldi, 2002; Miljak, 2002).

U skladu s ovim pristupom „interakcije reflektiraju određenje zajedničkih interpretacija i uobičajenih simboličkih reprezentacija događaja, odnosa i ciljeva. Takve ‘socijalne stvarnosti’ reflektiraju i također generiraju okvir u kojem se interpretira individualno iskustvo.“ (Bruner i Haste, 1987, 5-6) Tako se promjenom paradigme mnogi znanstvenici zalažu za zaokret od proučavanja individualnog djeteta i njegovih potreba prema prepoznavanju važnosti strukture interakcija između djece, odraslih i fizičkog okruženja i drže da središnje pitanje kvalitete ranog odgoja i obrazovanja nije razina dječjeg postignuća već kvaliteta iskustva u kojem su djeca angažirana. Ovakav cjelovit, širok, društveni, kulturni i etički pogled na ustanove ranog odgoja i obrazovanja zahtijeva da ih se sagleda holistički, interakcijski, kompleksno i dinamično, kao žive, pulsirajuće i humane cjeline, na što je neosporno utjecalo i uvažavanje Bronfenbrennerova ekološkog modela dječjeg razvoja. On je ukazao na suštinsku značajku kojom se „definira ekološki pristup ljudskom razvoju – usredotočenost na dinamičke odnose između organizma i njegove okoline, gdje se i osoba i okolina nalaze u uzajamnoj sprezi i aktivnosti“ (Bronfenbrenner, 1985, 17-18). Zbog toga se treba baviti „procesom u kontekstu“ (isto, 19), to jest promjenama u mikro- i makro-sustavima koji okružuju dijete i osobe u njihovoj

neposrednoj okolini. Tako pojam kvalitete institucijskog odgoja postaje mnogo širi, pa se javlja potreba za multidimenzionalnim, holističkim i dinamičkim pristupom mjerenju kvalitete, u kojem je poželjno da se stručni timovi, odgajatelji i roditelji angažiraju u samoprocjeni kao oruđu promatranja, jer se do podataka promatranja najbolje dolazi naknadnom analizom snimljenog materijala. Shvaća se da roditeljsko sudjelovanje ima pozitivan učinak na kvalitetu dječjeg odgoja i njege u instituciji, uz pretpostavku da se ostvaruje kontinuirana suradnja roditelja i odgajatelja. Zbog toga se sve više nastoji na izradi instrumenata kojima se može vršiti globalna procjena kvalitete, pa se instrumenti znatno revidiraju i proširuju.

Iz tog vremena je najpoznatiji instrument *Skala za procjenu okruženja beba i djece rane dobi* (Infant-Toddler Environment Rating Scale) Harmsa, Clifforda i Cryera koja nastaje 1989. godine revidiranjem ranije spomenutog široko upotrebljavanog instrumenta *Evaluacijska skala okruženja djece rane dobi* iz 1980. godine. Reviziju te skale isti autori kombiniraju s nekim elementima instrumenta za procjenu kvalitete okruženja u tzv. obiteljskim jaslicama (Family Day Care Rating Scale) i namjenjuju ga procjeni kvalitete institucijskog okruženja djece u dobi od rođenja do 30 mjeseci. Ona sadrži 35 stavaka grupiranih u sedam cjelina po kojima se na temelju promatranja procjenjuju sljedeće dimenzije:

1. prikladnost i raspored potrebne opreme za njegu i aktivnosti djece, te smještanje primjerenih izložaka u ravnini dječjeg pogleda
2. adekvatnost postupaka odgajatelja pri svakodnevnom dolasku i odlasku djeteta, njezi, hranjenju, spavanju i higijensko-zdravstvenoj skrbi za dijete
3. kvaliteta komunikacije odraslog i djeteta (govorenje i slušanje)
4. primjerenost aktivnosti za dječje učenje
5. kvaliteta socijalne interakcije odgajatelj-dijete i dijete-dijete
6. struktura programa (dnevni raspored aktivnosti, rad s jednim djetetom, u maloj skupini djece, promatranje dječjih aktivnosti i prepoznavanje razvojnog stupnja u djeteta, suradnja odgajatelja, odgajatelja i stručnih suradnika u planiranju, provođenju i vrednovanju programa)
7. zadovoljavanje profesionalnih i nekih osobnih potreba odgajatelja (prilike za stručno usavršavanje, uključivanje roditelja u program i zajedničko donošenje odluka, fleksibilno vrijeme za predah u radu i dr.)“ (Harms, Cryer i Clifford, 1991, 31)

Svaka od sedam dimenzija procjenjivanja kvalitete sa svojim podstavcima vrednuje se na skali od 1 do 7 pri čemu 1 znači nedovoljno, 3 minimalno, 5 dobro i 7 odlično, a među-brojevi 2, 4, i 6 pridonose većoj osjetljivosti instrumenta. Kad se procjene od 1 do 7 za svih 35 stavaka ITERS-a zbroje i zbroj se podijeli s brojem stavaka, dobije se indeks kvalitete pružene djeci jedne odgojne skupine. Autori navode kako je ovaj instrument utemeljen na istraživačkim rezultatima, profesionalnim kriterijima i iskustvima iz prakse, te je valjan i pouzdan. Također navode da je *Skala za procjenu okruženja beba i djece rane dobi* (ITERS) osmišljena kako bi bila sveobuhvatna i jednostavna za upotrebu – mogu je koristiti odgajatelji za procjenjivanje uspješnosti svoje prakse, ravnatelji, nadglednici i agencije za kontrolu kvalitete programa ili planiranje njezina poboljšanja, znanstvenici za istraživanja i drugi. U znanstvenoj literaturi nailazi se na obilgato korištenje ove skale sve do današnjih dana, međutim stavovi koje u svezi s njezinom primjenom zauzimaju pojedini znanstvenici, znatno se razlikuju. Tako je Howes, Phillips i Whitebook (1992) primjenjuju u istraživanju socijalnog razvoja djece u dobi od 14 do 54 mjeseca u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje i pomoću nje rangiraju ustanove po kvaliteti, te je kombiniraju sa strukturalnim dimenzijama (Federal Interagency Day Care Requirements – FIDCR). Na temelju toga uvode novi pojam, tzv. praga kvalitete ustanove. To je točka na kojoj se razdvajaju ustanove koje imaju negativan utjecaj od onih koje vrše pozitivan utjecaj na razvoj i odgoj djece. Burchinal i sur. (1996), Moor (1994) i mnogi drugi istraživači također se u svojim istraživanjima vrlo pozitivno izražavaju o valjanosti, pouzdanosti, jednostavnosti i sveobuhvatnosti primjene *Skale za procjenu okruženja beba i djece rane dobi*.

