

(Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja

Maja Ljubetić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U radu se polazi od pretpostavke da je u cilju unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava nužno provesti kvalitetno (samo)vrednovanje odgojno-obrazovnih podsustava, posebno zbog važnosti i osjetljivosti specifičnog podsustava ranog odgoja. Navode se i elaboriraju kriteriji (samo)vrednovanja u sustavu ranog odgoja: 1. filozofija, uvjerenja, stajališta i vrijednosti ustanove; 2. stil upravljanja u institucijama ranog odgoja, izgradnja zajedničke vizije te uloge čimbenika odgojno-obrazovnog procesa; 3. kvaliteta odnosa (na svim razinama u dječjem vrtiću i *izvan* njega) i načini rješavanja problema; 4. prostor, materijalno okruženje i vrijeme kao pretpostavke za napredovanje pojedinca u zajednici koja uči; 5. vrtićka kultura – kultura ustanove; 6. kurikulum ranog odgoja i učenje djece i odraslih; 7. odnosi/partnerstvo obitelji, vrtića i lokalne zajednice; 8. refleksivni praktičar – samoprocjena i suradnička procjena u zajednici koja uči. Autorica naglašava potrebu paralelnog vrednovanja (vanjskoga i unutarnjega) te, posebno, samovrednovanja kao prvog koraka u cilju unapređivanja kvalitete pojedinca, ustanove i sustava ranog odgoja.

Ključne riječi: kvaliteta sustava, kriteriji, organizacija koja uči, rani odgoj, (samo)vrednovanje.

Uvod

Suvremena promišljanja sustava odgoja i obrazovanja sve više prostora posvećuju pitanjima kvalitete i unapređivanja sustava te s tim u vezi i pitanjima (samo)vrednovanja (Glasser, 2001; Stoll i Fink, 2000; Senge, 2003; Edwards i sur., 1998). U tom smjeru idu i naponi autora u Republici Hrvatskoj, koji eksplicite i implicite u svojim radovima elaboriraju ovo pitanje (Miljak, 1996; Bošnjak i Matijević, 1999; Bezinović, 2003; Bratko i sur., 2000; Previšić, 2005; Slunjski, 2006). Ipak, pitanjima (samo)vrednovanja u sustavu ranog odgoja i obrazovanja do sada se, čini se, nije posvećivala dostatna pozornost.

Osnovni cilj (samo)vrednovanja jest unapređivanje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, pa tako i podsustava ranog odgoja i obrazovanja kao prvog u nizu sustavne, institucijske brige za djecu od šest mjeseci života do polaska u školu. Njegova provedba omogućava snimku trenutačnog stanja u pojedinom podsustavu, uvid u probleme koji ga opterećuju, ali istodobno omogućava određivanje prioriternih zadaća, uvid u ideje za pronalaženje mogućih učinkovitijih rješenja, kao i utvrđivanje pozitivnih postignuća i njihovo osnaživanje (Peko i sur., 2002).

Dva su glavna pristupa vrednovanju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava: eksterno (vanjsko) vrednovanje i interno (unutarnje) vrednovanje, odnosno samovrednovanje. Iz dostupne literatu-

re razvidno je kako “u ovom području postoji velika neujednačenost termina i njihova objašnjenja...” (Strugar, 2002, 435), no vrednovanje (evaluacija) je širi pojam koji “označava uspostavljanje odnosa između postavljenog cilja i zadatka odgoja i obrazovanja i njihovog ostvarivanja” (isto).

Razliku među ovim pristupima čine subjekti koji provode vrednovanje. Vanjsko vrednovanje provode čimbenici izvan institucija, primjerice instituti, udruge, ministarstvo, međunarodni stručnjaci itd., a unutarnje svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću (odgojitelji, roditelji, djeca, stručni suradnici, ravnatelj, čimbenici lokalne zajednice).

U sustavu ranog odgoja, s obzirom na raznolikost uvjeta (organizacijskih, financijskih, materijalnih, kadrovskih i dr.), teško se može očekivati kvalitetno (samo)vrednovanja koje bi primjerno valoriziralo postojeće stanje. Stoga je potrebno osmisliti i ujednačiti kriterije (samo)vrednovanja kako bi se, osim uvida u postojeće stanje, mogle dati i smjernice za unapređivanje kvalitete pojedine ustanove, ali i podsustava ranog odgoja u cijelosti. Ovaj rad je pokušaj naglašavanja potrebe sustavnog (samo)vrednovanja u ranom odgoju, ali i poticaj na razmišljanje i diskusiju o mogućim kriterijima (samo)vrednovanja.

(Samo)vrednovanje u ranom odgoju

Proces (samo)vrednovanja u ranom odgoju obuhvaća *cjelinu* (ukupnost funkcioniranja sustava ranog odgoja) i to, primjerice, pravnu uređenost sustava, pedagoški standard (koji se nije mijenjao od 1983. godine), obuhvaćenost djece institucijskim ranim odgojem, ponudu i raznovrsnost programa namijenjenih djeci i njihovim roditeljima. Uz to, on obuhvaća i *segmente* ranog odgoja, poput, primjerice, napredovanja djece, poštovanja prava i potreba djece i njihovih roditelja, inkluzije djece s posebnim potrebama u redovite programe ustanove, materijalnih uvjeta i poticaja, obrazovanosti stručnog osoblja i ekipiranosti stručno-razvojne službe, uključenosti roditelja u odgojno-obrazovni proces, suradnje ustanova ranog odgoja s lokalnom zajednicom itd.

Pristupi, postupci i kriteriji vrednovanja ovise o postavljenoj svrsi ranog odgoja, ali i o uvjetima u

kojima se on ostvaruje (institucijski/izvaninstitucijski, javni i privatni, vjerski i sl.). Osnovna *svrha* institucijskog ranog odgoja jest stvaranje uvjeta za uspješno zadovoljavanje primarnih i razvojnih potreba djeteta te poštovanje prava djece. U *Koncepciji promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj: projekt Izvorište* (2002, 28), navodi se kako je svrha institucijskog ranog odgoja i obrazovanja “uspješno zadovoljenje potreba i samoaktualizacija djeteta od šest mjeseci života do polaska u školu”. Međutim, ovakvo određenje svrhe institucijskog ranog odgoja prilično je široko i moguće ga je interpretirati na različite načine. Stoga smo skloniji određenju koje se odnosi na obvezu institucijskog osiguravanja uvjeta za uspješan odgoj i cjelovit razvoj djeteta te unapređivanje onih djetetovih osobina koje se formiraju u najranijoj dobi, a potrebne su svakom pojedincu u kasnijem životu kako bi uspješno zadovoljavao svoje potrebe i uživao prava te se odgovorno ponašao prema pravima i potrebama drugih u zajednici. Među te osobine spadaju: “kreativnost, umijeće kvalitetnog komuniciranja, inicijativnost, samostalnost, samopouzdanje, snalažljivost u nepredvidivim situacijama, sposobnost rješavanja problema” (Slunjski, 2006, 211), sposobnost građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i suradnja s timom, osvješčivanje vlastite odgovornosti za ponašanje te osposobljavanje za stalnu samoprocjenu svojih ponašanja u cilju njihova unapređenja. Jedna od temeljnih vještina koje bi dijete trebalo počinjati stjecati u najranijoj dobi jest naučiti kako dobiti ono što želi i treba, a da pritom ne ugrozi drugo dijete/djecu te da ne ugrozi njihov međusobni odnos.