Jedino se Moor (1994) kritički osvrće, kako na prednosti, tako i na nedostatke ove skale. Kao prednosti on navodi to što se skala procjene zasniva na široko definiranom okruženju, što ne obuhvaća samo

organizaciju prostora nego i interakciju, aktivnosti, raspored i dr. Međutim, ističe da skala nije osjetljiva na važne probleme kao što je upotreba tradicionalno zatvorene dječje odgojne skupine nasuprot modificiranih otvorenih prostora, na razloge za i protiv različitih organizacijskih rješenja, na karakteristike okruženja u ustanovama koje potiču primjerene odgojno-obrazovne aktivnosti i na djelovanje okruženja u uvjetima dobnog mješovitih odgojnih skupina djece. Stavkama koje se odnose na vršnjačku interakciju i interakciju djeteta i odgajatelja nedostaje opis i nisu povezane sa situacijom prostora, iznosi isti autor. No, treba zamijetiti da se u kritici ove skale nigdje ne osvrće na upitnost njezine kulturalne osjetljivosti.

Drugi značajan instrument za procjenu kvalitete ustanove u SAD-u se razvijao još od 1983. godine na inicijativu Američke nacionalne akademije za odgoj i obrazovanje djece rane dobi. On je nekoliko puta dorađivan i usavršavan i konačno validiran 1992. godine. U njegovoj izradbi i pokusnim primjenama sudjelovalo je preko 250 američkih eksperata u području ranog odgoja i obrazovanja. Sadašnja verzija sadrži 10 objedinjenih i stupnjevito razrađenih kriterija za procjenu kvalitete procesa odgoja i obrazovanja djece rane dobi u institucijskom kontekstu. Kriteriji kvalitete izraženi u ovom instrumentu ukazuju, prije svega, na pravilne postupke:

1. u interakciji odgojitelja s djecom,
2. u kurikularnim aktivnostima,
3. u interakciji odgajatelja i roditelja,
4. u stručnom obrazovanju i daljem usavršavanju djelatnika,
5. u rukovođenju predškolskom ustanovom,
6. u formiranju odgojnih skupina i organizaciji rada djelatnika,
7. u aranžiranju fizičkog okruženja djeteta,
8. u unapređenju zdravlja, njege i sigurnosti djece,
9. u pravilnoj i zdravoj dječjoj prehrani i
10. u evaluaciji uspješnosti programa s obzirom na zadovoljavanje potreba djece, roditelja i djelatnika radi postizanja i održavanja kvalitete ustanove.

Svaki od kriterija počinje kratko postavljenim ciljem i znanstveno utemeljenim razlozima zbog kojih mu u procesu odgoja treba udovoljiti. Za potrebe ovog rada ilustrirat ćemo to na primjeru interakcije

koji u NAEYC-ovu instrumentu, kao ni u jednom prethodnom, nije slučajno na prvome mjestu:

„A. Interakcija odgojitelja i djece

Cilj: Interakcije odgojnog djelatnika i djece omogućuju prilike u kojima djeca razvijaju shvaćanje sebe i drugih. Djeci se treba obraćati toplo, s poštovanjem njihove osobnosti i individualnosti, podržavati ih i respondibilno se s njima ophoditi. Djelatnici trebaju stvarati uvjete za pojavu interakcije i među djecom da bi im omogućili prilike za razvoj samopouzdanja, socijalne kompetencije i intelekta. Znanstvena utemeljenost: Sva područja dječjeg razvoja – socijalni, emocionalni, kognitivni i tjelesni – integrirana su. Optimalan razvoj u svim područjima proističe iz pozitivnih, poticajnih, individualnih odnosa s odraslima. Djeca rane dobi također se razvijaju u svim područjima razvoja i putem interakcije s vršnjacima.“ (NAEYC, 1991, 15.)

Nadalje slijedi 11 stavaka koji detaljnije izražavaju zahtjeve za kvalitetnu interakciju odraslih s djecom u različitim odgojnim situacijama, a to su:

- „A-1. odgajatelji često stupaju u interakciju s djecom pokazujući pozitivne emocije, zainteresiranost i poštovanje
- A-2. odgajatelj je djetetu na raspolaganju i senzibilan je
- A-3a. odgajatelj razgovara s djecom na prijateljski, uljudan način
- A-3b. odgajatelji govore djetetu individualno, potiču djecu svih dobi da govore i koriste jezik
- A-4a. odgajatelji se s jednakim poštovanjem odnose prema djeci svih rasa, religija i različitog obiteljskog podrijetla
- A-4b. odgajatelji omogućuju djeci oba spola jednake prilike za sudjelovanje u svim aktivnostima; ako se djeca dijele u manje skupine, izbjegavaju ih dijeliti po spolu
- A-5. odgajatelji potiču dječju neovisnost onda kad su na to spremna
- A-6a. odgajatelji se koriste pozitivnim pristupom u pomaganju djeci da se konstruktivno ponašaju
- A-6b. odgajatelji ne primjenjuju tjelesno kažnjavanje ni druge neprimjerene oblike

- discipliniranja koje ranjavaju, povređuju ili ponižavaju djecu
- A-7. u dječjoj odgojnoj skupini čitavo se vrijeme čuje ugodan žamor
- A-8a. djeca se općenito osjećaju ugodno, opušteno, sretno i uključena su u igru i druge aktivnosti
- A-8b. odgajatelji pomažu djeci nositi se s ljutnjom, tugom i frustracijom tako da tješe djecu, identificiraju i reflektiraju njihove emocije i upućuju na verbalno rješavanje problema
- A-9. odgajatelji potiču prosocijalna ponašanja djece kao što su kooperacija, pomaganje, izmjenjivanje i čekanje na red, razgovor radi rješavanja problema
- A-10. odgajateljeva očekivanja na dječja prosocijalna ponašanja su razvojno primjerena
- A-11. djecu se potiče na razgovor o osjećajima i idejama umjesto rješavanja problema silom“ (NAEYC, 1991, 15-19)