Razmatrajući problem (samo)vrednovanja u ranom odgoju, nameću se temeljna pitanja na koja vrednovanje treba odgovoriti, a to su: Što vrednovati? Tko (se) vrednuje/samovrednuje? Koji su kriteriji (samo)vrednovanja? Koji su “koraci” (samo)vrednovanja? Kako će (samo)vrednovanje pomoći da vrtić/sustav bude bliže onome što želi(mo) i treba(mo)?

Na neka od postavljenih pitanja relativno je jednostavno odgovoriti, kao što je primjerice – objekt vrednovanja ili tko (se) vrednuje/(samo)vrednuje. Dakle, vrlo je vjerojatno kako ćemo se složiti da (samo)vrednovanju podliježu sve ustanove ranog

odgoja koje organizirano provode skrb, odgoj i obrazovanje djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu. No, jednako tako, (samo)vrednovanju, posebno vanjskome, trebale bi biti podvrgnute sve druge organizacije i pojedinci koji organiziraju i provode programe ranog odgoja. Kvalitetno eksterno vrednovanje omogućava uvid u cjelokupno funkcioniranje dječjeg vrtića, uvid u njegove prednosti i nedostatke, slabosti i potencijale, a prikupljeni komparativni podatci omogućavaju preispitivanje vlastitog funkcioniranja uspoređujući se s drugima (Bezinović, 2003).

Kako bi (samo)vrednovanje zadovoljio krajnji cilj, a to je snimka stanja, detektiranje problema i/ili dobre prakse i pronalaženje mogućih ideja za njihovo rješavanje i/ili unapređivanje te iste prakse te omogućavanje komparacije dobivenih podataka, nužno je usuglasiti kriterije i vanjskog i unutarnjeg vrednovanja, odnosno (samo)vrednovanja. No pitanje kriterija vrednovanja, kako unutarnjega, tako i vanjskoga, mnogo je složenije i vrlo je vjerojatno da će svaki stručnjak i znanstvenik koji promišlja ovu problematiku imati različite ideje o tome koji su kriteriji (samo)vrednovanja.

Kriteriji (samo)vrednovanja

Imajući u vidu svrhu i cilj, ali i raznolikost i «šarolikost» institucionalnih programa ranog odgoja u Republici Hrvatskoj, i to kako po ustroju, osnivačima, pedagoškim koncepcijama, stručnim, kadrovskim, materijalnim, organizacijskim i inim uvjetima u kojima dječji vrtići funkcioniraju, pokušat će se izdvojiti neki od kriterija (samo)vrednovanja koji bi trebali biti nezaobilazni u procesu kvalitetnoga vanjskog i unutarnjeg vrednovanja bez obzira na različitost uvjeta i uz prihvaćanje svih osobitosti dječjih vrtića. Nezaobilazni kriteriji (samo)vrednovanja ranog odgoja jesu: 1. filozofija, uvjerenja, stajališta i vrijednosti ustanove; 2. stil upravljanja u dječjem vrtiću, izgradnja zajedničke vizije te uloge čimbenika odgojno-obrazovnog procesa; 3. kvaliteta odnosa (na svim razinama u dječjem vrtiću i izvan njega) i načini rješavanja problema; 4. prostor, materijalno okruženje i vrijeme kao temeljne pretpostavke za napredovanje pojedinca u zajednici koja uči; 5. vrtićka kultura – kultura ustanove; 6. kurikulum ranog odgoja i učenje djece i odraslih; 7. od-

nosi/partnerstvo obitelji, vrtića i lokalne zajednice; 8. reflektivni praktičar – (samo)procjena i suradnička procjena u organizaciji koja uči. U tekstu koji slijedi pokušat će se podrobnije objasniti što pojedini kriterij za (samo)vrednovanje ustanove i sustava podrazumijeva.

1. Filozofija (shvaćanje svijeta) te uvjerenja, stajališta i vrijednosti koji determiniraju praksu pojedinih vrtića

Životna filozofija, iz koje proizlazi i profesionalna filozofija pojedinca i/ili pojedinaca koji upravljaju (vode) dječjim vrtićem i cjelokupnim sustavom ranog odgoja, a koja se temelji na uvjerenjima, stajalištima i sustavu vrijednosti koji ishodište imaju u “mehanicističkom poimanju svijeta” (Capra, 1986, 269), temelj su tradicionalnog poimanja ranog odgoja u kojem dominiraju “pravocrtnost, predvidivost i linearnost” (Capra, 1986; Fullan, 1999; Slunjski, 2006). Kako je cjelokupni odgojno-obrazovni sustav dugo vremena počivao na toj filozofiji i uvjerenjima, tako je i stručno osoblje osposobljavano za rad u dječjim vrtićima (odgojitelji, stručni suradnici) nastavljalo tu filozofiju primjenjivati u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi i producirati nove generacije onih koji više-manje uspješno reproduciraju znanje, fragmentarno uče, tek povremeno holistički sagledavaju “problem” i sl. Upravo to i jest razlog što mnoge progresivne ideje vezane za unapređivanje prakse odgojno-obrazovnog sustava, pa tako i sustava ranog odgoja, teško pronalaze put do odgojno-obrazovne prakse, ali još teže saživljavaju u njoj. Suvremena znanstvena istraživanja, ali i pozitivni primjeri uspješne odgojno-obrazovne prakse u svijetu i kod nas dokazuju održivost i potrebitost “postmodernističke perspektive” u kojoj su “raznovrsnost, nepredvidivost, neočekivanost i multidimenzionalnost” (Slunjski, 2006, 5) upravo očekivane i dobrodošle.

Da bi se dogodile promjene pojedinačne i grupe filozofije u ustanovama, i da bi sustav ranog odgoja, odnosno dječji vrtić, počeo funkcionirati kao “zajednica u kojoj se uči” ili “zajednica koja uči” (Verin, 2004, Cagliari i Giudici, 2002; Kletzien, 2004) ili još primjerenije - kao “organizacija koja uči” (Senge, 2003), nužno je promijeniti filozofiju, ali i uvjerenja, stajališta te vrijednosti u sve-

zi pojedinca i sustava. “Stara” uvjerenja potrebno je zamijeniti “novima” koja se temelje na: shvaćanju i prihvaćanju unutarnje motivacije (kao izvorišta većine ljudskih aktivnosti, počevši od učenja do ostvarivanja vrhunskih znanstvenih rezultata), eliminiranju prisile u odgoju i obrazovanju, nužnosti građenja i održavanja odnosa (roditelj – dijete, odgojitelj – dijete, učitelj – učenik itd.), pravu pojedinca na jedinstveni tempo i način učenja (Gossen i Anderson, 1996; Glasser, 2001; Ljubetić, 2002), prihvaćanju pojedinca kao jedinstvenoga kontrolnog sustava (Glasser, 1997a), prihvaćanju ideje učenja kao cjeloživotnog procesa (Delors, 1998; Senge, 2003; Slunjski, 2006) te shvaćanju sustava ranog odgoja kao «kompleksnog živućeg sustava» (Janković, 1996; Fullan, 1999; Schaffer, 2000; Senge, 2003) sa svojim zakonitostima i obilježjima.