Po istom načelu su izrađene i sve druge, gore navedene cjeline s različitim brojem stavaka unutar svake od deset globalnih cjelina. U mnogim stavkama pojedinih cjelina korisnika instrumenta se upućuje na brojeve stavaka drugih kriterija s kojima su ove prve usko povezane. Na taj se način ostvaruje koherentnost, cjelovitost i međuovisnost svih zahtjeva za postizanje kvalitete ustanove, navodi se u pojašnjenju instrumenta. Nadalje se ističe da je on suvremen, vrlo informativan za odgajatelja i može mu služiti kao svojevrsan vodič za rad i/ili kao sredstvo autoevaluacije jer se svaka stavka, procjenjuje na skali od tri stupnja (prisutno, djelomično prisutno i nije prisutno). Vrlo je pogodan i za stručne suradnike, kako za izradbu periodične i godišnje procjene uspješnosti rada ustanove, tako i za kontinuirano timsko unapređenje kvalitete rada s odgajateljima, ističu autori tog instrumenta. Posljednje revidiranje je, prema našim saznanjima, izvršeno 1997. godine da bi instrument bio kulturalno osjetljiviji.

Zanimljivo je da se 2005. godine na istraživačkom području kvalitete ustanove ranoga odgoja ponovo pojavljuje i revidirana, ranije izložena skala pod skraćanim novim nazivom ECERS-R pri čemu „R“ označava revidiranu verziju. Prema objašnjenju njezinih autora u uvodu izdanja iz 2005. revizija je postignuta sa držajnom analizom i usporedbom s NAYEC-ovim i

drugim instrumentima za globalnu procjenu kvalitete ustanove ranoga odgoja, ugrađivanjem novih teorijskih spoznaja o dječjim potrebama i razvoju, spoznaja nastalim primjenom skale u praksi i znanstvenim istraživanjima te novim validiranjem. Autori također ističu da je ona u revidiranom izdanju dopunjena novim shvaćanjem dječjeg okruženja koje sada obuhvaća prostorni, kurikulumski i interpersonalni aspekt, te da je kulturalno i inkluzivno osjetljiva, to jest da je primjenjiva u različitim kulturama, kao i za procjenu primjerenosti okruženja djeci s posebnim potrebama. Prevedena je na njemački, talijanski i španjolski jezik. Kao dinamičan, multidimenzionalan i holistički instrument procjene kvalitete dječjeg okruženja često se koristi u recentnoj istraživačkoj literaturi u području ranog odgoja i obrazovanja.

U hrvatskoj predškolskoj pedagogiji po prvi se puta s dinamičnim kriterijima procjenjivanja kvalitete ustanove za rani odgoj i obrazovanje susrećemo već 1986. godine, i to pojavom *Protokola za procjenjivanje nekih bitnih elemenata realizacije programa* autorice Miljak. On je nastao paralelno s razvojem sličnih pokušaja u zapadnom dijelu svijeta, čime se dokazuje da teorija predškolskog odgoja u nas ne zaostaje za suvremenim svjetskim stremljenjima. Uporište za izradbu ovog protokola Miljak pronalazi u Bradleyevom i Caldwellovom psihometrijski baždarenom instrumentu „za procjenjivanje kvalitete iskustva koje pruža kućna sredina djeci do treće godine“ (Miljak, 1991, 63.) nazvanom Home Inventory. Protokol je usmjeren na proces interakcije koji se događa u odgojnoj skupini, prati se i procjenjuje od vremena prilagodbe djeteta, preko svakodnevnog jutarnjeg dolaska, njege i hranjenja djeteta, do interakcije i komunikacije odgajatelja i djece u odgojno-obrazovnim aktivnostima, kako individualnim u dijadi odgajatelj-dijete, tako i u malim skupinama i ponekad u velikoj skupini djece. Svaka od ovih cjelina sadrži različit broj pojedinačnih stavaka kojima se u detalje definiraju kvalitetni postupci odgajatelja i drugih stručnih djelatnika u jaslicama i za koje se procjenjuje njihova prisutnost na skali od tri stupnja. Druga vrijednost ovog instrumenta sastoji se njegovoj prilagođenosti našim prilikama čime se postiže kulturalna valjanost. Ovaj protokol je svojedobno upućen u mnoge naše ustanove s obrazovnom i evaluacijskom svrhom. Tijekom primjene



bio je dorađivan i usavršavan kroz što se pokazalo da je fleksibilan, otvoren i višenamjenski. Utemeljen je na znanstvenim spoznajama o razvojnim potrebama djece rane dobi, zbog čega je u stručnom smislu i danas aktualan, premda se, prema našim saznanjima, premalo upotrebljava za unapređivanje kvalitete življenja djece u našim ustanovama. Budući da je djelatnicima dostupan i u literaturi i u praksi, u ovom smo radu više prostora posvetili prikazu nama manje poznatih instrumenata.

Zanimljivo je da je definiranje dimenzija kvalitete ustanova u posljednjem desetljeću prošlog stoljeća postalo sve detaljnije i sve više deskriptivno, čak do obima čitavih knjiga. Autorima više nije bilo dovoljno mnoštvo stavaka procjene i njihovih primjera, nego navode i što je poželjno, odnosno primjereno, a što nije poželjno i primjereno u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje. Tako Koralek, Colker i Dodge (1995) detaljno obrađuju pet globalnih komponenta kvalitete ustanova za rani odgoj i obrazovanje i to za svaku dobnu skupinu djece posebno. One su:

1. *okruženje*: aranžiranje namještaja, opreme i materijala u unutrašnjem i vanjskom prostoru koje promovira pozitivno ponašanje i učenje
2. *oprema i materijali*: selekcija i izlaganje didaktičkog materijala koji je primjeren dječjim razvojnim potrebama i reflektira njihove interese
3. *struktura programa*: dnevni raspored aktivnosti i rutina dizajniran tako da odgovara dječjim razvojnim potrebama
4. *aktivnosti i iskustva*: dnevni raspored aktivnosti i stvaranje prilika koje promoviraju dječji razvoj i učenje
5. *poticajne interakcije*: poticajni postupci kojima odrasli pokazuju da su osjetljivi na djecu, vode njihovo ponašanje i potiču istraživanje i socijalni razvoj.