Razumijevanjem osobne i profesionalne filozofije pojedinaca u ustanovi, iz koje proizlaze njihova uvjerenja, stajališta i vrijednosti, moguće je objasniti i razumjeti (što ne znači nužno i prihvatiti) njihova ponašanja te učinke (posredne i neposredne) koje ta ponašanja imaju na ukupno funkcioniranje ustanove. Osobna i profesionalna filozofija pojedinca, koji ujedno ima i moć u ustanovi, znatno se odražava, bolje rečeno, oblikuje ostale sastavnice odgojno-obrazovne ustanove (upravljanje, odnose, strategije, viziju, okruženje i ozračje, kulturu, kurikulum, partnerstvo itd.) te tako umnogome određuje njezinu kvalitetu i način funkcioniranja. Stoga, kako bismo razumjeli, ali i adekvatno vrednovali pojedine elemente ustanove ranog odgoja, potrebno je spoznati polazište odnosno filozofiju koja predstavlja njihovu latentnu pozadinu.

U kontekstu (samo)vrednovanja nužno je, dakle, imati na umu potrebu (samo)vrednovanja dječjeg vrtića kao ustanove u kojoj djeca i odrasli (profesionalci i roditelji) žive, živeći uče, odgajaju se i obrazuju. Stoga se nameće i glavno pitanje – kakva je kvaliteta življenja djece i odraslih u njima, odnosno, u kojoj mjeri i kakva filozofija, uvjerenja, vrijednosti i stajališta oblikuju kontekst za život, rani razvoj i odgoj djeteta, ali i odraslih u njoj.

Krajnji cilj (samo)vrednovanja dječjeg vrtića prema kriteriju “filozofije ustanove” trebao bi biti snimanje postojećeg stanja te jačanje kapaciteta ustanove da sama sebe mijenja i usavršava u zacr-

tanom smjeru, vodeći računa o stvaranju uvjeta za uspješno zadovoljavanje potreba i prava svih.

2. Stil upravljanja u dječjem vrtiću, izgradnja zajedničke vizije i uloge čimbenika odgojno-obrazovnog procesa

Već je spomenuto, kako je jedan od evidentnih rezultata filozofije koja vlada u određenoj ustanovi ranog odgoja stil upravljanja na svim razinama: ravnatelj – stručni suradnici – odgojitelji – djeca itd.

Osnovna odlika tradicionalne, kontrolirajuće (vrtićke) zajednice jest šefovski stil upravljanja usmjeren “s vrha prema dolje”, koji se temelji na uvjerenju da “šef” (ravnatelj, stručni suradnik, odgojitelj, pojedino dijete u grupi) ima moć (pravo i obvezu) upravljati (vladati) ljudima i stvarima. Osnovna obilježja šefovskog upravljanja su: određivanje zadaća i standarda, bez konzultacije s radnicima, a radnici snose posljedice ako zadaće ne budu izvršene; šef obično govori (naređuje), a manje pokazuje što i kako činiti i samo katkad traži mišljenje radnika; šef ili druga ovlaštena osoba nadzire rad, pa radnici rade samo onoliko koliko je dostatno da zadovolje zahtjeve, ne vodeći računa o kvaliteti; a kad se radnici “opiru”, šef se koristi prisilom (kažnjavanje) kako bi proizveo veći učinak (Glasser, 1997b). Rezultat šefovskog upravljanja u svakoj zajednici (sustavu, vrtiću) su radni uvjeti u kojima su voditelji i radnici na suprotnim stranama i suprotstavljenim pozicijama, što u startu onemogućava kvalitetu, budući da “svaki kontrolni sustav (pojedinač, op. M.LJ.) želi biti u kontroli, ali niti jedan kontrolni sustav ne želi biti kontroliran” (Glasser, 1997a, 46). Pojedinci koje se stalno kontrolira (nadzire) ne mogu razviti učinkovit sustav samokontrole, ne mogu razviti samopoštovanje ni doživjeti samoostvarenje, a upravo to su vrijednosti, odnosno osobine, koje bi odgojno-obrazovni sustav trebao razvijati i poticati, kako kod djece tako i kod odraslih. Stoga Senge (2003, 143) naglašava kako tradicionalne hijerarhijske organizacije “nisu zamišljene tako da osiguravaju više ljudske potrebe, samopoštovanje i samoostvarenje”, a pojedinci koji u zajednici (sustavu) ne mogu uspješno zadovoljiti te svoje potrebe nisu motivirani za kvalitetan rad, što se negativno odražava na kvalitetu cijelog (zajednice) sustava.

Neki autori kontrolirajući, šefovski stil upravljanja ustanovom nazivaju transakcijskim, a on se temelji na “tradicionalnom, birokratskom konceptu hijerarhije i kontrole” (Hopkins, prema Slunjski, 2006, 3). Autoritarni, kontrolirajući pristup vođenju ustanovom ili, pak, odgojnom skupinom onemogućava kvalitetnu komunikaciju, interakcije, uključivanje i djelatno sudjelovanje te tako ugrožava temeljne psihološke potrebe, ali i poštovanje prava čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (djece i odraslih).

Nasuprot tom, u budućnosti vrlo vjerojatno teško održivom konceptu, nalazi se “transformacijski model vođenja” (Slunjski, 2006, 3), “upravljanje i zajedničko vođenje” (Verin, 2004, 22) ili “rukovođenje vođenjem” (Glasser, 1997b) u kojem se moć ne shvaća u smislu vladavine nad nekim ili nečim, već se shvaća kao posjedovanje posebnih kompetencija (znanja i vještina). Temeljna postavka tog koncepta jest distribucija moći među svim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa. Rukovođenje vođenjem Glasser (1997b, 24) definira kao “vještinu pridobivanja radnika (djelatnici u vrtiću/školi, djeca/učenicima, op. M.LJ.) bez upotrebe prijetnje ili prisile da prihvate zadatke dobivene od rukovoditelja, da na njima rade marljivo i da ih naprave kvalitetno”. Rukovođenje vođenjem podrazumijeva rad s ljudima, a ne na njima, te distribuciju moći, što omogućava uspješno zadovoljenje potreba svih sudionika u (odgojno-obrazovnom) procesu, ali i “dijeljenje vizije o tome kako bi u budućnosti moglo biti. To daje osjećaj smisla i značenja ljudima koji dijele viziju, gradi zajedništvo, entuzijazam i motivaciju ljudi, kreira vjeru u budućnost...” (Slunjski, 2006, 3). Stoll i Fink (2000, 81) navode kako je “vizija sklop zajedničkih vrijednosti i uvjerenja grupe” za čiju je izgradnju nužno osigurati preduvjete kao što su: kvalitetna komunikacija i interakcije svih članova zajednice, poštovanje, aktivno slušanje, prihvaćanje, korištenje potencijala svakog pojedinca, pregovaranje o svemu o čemu se članovi zajednice ne slažu itd., a za njezino oživotvorenje potrebno je uložiti mnogo zajedničkog napora. Stoga Fullan (prema Slunjski, 2006, 10) naglašava kako je “kolektivna vizija rezultat procesa te entuzijazma, komunikacije i angažiranosti ljudi”. Osobne vizije i zajednička vizija, uz angažirani rad svakog pojedinca u zajednici

(organizaciji, timu), osnovna su pokretačka snaga koja dječji vrtić vodi prema organizaciji koja trajno uči. Kako bi se omogućilo pojedincu/pojedincima u zajednici da oslobode svoje kreativne potencijale i oblikuju svoje osobne vizije i zajedničku viziju, nužno je osigurati uvjete za uspješno zadovoljavanje njihovih potreba i poštovanje prava te život u ozračju uspjeha za sve (Glasser, 2001). Takvo što je moguće tek kada svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa imaju doživljaj prihvaćenosti i važnosti te kada im je omogućeno da surađujući “proizvede” novu kvalitetu. U kontekstu (samo)vrednovanja dječjeg vrtića i sustava ranog odgoja važnim se čini uzimanje u obzir ovog kriterija – kriterija stila upravljanja koji o(ne)mogućava razvoj i jačanje strategija angažmana pojedinca, odnosno kontrole, o(ne)mogućava afirmaciju i uspješno zadovoljavanje potreba te uživanje prava pojedinca, posebno onih s posebnim potrebama, o(ne)mogućava usmjerenost na stalni rast i kvalitetu te izgradnju zajedničke vizije.