Svaka od ovih pet cjelina ima mnogo stavaka izraženih kao sadržaj koji u ustanovi treba vidjeti i obrazloženje zbog čega, kao i suprotno: sadržaje koje ne bi trebalo vidjeti, to jest loše znakove kvalitete, pretpostavke zbog čega se oni možda pojavljuju, te kako se može djelovati da se oni prevladaju. Pojasnit ćemo to sljedećim primjerom iz cjeline poticajne interakcije s bebama:

<b>Što biste trebali vidjeti</b>	<b>Zbog čega</b>
Odgajatelji odmah reaguju na bebin plač, pokušavaju otkriti uzroke djetetove neugode i ukloniti ih kako bi se beba što prije osjećala bolje.	Bebe trebaju razviti osjećaj povjerenja. Kad odrasli brzo reaguju na njihov plač i otkriju što im je potrebno, bebe uče osjećaj sigurnosti i vjeruju osobama koje o njima brinu.

(Koralek i sur., 1995, 34)

Kada je riječ o nepoželjnim postupcima odraslih u interakciji s bebama, sadržaj se izražava na sljedeći način:

<b>Upozoravajući znaci</b>	<b>Zbog čega se to događa</b>	<b>Kako se može pomoći</b>
Odgajatelji govore bebama da prestanu plakati, bacati predmete na pod ili ih stavljati u usta.	Odgajatelji nemaju odgovarajuća očekivanja na bebina ponašanja zbog toga što ne razumiju stupnjeve razvoja kroz koje one prolaze. Misle da bebe mogu kontrolirati svoja ponašanja.	Sastati se s odgajateljima i učiti o stupnjevima bebinog razvoja i njihovim tipičnim ponašanjima kako bi ih odrasli mogli prepoznati i shvatiti da su ona za bebe normalna u razvoju.

(isto, 36)

Primjer pokazuje da autori ovog instrumenta za procjenu kvalitete ustanova za rani odgoj i obrazovanje, kao i u prethodno obrađenim instrumentima koji su se pojavili u zadnjem desetljeću prošlog stoljeća, uz evaluacijsku, sve veći značaj pridaju njegovoj obrazovnoj i samoevaluacijskoj svrsi. U skladu s tim i sami navode da je „ovaj vodič dizajniran kao praktično oruđe za trenere i supervizore u programima ranog, predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja“ (isto, ix).

Slična nastojanja nalazimo kod Bredekamp (1996). Ona drži da „iako na kvalitetu predškolskog programa utječu različiti čimbenici, najznačajnija odrednica kakvoće programa je prosudba do koje mjere je znanje o razvoju djeteta primijenjeno u praksi ostvarivanja programa, tj. razina do koje je program razvojno primjeren (...) potom se daju smjernice kojima se opisuju kako se razvojna primjerenost može primijeniti

na četiri sastavnice predškolskih programa: kurikulum, interakcije između djeteta i odrasle osobe, povezanost između djeteta, obitelji i programa, te procjenjivanje razvoja djece“ (Bredenkamp, 1996, 9). Iz toga je vidljivo da je osnovna namjera autorice, kao i u ranijim instrumentima procjene kvalitete ustanove u posljednjem desetljeću, ona obrazovna i samoevaluacijska, jer se kod svake integracijske sastavnice daju sadržaji, postupci i uvjeti, kako za razvojno primjerenu, tako i za razvojno neprimjerenu praksu. Naime, autorica sama obrazlaže „ne postoji pojam koji bi bolje odredio kvalitetu predškolske prakse od pojma ‘razvojna primjerenost’ (developmental appropriatenes)“ (isto, 7). Ilustrirat ćemo to na primjeru interakcije odgojitelja i beba i to kako slijedi:

<b>Sastavnice</b>	<b>Primjerena praksa</b>	<b>Neprijerena praksa</b>
Interakcije odraslih i djece.	Odrasli sudjeluju u mnogim interakcijama jedan prema jedan, licem u lice s dojenčadi. Govore ugodnim, mekanim glasom i koriste jednostavne riječi i česti kontakt pogledom.	Dojenče je dugo ostavljeno u krevetiću, ogradi ili sjedalu bez pozornosti odraslih. Odrasli su odbojni, viču ili se uopće ne obraćaju djetetu.

(isto, 42)

Osnovna svrha ovog priručnika namijenjenog stručnjacima u području ranog odgoja i obrazovanja, ali i roditeljima i političarima, jest namjera autorice da se prevladaju uočeni nedostaci poškolaavanja djece rane dobi u izvanobiteljskim programima, to jest da se njihova kvaliteta utemelji „po mjeri potreba djece: nikad se od djece ne smije očekivati prilagođavanje posebnim zahtjevima programa“ (isto, 8). „Odnosi s ljudima izdvajaju se kao bitan doprinos kakvoći djetetovih iskustava“ (isto, 40) kroz učenje i znanje stečeno u akciji i refleksiji. „Promišljanje dok se podučava pomaže stručnjacima za ranu životnu dob da osvijeste to što rade i da objasne što i zašto to rade“ (isto, 102), ističe autorica.

Slično uvjerenje nalazimo i kod drugih autora. Durmmond (1989) navodi: „Promatranje učenja,

blisko približavanje djetetovim mislima i osjećajima dio je našeg svakodnevnog rada u težnji ka kvaliteti. (...) Akt promatranja je centralni za kontinuirani proces evaluacije dok promatramo što smo priredili. Možemo upotrijebiti ono što vidimo da bismo identificirali snage i slabosti, rascjepa i nekonzistentnosti u onom što opskrbljujemo (...) i da se više približimo kvaliteti.“ (Durmmond, 1989, 105)

Mortimore (2000) također ističe vrijednost kriterija za procjenu kvalitete ustanove, ali boljim smatra indikatore kvalitete koje kreiraju odgojno-obrazovni djelatnici s ravnateljem u samoj ustanovi, jer su im prihvatljiviji za uporabu dugo vremena i omogućuju praćenje napretka. Takvi indikatori osiguravaju značenja za razumijevanje mnogih (premda ne svih) procesa u odgojno-obrazovnoj ustanovi i predstavljaju snažno oruđe za uporabu onima koji rade unutar ustanove. Ne bi se trebali upotrebljavati povremeno i izolirano, već trebaju biti uklopljeni u čitav plan ustanove, jer jedino tako mogu biti korisni, ističe Mortimore.

Abott i Moylett (1997) kvalitetu ustanova za rani odgoj i obrazovanje također shvaćaju kao složeni, dinamični i globalni konstrukt čiji su najznačajniji činitelji sljedeći:

- „sve veće razumijevanje naravi dječjeg učenja i čimbenika koji mu doprinose, kao što su okruženje za učenje koje zadovoljava potrebu djeteta za mnogo prostora, slobodu kretanja uokolo i vršenje izbora unutra i vani
- mogućnosti koje djeci osiguravaju da ostvare bliskost s odraslima koji ih ohrabruju, pohvaljuju, izazivaju, pitaju i poučavaju dok oni počinju ovladavanjem socijalnih, tjelesnih i intelektualnih sposobnosti, to jest procesima koji zahtijevaju funkcioniranje u današnjem društvu
- uloga ravnatelja kao onog koji gradi tim, ima viziju, ohrabruje, rukovodi i organizira, posebice u odnosima sa širokim krugom profesionalaca uključenih u odgoj i obrazovanje najmlađih“ (Abbott, 1999, 160).

Slične kriterije kvalitete, objedinjavanjem strukturalnih i dinamičnih varijabla i sažimanjem rezultata ranijih istraživanja kvalitete ustanova za rani odgoj i obrazovanje nalazimo kod Bowman i sur. (2001,

6). Oni također navode da kvaliteta ranog institucijskog odgoja ima mnoge dimenzije, uključujući i one političke i socijalne. Umjesto njihovih nabiranja, ovi ih autori opisuju kao sastavnice kvalitetnih programa, ističući da:

- „kognitivni, socio-emocionalni (mentalno zdravlje) i tjelesni razvoj su komplementarni, uzajamno podržavajuća područja rasta i razvoja i svi zahtijevaju aktivnu pažnju u ranom razdoblju života
- responzivni interpersonalni odnosi s odgojiteljima njeguju dječje dispozicije za učenje i razvoj pojavljenih sposobnosti
- veličina odgojne skupine i broj djece po jednoj odrasloj osobi su u korelaciji s većim efektima programa
- budući da se nijedan kurikulum ili pedagoški pristup ne može identificirati kao najbolji, djeca koja su polazila dobro planirane, visokokvalitetne programe u kojima su kurikulumske ciljevi specifičirani i integrirani kroz područja, više uče i bolje su pripremljeni za dalje formalno obrazovanje
- djeca koja žive u depriviranim obiteljima a polaze dobro planirane visoko kvalitetne programe imaju veće šanse za uspjeh u školi
- profesionalni razvoj odgojitelja povezan je s kvalitetom programa a kvaliteta programa pretpostavlja rezultate dječjeg razvoja (Formalno stručno obrazovanje i trening konzistentno su bili povezani s pozitivnim odgojiteljevim ponašanjem. Najjača veza je nađena između godina stručnog iskustva i treninga i primjerenosti odgojiteljeva ponašanja u dječjoj odgojnoj skupini.)
- odgojitelji su obrazovani i poticani na refleksiju vlastite prakse i na osjetljivost prema djeci i odgojno-obrazovnim aktivnostima te u skladu s tim revidiraju i planiraju svoje poučavanje“ (isto, 9-10).

Dinamični kriteriji kvalitete institucija za odgoj djece rane dobi, kao što se iz njihova pregleda dosad moglo uočiti, ne samo da s vremenom postaju sveobuhvatniji, holistički, kompleksniji, višeslojni i interpretativni, nego i sve jače naglašavaju potrebu refleksije i samorefleksije odgojnih djelatnika u usta-

novi te kolaboraciju svih zainteresiranih za kvalitetu ustanove. Drugim riječima, događa se promjena perspektive iz koje se kvaliteta ustanove promatra, interpretira i evaluira. Za razliku od prethodnoga istraživačkog razdoblja osamdesetih godina prošlog stoljeća kad se kvaliteta ustanove procjenjivala kao zaustavljena stvarnost izvana i odozgo, u novije vrijeme naglasak se stavlja na procjenu kvalitete ustanove iznutra i odozdo. Reflektiraju je, interpretiraju i evaluiraju zajedno oni koji je stvaraju, to jest odgajatelji, djeca, stručni suradnici i drugi zaposlenici vrtića, ravnatelj, roditelji, predstavnici lokalne zajednice i drugi. Tako dinamičko shvaćanje kvalitete podrazumijeva postignuto stanje kao stalna promjena, stanje u kojem se rađaju novi uvidi, razumijevanja i promijenjena ponašanja, kao stalni proces osvješćivanja, mijenjanja i razvoja na putu postizanja veće kvalitete. Međutim, ovdje se nameće novo pitanje: ukoliko se u kreiranju i evaluiranju kvalitete ustanove polazi od različitih vrijednosti, interesa, perspektiva i specifičnih konteksta koji se uvijek ne moraju slagati, te čak mogu biti u konfliktu, može li se kvaliteta ustanove, danas, u postmodernističko vrijeme onda uopće definirati?

### Definiranje kvalitete ustanove ranog odgoja iz multiplih perspektiva

Woodhead (prema Smidt, 1998) navodi da „možemo identificirati i nepromjenljive sastojke u spektru kvalitete ranog djetinjstva, ali spektar sam po sebi nije fiksna nego se pojavljuje iz kombinacije pojedinačnih uvjeta viđenih iz pojedinačnih perspektiva“ (isto, 258). Za razvoj ovog pristupa kvaliteti ustanove zalaže se i Smidt (1998), tvrdeći da ona može biti definirana jedino kad su stajališta društva – njihove vrijednosti i vjerovanja – uzete u obzir i poštuju se. Kada se pak u diskusiji o kvaliteti traži univerzalno, ona upozorava na oprez i navodi da:

- djeca uče kroz igru, eksploraciju i govor
- odrasli koji rade s djecom trebaju pokazivati pozornost prema onome što djeca rade i što ih zaokuplja
- potrebe za učenjem u djece rane dobi drugačije su od onih u starije djece
- sva djeca zaslužuju imati svoj jezik i kulturu i mi ih trebamo poštovati

- rad u partnerstvu s roditeljima, članovima obitelji i društvenom zajednicom podržat će dječje učenje
- djeca uče u interakciji s drugima i uloga odrasle osobe je krucijalni čimbenik u podržavanju i poticanju učenja

I Bowman i sur. (2002) zauzimaju sličan, iako nešto „tvrđi“ stav, navodeći da promoviranje kvalitete ranog odgoja i obrazovanja ne znači inzistiranje na uniformnosti, no da postoji opće slaganje oko toga da djeca rane dobi treba olakšati intelektualni, emocionalni, socijalni i tjelesni razvoj na načine koji podržavaju njihovo učenje i socijalnu participaciju u odgojno-obrazovnim ustanovama i drugim situacijama. Programi trebaju odgovarati različitim kulturalnim koncepcijama ranog odgoja i obrazovanja, a u njih se onda mogu umetnuti elementi pedagoške kvalitete, ističu ovi autori.