3. Kvaliteta odnosa (na svim razinama u dječjem vrtiću i *izvan* njega) i načini rješavanja problema

Kvaliteta odnosa u zajednici (vrtiću) izravno je povezana s filozofijom, vizijom i stilom vođenja u pojedinoj ustanovi. Vjerojatno ni u jednom području ljudskog djelovanja visoka razina kvalitete komunikacije nije toliko važna kao što je to u području prosvjetne djelatnosti. Komunikacija odraslih međusobno (ravnatelj – stručni suradnik – odgojitelj, i ostali čimbenici odgojno-obrazovnog procesa) model je za učenje komunikacije djeci. Stoga je nužno komunikacijskim procesima poklanjati znatno veću pozornost, odnosno trajno je osvježavati, mijenjati, unapređivati te stalno podizati razinu njezine kvalitete (Glasser, 1994; Gossen i Anderson, 1996).

Pojedinci kao socijalna bića usmjereni su na građenje i održavanje odnosa s drugim ljudima (ravnatelj – stručni suradnik – odgojitelj – dijete – roditelj). O kvaliteti njihove komunikacije ovisi kvaliteta odnosa, ali i doživljaj sreće ili nesreće pojedinca. Često se u međuljudskim odnosima pojedinci koriste nizom stereotipnih “ubojitih” navika u komunikaciji (Glasser i Glasser, 2001, 23), u želji da postignu svoj cilj i/ili “promijene” druge ljude (rav-

natelj – suradnike i odgojitelje i obrnuto; odgojitelj – djecu, roditelje, kolege i obrnuto itd.), ne vodeći računa kako i koliko unesrećuju sudionike u odnosu, ugrožavajući pritom i sam odnos. No povijest razvoja ljudske vrste uči nas kako ljudska bića cijelo vrijeme evoluiraju, ali to se događa “povezano s interakcijama i najviše putem suradničkih oblika ponašanja”, naglašava Fullan (navedeno prema Slunjski, 2006, 11). Stoga samo oni pojedinci koji već u najranijoj dobi ovladaju vještinama građenja i održavanja kvalitetnih odnosa, što znači i suradničkih, te nauče djelovati u timu zadovoljavaju jedan od imperativa suvremenog društva i suvremenog tržišta rada. Organizacije koje se žele ubrzano razvijati, ali i omogućiti razvoj pojedinaca unutar svojih okvira, moraju osiguravati uvjete za kvalitetne interakcije, slobodnu komunikaciju i razvoj suradničkih odnosa. Takvo što nije moguće u zatvorenim, tradicionalnim sustavima (zajednicama, organizacijama, vrtićima), posebno onima usmjerenima isključivo na zadovoljenje potreba i interesa “povlaštenih” pojedinaca ili, pak, grupe (“anonimnih pojedinaca”). Stoga, jedan od prvih koraka u transformaciji dječjeg vrtića iz tradicionalnoga u organizaciju koja uči jest stvaranje uvjeta za nesmetanu komunikaciju i interakcije u “svim smjerovima” i na svim razinama unutar dječjeg vrtića i izvan njega.

Svaka transformacija je zahtjevan i dugotrajan proces koji podrazumijeva uključivanje i angažman svih pojedinaca u skladu s njihovim mogućnostima, ali i željama i spremnošću, te se može očekivati da će tijekom tog procesa dolaziti do nerazumijevanja, nesklada i/ili konflikata, kako u samim pojedincima tako i organizacije u cjelini.

Tradicionalne zajednice i zatvoreni sustavi suočavaju se s nesuglasticama, bolje rečeno, izbjegavaju nesuglasice tako da ih (jedno vrijeme) ignoriraju, ili pod “krinkom suradnje” “postizu konsenzus” (Slunjski, 2006, 87), ili problem rješava onaj tko posjeduje moć (ravnatelj, suradnik, odgojitelj) prema modelu “Uradi!” ili “Ja-znam-što-je-za-tebe-najbolje” (Glasser, 1997a). Osim što se trenutačno i moguće dugotrajno narušavaju odnosi u zajednici, dugoročni pozitivni učinci takvog rješavanja problema gotovo da i ne postoje. Istodobno, organizacije koje uče i stalno se razvijaju ne samo da ne “bježe” od problema, već se s njima suočavaju i koriste ih

kao izazov za daljnje napredovanje. Senge (2003, 241) naglašava kako “jedan od najpouzdanijih dokaza da tim neprestano uči jest vidljivi sukob ideja”. Dakle, u organizacijama koje uče problemi se doživljavaju na razini sadržaja, a ne osobno, te se njihovu rješavanju tako i pristupa – strategijama “zajedničkog rješavanja problema, kolektivne ekspertize, debate, reflektivnog dijaloga” i sl. (Slunjski, 2006, 9). Mnogi autori ističu važnost zajedničkog rješavanja problema u organizaciji koja uči te u tom kontekstu ističu važnost postojanja “reflektivnog prijatelja” ili “prijatelja – kritičara” (Stoll i Fink, 2000; Slunjski, 2006; Šagud, 2006) čija je zadaća biti “drugi par očiju, klinički supervizor, pomagač, vanjski promatrač” (Miljak, 1996, 27). Riječ je o osobi/osobama koje će konstruktivnim analizama i zamjedbama na razini činjenica, bez iznošenja vrijednosnog suda, iskazati svoje mišljenje i viđenje rješenja problema te tako konstruktivno pridonijeti unapređenju jednog segmenta ili prakse u cijelosti, ili rješavanju nekog problema u timu. Pritom bi posebnu pozornost trebalo posvećivati načinu pripočavanja zamjedbi, kako one ne bi bile upućene i shvaćene na odnosnoj, već na sadržajnoj razini, jer samo takve primjedbe “reflektivnog prijatelja” mogu rezultirati osvješćivanjem i promjenom ponašanja u cilju podizanja razine kvalitete, bez straha od ugrožavanja odnosa.

U kontekstu kriterija (samo)vrednovanja, pitanju kvalitete odnosa (na svim razinama u dječjem vrtiću i izvan njega) te načinima rješavanja problema u dječjem vrtiću (organizaciji koja uči) potrebno je posvetiti dužnu pozornost jer provedba (samo)vrednovanja u tom dijelu ima za cilj: podizanje razine kvalitete komunikacije, osvješćivanje i preuzimanje sve veće odgovornosti za kvalitetu odnosa, razvijanje spremnosti za timski rad, poticanje uključenosti svih čimbenika u unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, cilj je i inaugurirati nove strategije u timskom rješavanju problema, kao što su kolektivna ekspertiza, debata, zajedničko rješavanje problema, te pojedince osposobiti za ulogu reflektivnog prijatelja.

4. Prostor, materijalno okruženje i vrijeme – pretpostavke za napredovanje pojedinca u zajednici koja uči

Četvrti kriterij (samo)vrednovanja dječjeg vrtića (organizacije koja uči) jest *prostor i materijalno okruženje*, koji čine svojevrsnu materijalizaciju odgojne filozofije dječjeg vrtića, ali i vremenska dimenzija, kao važna pretpostavka koja pojedincu omogućava napredovanje vlastitim tempom. Već je istaknuto kako filozofija, uvjerenja i stajališta pojedinaca, posebno onih koji vode ustanovu, determiniraju način funkcioniranja tih ustanova. Stoga organizacijsko-prostorni uvjeti u kojima djeca i odrasli žive i uče promatraču, na “prvi pogled”, omogućavaju neposredan doživljaj ustanove, ali i posredno zaključivanje o ostalim aspektima funkcioniranja odgojno-obrazovne ustanove (stil upravljanja, vizija ustanove, vrijednosti, odnosi itd.).

Mnogi autori (primjerice Edwards i sur., 1998; Slunjski, 2006) naglašavaju važnost prostornoga i materijalnog okruženja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ističući njihovu ulogu *u* i *za* kvalitetu učenja. Ovi autori smatraju kako organizacija prostora u kojem djeca i odrasli žive i uče mora biti tako oblikovana da omogućava i potiče aktivno konstruiranje znanja, odnosno učenje činjenjem. Stoga, prostor bogato opremljen raznovrsnim materijalnim poticajima, raspoređenim u različitim “centrima aktivnosti, koji omogućavaju različite vrste aktivnosti i iskustva” (Bredkamp i Rosegrant, 1992, 79), organiziran tako da omogućava slobodno kretanje, komunikaciju i interakciju djece međusobno i s odraslima, te strukturiran tako da osigurava djeci dostupnost, slobodu i mogućnost izbora materijalnih poticaja, optimalno zadovoljava djetetove aktualne potrebe i interese te omogućava učenje činjenjem. Istodobno, kvalitetno i poticajno, primjereno organizirano, fleksibilno i dinamično okruženje organizacije koja uči omogućava i potiče učenje odraslih (odgojitelja, roditelja, ostalih), pružajući im uvid u “snalaženje” djece u mnogo raznovrsnijim situacijama i aktivnostima nego što je to slučaj u onim vrtićkim okruženjima gdje je djeci dostupna samo određena vrsta materijala i gdje aktivnosti djece slijede ritam odraslih i ritam ustanove.

U vrtiću, organizaciji koja uči, važnu ulogu ima i *dimenzija vremena*, kao jedna od temeljnih pret-

postavki koju je nužno osigurati kako bi pojedinac (dijete i odrasli) mogao učiti i napredovati vlastitim tempom. Kako se procesom učenja ne može upravljati izvana i nije ga moguće unaprijed odrediti i planirati, budući da pojedinac stalno konstruira i rekonstruira svoje znanje prema veoma individualnim obrascima učenja, onda se čini važnim u organizacijama koje uče osigurati fleksibilan pristup organizaciji vremena, ne samo tijekom dana, već i u dužem vremenskom razdoblju, kako bi svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa, slijedeći svoje osobne ritmove, interese i mogućnosti, mogli učiti i napredovati.

U kontekstu (samo)vrednovanja cilj ovog kriterija (prostor, okruženje i vrijeme) je snimanje postojećeg stanja te poticanje na primjereno oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja za življenje i učenje koje omogućava komunikaciju i socijalnu interakciju djece i odraslih u dječjem vrtiću te omogućava slobodu izbora, samostalnost, kretanje, kreativnost itd. Krajnji cilj organizacije koja uči trebalo bi biti odbacivanje umjetnih vremenskih shema u cjelokupnom odgoju djeteta i njegovu učenju te shvaćanje vremena u funkciji osiguravanja autonomnosti učenja koje omogućava konstrukciju i sukonstrukciju znanja svih pojedinaca u ustanovi.

5. Vrtićka kultura – kultura ustanove

Na temelju dosad rečenog, logično slijedi pitanje kulture odgojno-obrazovne ustanove, kao jednog od čimbenika (i važnog kriterija u (samo)procjeni ustanove) koji znatno određuje kvalitetu življenja i učenja i djece i odraslih.

U suvremenoj znanstvenoj literaturi nailazimo na različite termine (kultura, klima, ozračje, duh, etos...) koji se odnose na ukupnost uvjeta koji određuju kvalitetu življenja i učenja svih čimbenika (djece i odraslih) odgojno-obrazovnog procesa u jednoj ustanovi. Thacker (navedeno prema Slunjski, 2006, 73) te pojmove gotovo poistovjećuje i objedinjuje u pojam “kultura”, koju određuje kao “sklop temeljnih pretpostavki koje stvara neka skupina razvijajući vanjsko djelovanje organizacije i učeći zajednički rade na postizanju svojih ciljeva”. Međutim, pojam kulture jedne ustanove nije moguće jednostavno odrediti upravo zbog njezine složenosti i uvjetovanosti nizom čimbenika, kao što ju nije moguće spo-

znati izolirano od ostalih aspekata odgojno-obrazovne ustanove, jer je ona istodobno i konstitutivni dio i proizvod te ustanove. Upravo zbog toga mnogi autori naglašavaju multidimenzionalnost prirode kulture ustanove i zalažu se za holistički pristup njezinu istraživanju. Kvaliteta međuljudskih odnosa u ustanovi, ali i odnosa s čimbenicima izvan odgojno-obrazovne ustanove, komunikacija, interakcije, psihološke karakteristike članova ustanove, odgojni stilovi djelatnika u ustanovi, njihova uvjerenja, stajališta i vrijednosti te filozofija ustanove u svojem zajedništvu i međuodnosu kreiraju kulturu ustanove, no istodobno ona povratnim vezama djeluje na svaki od tih konstitutivnih elemenata.

Da bismo spoznali cjelinu (odgojno-obrazovnu ustanovu), nužno je upoznati njezine dijelove (podsustave, međuodnose, komunikaciju i sl.). “S obzirom na to da su sve stvari istodobno uzrokovane i uzroci nečega, i da su sve međusobno povezane prirodnom i neosjetnom vezom koja povezuje najudaljenije i najrazličitije stvari, držim da je nemoguće spoznati dijelove a da se ne poznaje cjelina, kao što je nemoguće spoznati cjelinu a da se posebno ne upoznaju dijelovi”, naglašava Pascal (prema Morin, 2001, 43). To Pascalovo načelo čini se veoma primjenjivim upravo kad je riječ o kulturi ustanove kakva je dječji vrtić. Osvještavajući filozofiju, uvjerenja, vrijednosti, stilove, komunikacije, interakcije, prednosti i ograničenja jedne ustanove itd., moguće je spoznati cjelinu – kulturu ustanove, koja može biti poticaj, ali i prepreka za napredovanje te i pojedincu i grupi koji žive u njoj može stvarati osjećaj ugone ili neugode. Stoga je, u kontekstu razmatranja kriterija (samo)vrednovanja, pitanju kulture ustanove nužno posvetiti veću pozornost, upravo u cilju osvješćivanja njezine multidimenzionalnosti i potrebe holističkog pristupa u njezinu građenju i istraživanju, a sve s ciljem naglašavanja međuovisnosti mijenjanja kulture i strukture odgojno-obrazovne ustanove.