Abott i Moylet (1997) također navode da su mnogi autori pokušali definirati kvalitetu ustanove i da su pritom doživjeli teškoće u određenju onog što Moss i Pence (1994, 6) opisuju kao „dinamički koncept definicija koje evoluiraju u vremenu“ jer je definicija kvalitete vrijednosno utemeljena i relativna, jer nije konkretan predmet sa svojstvima koja ga čine onim što jest i čija ga obilježja razlikuju od drugih predmeta. Kvaliteta je suptilna, višeslojna, istančana, fluidna, promjenljiva i dinamična. Nastaje i izgrađuje se u procesu akcije i refleksije i nikad nije konačna.

Greene (1996, 45) također smatra da je: „Kvaliteta (je) gotovo nemoguće definirati, ali kad je prisutna svi su je u stanju prepoznati. Ključ prepoznavanja kvalitete jest u promjeni odnosa prema samom sebi a potom prema vanjskom svijetu-školi, prijateljima, roditeljima, drugim suradnicima i široj zajednici. To je promjena vanjske na unutarnju motivaciju. Poanta nije u dolasku na cilj već u samom putovanju. Novi sustav ne treba revoluciju već evoluciju svega onoga što je dobro u našoj praksi.“

Glasser (1997) također tvrdi da se kvaliteta ne može definirati ukoliko tražimo definiciju s kojom će se svi složiti, jer svaki pojedinac ima svoju vrlo specifičnu 'sličicu' kvalitete, pa tako i kvalitetu odgojne ustanove. No kako je ustanova za rani odgoj i obrazovanje sustav sa specifičnim ciljevima, zadacima i načinom funkcioniranja, potrebno je uskladiti te „sličice“ i dogovoriti smjer u kojem će svi sudionici u sustavu djelovati, drži ovaj autor.

Slično diskutiraju i Moss i Penn (1996, 8): „Naša vizija ne zahtijeva jednu apsolutnu definiciju kvalitete postavljenu i propisanu za sve ustanove. Dapače, tretiramo kvalitetu kao bitno relativni i dinamički pojam ukorijenjen u vrijednostima i vjerovanjima koji variraju u pluralnom društvu i stalnim promjenama. Zato je kvaliteta predmet različitih perspektiva, značenja i shvaćanja. Različiti ljudi mogu imati različite vizije kvalitete zasnovane na cijenenju različitih ideala. Primjerice, roditeljima koji cijene vjerske zasade kvaliteta ustanove ranoga odgoja će se očitovati u poštivanju nekih vjerskih obreda već s najmlađom djecom kao što je molitva, post i dr.“

Kod Dahlberga i sur. (1999, 6) nailazimo na isto stajalište: „Subkulture i pluralitet društvenih vrijednosti često znače da ne postoji definitivno određenje kvalitete. Ona je relativan pojam i varira ovisno o perspektivi (...) kvaliteta je i dinamičan i relativan pojam pa se percepcije kvalitete mijenjaju u skladu s evoluiranjem različitih faktora.“

Međutim, relativiziranje pojma kvalitete ustanove za odgoj djece rane dobi može, s druge strane, predstavljati opasnost – kako za samu djecu tako i šire – za društvo, jer se među različitim perspektivama mogu naći i one neetične, zasnovane na sumnjivim idealima. No ni jedno društvo neće dozvoliti potpuno relativan pristup kvaliteti ustanove za rani odgoj i obrazovanje; neće prihvatiti bilo što, niti će se takvo što moći održati, jer nije u interesu nijednog društva. Uvijek postoje određene vrijednosti na kojima se zasniva kvaliteta ustanove, kao što je npr. brižan i nježan odnos odraslih prema djeci, jednakost među djecom, dječja prava, opremljenost i stimulativnost prostora i sl. U vezi s tim Moss i Penn (1996) upozoravaju da „izvan tih kriterija može postojati raspon velike raznolikosti na koje se kvaliteta interpretira. Proces određivanja kvalitete postaje kritičan u ovom kontekstu, to jest: kako se do određenja došlo i tko ju je odredio.“ (isto, 9)

Zbog toga zainteresirane za ovu problematiku isti i mnogi drugi suvremeni autori, primjerice Edwards i sur. (1998), Dahlberg i sur. (2000), Giudicci i Rinaldi (2002) upućuju na inkluzivni proces, to jest predlažu da roditelji, djelatnici, djeca i svi zainteresirani građani civilnog društva u ustanovama rade zajedno u razvijanju, primjeni i redefiniranju kvalitete i to u širem društvenom kontekstu diskusije i upita o vri-

jednostima, zadaćama i politikama odgoja. „Kvaliteta bi trebala biti produkt promišljenih i samorefleksivnih ustanova za rani odgoj i obrazovanje i konstruktivnog partnerstva financijera, roditelja i odgojitelja tako da zajedno odlučuju o prirodi, ethosu i održavanju ustanova. Kad se ovaj model jednom postigne vodi nas do cijenjenja kooperativnih dugotrajnih odnosa – unutar individualnih ustanova, između njih i šire zajednice – zasnovanih na refleksivnoj i dobro dokumentiranoj praksi osoblja i brižnog, respektativnog i refleksivnog dijaloga između svih nositelja“ (Moss i Pence, 1994, 9). Singer (1998) također ističe da istraživanja kvalitete ranoga odgoja postaju sve više kolaborativna i lokalna te da bi u skladu s tim i „teorijski diskurs trebao izrastati kontekstualno sve više omeđen. I to zbog toga što se u istraživanju moraju uzeti u obzir pojedinačne povijesti i moralne vrijednosti roditelja, djece i drugih uključenih u rani odgoj i obrazovanje“ (isto, 77). Slično zaključuje i Fullan (1999, 20-21): „Složenost realnosti govori nam da će svaka situacija imati određene stupnjeve posebnosti u svojoj povijesti i ‘makeup’ koji će uzrokovati pojavu nepredvidljivih razlika. Postoji teorijska i empirijska nemogućnost generiranja teorije koja je primjenjiva na sve situacije.“