6. Kurikulum ranog odgoja i učenje djece i odraslih

Iako se termin kurikulum u stručnoj i znanstvenoj literaturi koristi dulji niz godina, još uvijek postoji nesuglasje u njegovu tumačenju. Nailazimo čak i na potpuno suprotstavljena stajališta različiti

tih autora. Jedni autori pojam kurikulum u većoj ili manjoj mjeri poistovjećuju s nastavnim planom i programom, primjerice Peko (1999) i Mijatović i sur. (2000), a drugi ga određuju znatno šire; i to kao «cjelinu, cjeloviti tijek» (Matijević, 2004, 17) ili «planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i nastavnim resursima te nastavni proces» (Bognar i Matijević, 1993, 126). Treći naglašavaju kako je zbog njihove različitosti kurikulum te plan i program nemoguće poistovjećivati (Bredkamp, 1996; Miljak, 1996). Ističu kako je pojam kurikulum znatno širi od pojma program, budući da uključuje i ostale elemente relevantne za tijek odgojno-obrazovnog procesa, kao što su odnosi – kvaliteta komunikacije i interakcija, vremenska i prostorna dimenzija odgojno-obrazovnog procesa, odgojni stilovi, ozračje itd.

Kada je riječ o kurikulumu u sustavu ranog odgoja, nužno je imati na umu kako je riječ o sustavu koji je zbog specifičnosti populacije koju obuhvaća najzahtjevniji i znatno drugačiji od ostalih podsustava odgoja i obrazovanja, a koji kao temeljno načelo ima cjelovitost djetetova razvoja i odgoja. Dijete (predškolske dobi) zadovoljava svoje potrebe, uživa prava te se razvija i odgaja (odnosno, to bi mu trebalo omogućiti) u stalnoj i živoj interakciji s drugom djecom, odraslima i okruženjem, u svakom trenutku svojeg boravka u dječjem vrtiću. Upravo zbog toga pojmovi kao što su *nastavni plan i program i učenje* nisu adekvatni kad je riječ o djeci u dobi od šest mjeseci do polaska u školu. Učenjem se u toj dobi smatra ukupnost svih namjernih i nenamjernih utjecaja, pa «kvaliteta učenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi daleko premašuje popis sadržaja s kojima se oni susreću» (Slunjski, 2006, 50).

Miljak (1996, 21) kurikulum definira kao “didaktičko-metodičku koncepciju učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja djece u institucijskom kontekstu”. Autorica navodi četiri razine kurikuluma. To su: 1. razina službenog, pisanog teksta s koncepcijom koju zastupa; 2. razina ustanove koja ga prihvaća, prerađuje i prilagođava svojim uvjetima (fizičkim, organizacijskim, sociopedagoškim, kulturnim i tradicijskim); 3. razina učitelja koji ga prihvaća, ali ga i prerađuje i interpretira na svoj način te 4. razina učiteljeve realizacije programa u prak-

si (odnos učiteljeve teorije o akciji i teorije u akciji) Miljak (1996, 20).

Ključni pojmovi u ovako široko viđenom kurikulumu su: proces, dinamika, odnosi (interakcije, komunikacija), učenje, djelovanje, provjera. Dakle, riječ je o pojmovima koji se vezuju za dječji vrtić kao živi organizam – organizaciju koja uči. Stoga bismo se u određenju kurikuluma ranog odgoja opredijeli li za ono prema kojemu kurikulum “predstavlja teorijsku koncepciju koja se u praksi zajednički gradi, tj. sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa u ustanovi, koja se u praksi kontinuirano provjerava, nadopunjuje i mijenja, a moguća je u ustanovi koja se transformira u organizaciju koja uči i istražuje” (Slunjski, 2006, 43).

Kad je riječ o učenju djece u predškolskoj dobi, *učenjem* se smatra “proces uzajamnog djelovanja”, odnosno učenje se doživljava kao “rezultat interakcija djeteta s materijalima i drugim ljudima” (Bredenkamp, 1996, 10), bez određivanja vremenske i sadržajne dimenzije tog procesa, kao što je, primjerice, slučaj kod djece osnovnoškolske dobi.

Tradicionalno shvaćanje procesa učenja predškolske djece utemeljenje nalazi u tradicionalnoj filozofiji, uvjerenjima, stajalištima i vrijednostima, koji imaju zajedničku vodilju: naučiti – prenijeti – ispitati. Uvjerenje o mogućnosti transmisije znanja dugo je postojalo u odgojno-obrazovnom sustavu, pa tako i u sustavu ranog odgoja, no, na sreću, s vremenom je ipak svoje mjesto počelo ustupati drugom stajalištu te shvaćanju kurikuluma kao transakcije i transformacije znanja u kojem dijete (učenik) dobiva/preuzima aktivniju ulogu. Miljak (1996, 18) ističe kako se u transakcijsko-transformacijskom pristupu “znanje promatra kao nešto što se konstruira i rekonstruira putem onih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu”.

Suvremeno shvaćanje predškolske djece i institucijskog ranog odgoja i obrazovanja, koje je rezultat suvremenih znanstvenih istraživanja i spoznaja, rezultiralo je novim stajalištima i vrijednostima, što je dovelo do promjene percepcije dječjeg vrtića kao mjesta institucijske skrbi, zaštite i odgoja djece do vrtića kao organizacije koja uči. U organizaciji koja uči svi sudionici imaju mogućnost “sukonstruirati dublje razumijevanje i sukonstruirati višu razinu

znanja”, naglašava Slunjski (2006, 11), koje počinje dijalogom (svih participanata), a razvija se tijekom procesa zajedničkog (timskog, suradničkog) učenja. Kako je u organizaciji koja uči naglasak na *učenju svih sudionika*, dakle i odraslih (odgojitelji, suradnici, ravnatelj, roditelji), nužno je stvoriti okruženje i ozračje za slobodan dijalog u kojem će samoprocjene, refleksije pojedinaca biti nadopunjene refleksijama ostalih sudionika u dijalogu (o određenom pitanju). Svrha dijaloga je “otkrivanje nedosljednosti naših misli” pa stoga dijalog u organizaciji koja uči omogućava pojedincu da svoje promišljanje podigne na metarazinu i da tako bude “promatrač vlastita razmišljanja” (Senge, 2003, 234). U stalnoj interakciji i dijalogu pojedinci podižu osobnu, ali i grupnu razinu znanja, odnosno, sukonstruiraju višu razinu znanja u svojoj ustanovi. Na taj je način rezultat procesa učenja djece i odraslih u organizaciji koja uči napredovanje pojedin(a)ca, koje inicira pozitivne promjene u ponašanju i stajalištima pojedinca samog, ali i organizacije u cijelosti.

Iz navedenog je vidljivo kako je kurikulum odgojno-obrazovne ustanove neodvojiv od procesa učenja (djece i odraslih), a posebno se naglašava kako je sukonstrukcija znanja jedino moguća u organizaciji koja uči. Stoga, jedan od kriterija (samo)vrednovanja sustava ranog odgoja, odnosno dječjih vrtića, treba ići u smjeru istraživanja, praćenja i osvještavanja te stalnog inoviranja, u cilju unapređivanja dječjih vrtića te njihove transformacije u organizacije koje uče.

7. Odnosi/partnerstvo obitelji, vrtića i lokalne zajednice

Posebna pozornost u promišljanju dječjeg vrtića kao organizacije koja uči posvećuje se kvalitetnoj suradnji (partnerstvu) odgojno-obrazovne ustanove i obitelji te djelatnijem sudjelovanju lokalne zajednice u životu vrtića, ali i obratno.

Iako u normativnim i drugim aktima tradicionalno organiziranih i vođenih dječjih vrtića obitelj i lokalna zajednica imaju svoje mjesto, praksa nas uvjerava kako je ono više deklarativno i normativno, a manje stvarno. Naime, stvarna uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces i omogućavanje roditelju da obavlja svoju ulogu “koordinatora” (Maleš, 1988; Milanović i sur., 2000; Karpow-

tz, 2001) i “zastupnika dječjih interesa” (Moriarty i Fine, 2001) češće je shvaćana kao “zgodna ideja za razmišljanje”, nego što je bila sastavnica hrvatske odgojno-obrazovne prakse.

Iako su i dječji vrtić i obitelj prirodno usmjereni jedno na drugo, jer imaju zajednički cilj – zdravo, samopouzdan, kompetentno, odgojeno i obrazovano dijete, često se stječe dojam kako nedovoljno surađuju na svojem putu prema istom cilju. Mogućih razloga za to je mnogo, od nedovoljne osviještenosti potrebe za stvarnom suradnjom; nedostatnih znanja o ulozi i zadaćama odgojitelja (i ostalih) u uspostavljanju, građenju, održavanju i produbljanju odnosa vrtića, obitelji i lokalne zajednice te njihovu utjecaju na ukupna postignuća djece; nedovoljne informiranosti roditelja o njihovim ulogama u životu djeteta te pravima koja iz toga proizlaze; do nedostatnih praktičnih vještina odgojitelja (i ostalih) potrebnih za stvaranje, održavanje i produbljanje odnosa, izgradnju partnerstva i timski rad, kao i osobnog faktora – stvarne želje i spremnosti pojedinca (odgojitelja i ostalih) za djelatno uključivanje i preuzimanje inicijative u izgradnji partnerstva vrtića, obitelji i lokalne zajednice.

Međutim, posljednjih godina, pod utjecajem rezultata mnogih znanstvenih istraživanja u svijetu i u nas, ali i napora znanstvenika da znanstvena iskustva približe odgojno-obrazovnoj praksi (Popkin, 1989; Powel, 1994; Maleš, 1996; Miljak, 1996; Milanović i sur., 2000; Ajduković, 2006; Slunjski 2006), postepeno je zaživjela ideja veće uključenosti obitelji i lokalne zajednice u život dječjeg vrtića. Osvješćivanjem i prihvaćanjem svojih uloga u odgoju i obrazovanju djece, svi čimbenici odgojno-obrazovnog sustava preuzimaju i odgovornost i inicijativu u izgradnji partnerskih odnosa na relaciji vrtić – obitelj – lokalna zajednica, jer je kvalitetan partnerski odnos jedan od uvjeta koji je nužno zadovoljiti kako bi dječji vrtić mogao funkcionirati kao zajednica koja uči.

Stoga, (samo)vrednovanje ustanove ranog odgoja prema kriteriju izgrađenih partnerskih odnosa vrtića, obitelji i lokalne zajednice, kao osnovni cilj ima shvaćanje i prihvaćanje roditelja i članova lokalne zajednice kao ravnopravnih partnera u odgoju i obrazovanju djece te, slijedom toga, omogućavanje njihova djelatnog uključivanja u sukstrukciju vrtićkog kurikuluma.

8. Refleksivni praktičar – samoprocjena i suradnička procjena u organizaciji koja uči

Jedno od osnovnih obilježja kvalitete jest njezin stalni rast, koji je u organizaciji koja uči moguć samo onda kada su svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa usmjereni na nju. Međutim, čest je slučaj da pojedinac ne djeluju (u praksi) u skladu s onim za što se deklarativno zalaže, ili u što vjeruje, odnosno, njegova djela nisu u skladu s onim što vjeruje da čini. Zbog toga, katkad, usmjerenost pojedinca na kvalitetu ostaje samo deklarativna. Miljak (1996, 24) navodi kako je moguće “uočiti nesklad između onog što odgajatelj misli da radi i onoga što realizira u praksi, tj. između njegove teorije o akciji koju deklarativno izriče i teorije koju realizira u akciji (u praksi)”. U cilju osvješćivanja i korigiranja, odnosno usklađivanja implicitne i eksplicitne pedagogije odgojitelja, ali i ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, nužno je osiguravanje takvih uvjeta u ustanovi u kojima je ne samo moguća, već poželjna i nužna praksa otvorenih rasprava i dijaloga, kako bi se kod pojedinaca dogodio “konceptualni pomak u svijesti” (Slunjski, 2006, 38) koji omogućava osvješćivanje postojećih ponašanja i usmjeravanje na njihovu promjenu. Osvješćivanje vlastitih ponašanja (u odgojno-obrazovnoj praksi) te poduzimanje akcija i aktivnosti, s ciljem njihova mijenjanja i unapređivanja, dugotrajan je i zahtjevan proces koji od pojedinca zahtijeva stalan angažman i usmjerenost na kvalitetu. Prvi korak u transformaciji pojedinca prema refleksivnom praktičaru jest kvalitetna samoprocjena, a na drugom koraku potrebna mu je pomoć i suradnja “refleksivnog prijatelja”, jer kako ističe Šagud (2006, 24): “u refleksivnoj praksi učenje se ne događa samo u zajedništvu pojedinca s praksom nego i s drugim kolegama”.

Za stjecanje vještine kvalitetne samoprocjene potrebni su želja i napor, koje pojedinac ulaže u “otkrivanje” sebe, vlastitog djelovanja, svoje odgojne prakse, odnosa itd., ali i svojevrsan putokaz koji ga vodi kroz proces samoprocjene. Jedna od temeljnih vrijednosti samoprocjene jest uočavanje/osvješćivanje mogućeg nesrazmjera između onoga što pojedinac percipira da ima/postiže i onoga što želi imati/postići, bez straha od osude, kritike, poruge, etiketiranja i sl. Kvalitetna samoprocjena omogu-

čit će pojedincu da sagleda postojeće stanje i svoje aktivnosti usmjeri na poboljšanje samoga sebe, ali i svojeg odnosa prema drugima i svojoj odgojnoj praksi. Mogući vodič kroz kvalitetnu samoprocjenu su pitanja “Koraci u (samo)vrednovanju”, koja si pojedinac postavlja u svakom dijelu svojeg života i djelovanja, a omogućavaju mu sagledavanje cjelokupne situacije, kao što su primjerice:

1. Kakav odgojitelj/učitelj (profesionalac, osoba) *želim* biti?
2. Koja je moja (životna, profesionalna) filozofija te, s tim u svezi, uvjerenja, stajališta, vrijednosti?
3. Koja je moja vizija dječjeg vrtića (škole)?
4. Koliko je ona u skladu sa zajedničkom vizijom vrtića (škole)?
5. Što (sve) *radim* da imam (postignem) to što *želim*?
6. *Postižem* li to? (Ako ne postižem, što ću činiti drugačije?)
7. Koliko me moje ponašanje približava ili udaljava od kolega, (djece, roditelja, ostalih)?
8. Što sam spreman/na (sve) *učiniti* da budem bliže osobama s kojima sam u kontaktu i da ostvarim svoju želju?

Vrlo je vjerojatno da će pojedinac (odgojitelj, učitelj, roditelj, dijete) ovim, ali i nizom sličnih postavljenih pitanja, doći do odgovora, odnosno objašnjenja za svoja nezadovoljstva i frustracije te će vrlo vjerojatno odlučiti promijeniti i unaprijediti svoje ponašanje. No na tom putu dodatno mu može pomoći kooperativna procjena reflektivnog prijatelja.