## Umjesto zaključka

Duga zapostavljenost istraživanja kvalitete ustanova ranoga odgoja posljedica je dvadesetogodišnje dominacije pozitivistički orijentiranih istraživanja usmjerenih na mjerenje dječjih razvojnih postignuća i zanemarivanja konteksta u kojem djeca žive. Tako razvoj instrumenata za procjenu kvalitete ustanove započinje tek osamdesetih godina prošloga stoljeća kada se na dijete počinje gledati kao na socijalno i kulturno biće (Vigotski, Bruner). Najprije se korelacijsko-kvantitativnim istraživanjima utvrđuju i istražuju strukturalne (izravno dostupne, vanjske), statičke varijable ili dimenzije kvalitete: prostor, oprema, materijali i igračke, broj djece na jednu odraslu osobu, veličina i dobni sastav odgojne skupine, obra-

zovanje odgajatelja, stalnost odgajatelja u odgojnoj skupini i stručno iskustvo odgajatelja i ravnatelja), a od devedesetih godina prošlog stoljeća, promjenom znanstvene paradigme razvijaju se postmodernistička, interpretativna istraživanja s upotrebom konstruiranih instrumenata za globalnu procjenu kvalitete ovih ustanova. Ti se instrumenti nakon početne, evaluacijske svrhe sve više dopunjuju, usavršavaju i koriste za edukaciju, refleksiju i samoevaluaciju kvalitete u specifičnim uvjetima pojedinačne ustanove jer se mijenja i shvaćanje samog pojma kvalitete. Shvaća se je razvojno kao „dinamički koncept definicija koje evoluiraju u vremenu“ (Moss i Pence, 1994, 6) pa i instrumenti za njezino mjerenje poprimaju edukacijsko-razvojnu svrhu. Iz tog razloga suvremena istraživanja kvalitete ustanova postaju kolaborativna, lokalna i kulturalno osjetljiva.

Ipak, valja napomenuti da se u istraživanjima kvalitete ustanove ranoga odgoja danas na istraživačkoj sceni nailazi na pluralizam različitih istraživačkih modela. Tako se u nekim istraživanjima i dalje preferira primjena samo gotovih instrumenata za globalnu procjenu kvalitete (primjerice za mjerenje kvalitete ustanove odozgo i izvana radi njihova licenciranja i rangiranja, interkulturalnog uspoređivanja i sl.). U drugim istraživanjima, koja se pokreću „iznutra prema van i odozdo prema gore“, usmjerenima na istraživanje i razvoj prakse, to jest stvaranja gradbene teorije (Miljak, 2009; Slunjski, 2011), instrumenti globalne procjene se dopunjuju, mijenjaju i prilagođuju na edukaciju, refleksiju i samoevaluaciju kvalitete specifične ustanove. U ovom desetljeću u literaturi se susreće još jedan istraživački model, a taj je kombinacija uporabe baždarenih, gotovih instrumenata za globalnu procjenu kvalitete ustanove i interpretativno-kvalitativnog pristupa, ovisno o suptilnosti istraživačkog fenomena, opredjeljenju istraživača i dr. No, bez obzira na odabir i svrhu uporabe instrumenata, istraživači u svim navedenim modelima i dalje ističu kompleksnost, multidimenzionalnost, međuovisnost, dinamičnost i holističnost istraživanja kvalitete ustanove ranoga odgoja.

## Literatura

- Abbott, L., Moylett, H. (ur.) (1997), *Working with the Under-Threes: Responding to Children's needs*. Buckingham: Open University Press.
- Abbott, L., Moylett, H. (ur.) (1997), *Working with the Under-Threes: Training and Professional Development*. Buckingham: Open University Press.
- Bowman, T. B., Donovan, S. M., Burns, M. (ur.) (2001), *Eager to Learn, Educating Our Preschoolers*. Washington: National Academy Press.
- Bredenkamp, S. (ur.) (1996), *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa, str. 25 – 63.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (ur.) (1995), *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment (sv. 2.)*. Washington: NAEYC.
- Bronfenbrenner, J. (1985), *Ekologija ljudskog razvoja*. U: Levkov, Lj. (ur.), *Ekološka dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 11 – 23.
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bruner, J., Haste, H. (ur.) (1987), *Making Sense, The Child's Construction of The World*. London / New York: Methuen and Co.
- Burchinal, M. R., Roberts, E., Nabors, L. A., Bryant, M. (1996), *Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development*. *Child Development*, 67, 606 – 620.
- Clarke-Stewart, K. A. (1991), *Dječje jaslice, oklevetane ili zloćudne*. U: Kovačević, M. (ur.), *Psihologija, edukacija i razvoj djeteta*. Zagreb: Školska knjiga, str. 87 – 106.
- Clarke-Stewart, K. A. (1993), *In Search of Consistencies in Child Care Research*. U: Phillips, A. D. (ur.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us*. Washington: NAEYC.
- Clarke-Stewart, K. A. (1993), *Predicting Child Development From Child Care Forms and Features: The Chicago Study*. U: Phillips, A. D., *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us*. Washington: NAEYC.
- Dahlberg, G., Asen, G. (1994), *Evaluation and Regulation: a Question of Empowerment*. U: Moss, P., Pence, A. (ur.), *Valuing Quality in Early Childhood Services, New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Publishing, str. 157 – 171.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Postmodern Perspective*. London: Falmer Press.
- Drummond, M. J. (1989), *Early Years Education: Contemporary Challenges*. U: Eddowes, E. A., Ralph, K. S. (ur.), *Interactions for Development and Learning, birth Through Eight Years*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Drummond, M. J., (1998), *Observing children*. U: Smidt, S. (ur.), *The Early Years a reader*. London: Routledge, str. 102 – 108.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London / Greenwich: Ablex Publishing.
- Fiene, R., (1992), *Measuring Child Care Quality*. Clearinghouse <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED349092>
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Giudicci, C., Rinaldi, C. (ur.) (2002), *Making Learning Visible, Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Glasser, W. (1997), *Teorija kontrole – novo objašnjenje načina na koji kontroliramo svoje živote*. Zagreb: Alinea.
- Goelman, H., Pence, A. R. (1993), *Effects of Child Care, Family, and Individual Characteristics on Children's Language Development: The Victoria day Care Research Project*. U: Phillips, A. D. (ur.), *Quality in Child Care: What Does Research tell Us*. Washington: NAEYC.
- Graue, E. M., Walsh, D. (1995), *Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives*. U: Hatch, J. A. (ur.), *Qualitative Research In Early Childhood Settings*. Westport-Connecticut London: Praeger, str. 135 – 154.
- Graue, E. M., Walsh, D. (1995), *Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives*. U: Hatch, J. A. (ur.), *Qualitative Research In Early Childhood Settings*. Westport / London: Praeger, str. 135 – 154.

- Graue, E. M., Walsh, D. (1998), *Styding Children in Context, Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, M. R. (1990), *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press / Columbia University.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, M. R. (2005), *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Version (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press / Columbia University.
- Hartley, D. (1993), *Understanding the Nursery School*. London / New York: Cassell.
- Howes, C. (1993), *Quality Indicators in Infant and Toddler Child care: The Los Angeles Study*. U: Phillips, A. D. (ur.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us*. Washington: NAEYC.
- Howes, C., *Infant Child Care*. ERIC Digest <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED333963>
- Howes, C., Phillips, D. A., Whitebook, M. (1992), *Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care*. *Child Development*, 63, 449 – 460.
- Kontos, S. (1993), *Child Care Quality, Compliance With Regulations, and Children's Development: The Pennsylvania Study*. U: Phillips, D. A., *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us*. Washington: NAYEC.
- Koralek, G. D., Colker, J. L., Dodge, T. D. (1995), *What, Why, and How of High Quality Early Childhood Education: A Guide for On Site Supervision*. Washington: NAEYC, str. 1 – 63.
- Malaguzzi, L. (1998), *History, Ideas, and basic Philosophy, An Interview with Lella Gandini*. U: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London / Greenwich: Ablex Publishing, str. 49 – 97.
- Miljak, A. (1991), *Istraživanje procesa odgoja i njege u jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
- Miljak, A., Vujičić, L. (ur.) (2002), *Vrtić-dječja kuća – Kako učiniti da vrtići budu u skladu s dječjom prirodom? U: Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća”*. Rovinj: Predškolska ustanova – Dječji vrtić i jaslice „Neven”, str. 15 – 32.
- Mortimore, P. (ur.) (1999), *Understanding Pedagogy And Its Impact On Learning*. London: Paul Chapman Publishing / SAGE Publications.
- Moss, P., Pence, A. (ur.) (1994), *Valuing Quality in Early Childhood Services, New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Publishing / SAGE Publications.
- Moss, P., Penn, H. (1996), *Transforming Nursery Education*. London: Paul Chapman Publishing / SAGE Publications.
- Odluka o elementima standarda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta (1983), *Vjesnik republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske*, 3 (7), 1 – 3.
- Phillips, A. D., Howes C. (1993), *Indicators of Quality in Child Care: Review of Research*. U: Phillips, A. D. (ur.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us*. Washington: NAYEC.
- Phillips, A. D., Scarr S., McCartney, K. (1993), *Dimension and Effect of Child Care Quality: The Bermuda Study*. U: Phillips, A. D. (ur.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us*. Washington, D.C.: NAYEC.
- Rinaldi, C. (2002), *Infant-Toddler Centers and Preschools as Places of Culture*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.), *Making Learning Visible, Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, str. 38 – 50.
- Rosental, R., Vandell, D. L. (1996), *Quality of Care at School-Aged Child-Care Programs: Regulatable Features, Observed Experiences, Child Perspectives, and Parent Perspectives*. *Child Development. Society for Research in Child Development*, 67, 2434 – 2445.
- Singer, E. (1998), *Shared care for children*. U: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (ur.), *Cultural Worlds of Early Childhood*. London / New York: Routledge / The Open University, str. 64 – 83.
- Singer, E. (1998), *Shared care for children*. U: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (ur.) *Cultural*

- Worlds of Early Childhood. London / New York: Routledge / The Open University, str. 64 – 83.
- Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja, istraživanje konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
- Smidt, S. (ur.) (1998), *The Early Years a reader*. London: Routledge.
- Stambak, M. (ur.) (1986), *Svako dete može da uči*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Strozzi, P. (2002), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.), *Making learning visible, children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, str. 56 – 77.
- Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (ur.) (1998), *Cultural Worlds of Early Childhood*. London / New York: Routledge / The Open University.

## Summary

# The development of evaluation tools for assessing the quality of early education institutions

Biserka Petrović-Sočo  
Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

This paper shows the genesis of the evaluation tools for assessing the quality of early education institutions, including the period up to the 1980s during which this form of exploration was neglected due to the prevalence of positivistically-oriented research, the analytical and correlative-quantitative assessment of the quality of institutions in the 1990s, and the contemporary holistic-interpretive qualitative research.

The reluctance of researchers to deal with this issue was confronted by working parents interested in the quality of their child's education in institutional contexts. This coincided with the time of the 'quiet revolution' in developmental psychology, when the shift in the scientific paradigm influenced the view of the child as a social and cultural being.

The development of evaluation tools for assessing the quality of institutions in the 1980s identified the analytical, structural and static quality indicators (environment, equipment, materials and toys, number of children per teacher, size and age profile of educational groups, teacher education, consistent presence of a teacher in an educational group and professional experience of teachers and headmasters) and correlated them with the developmental achievements of children. Following these correlative-quantitative assessments, the 1990s saw a development of inclusive evaluation tools for global institutional assessment, including the well-known Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) and Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). These and other tools were initially used for evaluation purposes, increasingly becoming instruments of education, reflexion and self-evaluation for early education institutions in interpretive-qualitative research. This paper further discusses the (im)possibility of defining the quality of an early education institution as seen from multiple perspectives and, in relation to this issue, the application of the tools in different research models for assessing the quality of early education institutions.

**Keywords:** quality of early education institutions, tools for assessing the quality of early education institutions, Infant/Toddler Environment Rating Scale, correlative-quantitative assessments, interpretive-qualitative research.