Na temelju do sada rečenog dolazimo do odgovora na pitanje koje je navedeno na početku ovog rada: Kako će (samo)vrednovanje pomoći da vrtić/sustav bude bliže onome što želi(mo) i treba(mo)?

Već je istaknuto kako kvalitetnim vrednovanjem i samovrednovanjem pojedinac i ustanova mogu “snimiti” stvarno stanje, detektirati probleme i nedostatke, ali i prednosti i “jake strane”, te odrediti strategiju(e) za unapređivanje i pojedinca i ustanove. Zajedničkim djelovanjem, usmjerenim prema zajedničkoj viziji, suradničkim odnosima i kvalitetnom komunikacijom svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa te stalnom (samo)procjenom pojedinci i ustanove ranog odgoja stvarat će ozračje i okruženje potrebno za transformaciju ustanove u organizaciju koja uči, a življenje, odgoj i obrazovanje djece i odraslih upravo u takvoj organizaciji jest ono što želimo i trebamo.

Zaključak

1. Vrednovanju sustava ranog odgoja potrebno je posvetiti mnogo veću pozornost nego što je to bio slučaj do sada, posebno u dijelu koji se odnosi na samovrednovanje ustanove, te s tim u vezi treba usuglasiti kriterije.

2. Kvalitetnim samovrednovanjem svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (ravnatelj, stručni djelatnici, djeca, roditelji, čimbenici lokalne zajednice) znatno bi se unaprijedila odgojno-obrazovna praksa u dječjim vrtićima.

3. Vanjskim i unutarnjim vrednovanjem stekao bi se uvid u postojeće stanje ranog odgoja, detektirali bi se postojeći problemi, istaknule prednosti i postignuća te utvrdili mogući smjerovi djelovanja u cilju unapređenja sustava ranog odgoja.

4. Poticanjem samovrednovanja djece u svim odgojno-obrazovnim situacijama, omogućilo bi se djeci osvješćivanje njihovih djelotvornih/nedjelotvornih ponašanja i preuzimanje odgovornosti za vlastite izbore od najranije dobi.

Literatura

Ajduković, M. (2006), Rane intervencije kao podrška roditeljima pod socijalnim rizicima. *Dijete i društvo – časopis za promicanje prava djeteta*, 8 (1), 35 – 62.

Bezinović, P. (2003), Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola.

<http://www.idi.hr/vrednovanje/razno/pdfs/lo-vran%202003.pdf>.

Bognar, L., Matijević, M. (1993), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Bošnjak, B.; Matijević, M. (1999), Razredno-nastavno ozračje – nove mogućnosti poboljšanja odgojno-obrazovnog učinka u razrednom odjelu. U: Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu, 1 (1), 125 – 134.
- Bratko, D., Ljubin, T., Matijević, M. (2000), Učenička evaluacija kurikuluma “aktivna/efikasna škola”. Napredak, 141 (2), 156 – 169.
- Bredenkamp, S. (1996), Kako djecu odgajati. Zagreb: Educa.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1992), Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. New York. National Association for the Education (1-2).
- Cagliari, P., Giudici, C. (2002), School as a Place of Group Learning for Parents. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.), Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners, Reggio children, pp. 136 – 147.
- Capra, F. (1986), Vrijeme preokreta – znanost, društvo i nastupajuća kultura. Zagreb: Globus.
- Delors, J. (1998), Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ed.) (1998), The Hundred Languages of Children (second edition). Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Fullan, M. (1999), Change Forces: The Sequel. London: Falmer Press.
- Glasser, W. (1997a), Teorija kontrole. Zagreb: Alineja.
- Glasser, W. (1997b), Rukovoditelj i teorija izbora. Varaždin: Varaždinska poslovna škola.
- Glasser, W. (2001), Svaki učenik može uspjeti. Zagreb: Alineja.
- Glasser, W., Glasser, C. (2001), Naći se i ostati zajedno – rješavanje zagonetke braka. Zagreb: Alineja.
- Karpowitz, D. H. (2001), American families in the 1990's and Beyond. In: Fine, M. J. & Lee, S. W. (eds.), Handbook of Diversity in Parent Education. Accademic Press.
- Kletzien, S. (2004), Opis primjera specijalističkog programa za nastavnike (prilog B). U: *Razvoj modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika – fazni izvještaj za prvu projektnu godinu (preliminarni rezultati)*. Projekt Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj: projekt Izvorište (ur. Strugar, V.). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa, 2002 (22-33).
- Janković, J. (1996), Pristupanje obitelji. Zagreb: Alineja.
- Ljubetić, M. (2002), Nova uvjerenja i nova ponašanja – ono što nam je potrebno. Školski vjesnik, 51 (1-2), 13 – 17.
- Maleš, D. (1996), Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. Društvena istraživanja, 5 (1), 75 – 87.
- Matijević, M. (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000), Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. Napredak, 141 (2), 135 – 146.
- Miljak, A. (1996), Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Miljak, A. (2001), Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima. Napredak, 142 (1), 7 – 15.
- Morin, E. (2001), Odgoj za budućnost – sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost. Zagreb: Educa.
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000), Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb: UNICEF-Ured za Hrvatsku i Ministarstvo prosvjete i športa RH, Targa.
- Moriarty, M. L., Fine, M. J. (2001), Educating Parents to be A Advocates for their Children. U: Fine, M. J. & Lee, S. W. (eds.) Handbook of Diversity in Parent Education. Accademic Press.
- Peko, A. (1999), Obrazovanje. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 203 – 222.

- Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 165 – 175.
- Popkin, M. (1989) *Active Parenting: A Video Based Program*. U: M. Fine (ed.), *The second handbook on parent education. Contemporary perspectives*. San Diego, CA: Academic Press. pp. 77 – 98.
- Powell, D. R. (1994), *Families and Early Childhood Programs*. Washington, D.C. (third print) N.A.E.Y.C.
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Zagreb, Educa.
- Senge, P. M. (2003), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Strugar, V. (2002), *Vrjednovanje odgojno-obrazovnih postignuća: Imamo li nove odgovore na stara pitanja?*. *Napredak*, 143 (4), 431 – 439.
- Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Verin, E. (2004), *Trendovi u reformama obrazovanja nastavnika u državama članicama OECD-a*. U: Marinković, R., Karajić, (ur.), *Budućnost i uloga nastavnika (TEMPUS) N*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Prirodoslovno-matematički fakultet, str. 21 – 30.

Summary

(Self)Evaluation in the Early Childhood Education System

Maja Ljubetić
Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia
Department of Pedagogy

The paper relies on the premise that the desired improvement of the education system quality hinges on a high-quality (self-) evaluation of education subsystems, especially since the specific subsystem of early childhood education is such an important and sensitive area. The paper cites the criteria for (self-) evaluation in the early childhood education system and elaborates on them: 1. philosophy, beliefs, attitudes and values of the institution; 2. the style of management in early childhood education institutions, development of a common vision, and the definition of the role of factors in the early childhood education and development process; 3. the quality of relationships (at all levels in and beyond kindergartens) and the strategy of problem solving; 4. space, material environment and time as main predispositions for the progress of an individual in a learning community; 5. kindergarten culture – the culture of an institution; 6. an early childhood education curriculum and education provided for children and adults; 7. family-kindergarten-local community relationships / partnerships; 8. a reflexive practitioner – self-evaluation and cooperative evaluation in a learning community. The author stresses the need for a parallel evaluation (internal and external) and, especially, for self-evaluation as the first step in the endeavour to improve the quality of an individual, institution and the early childhood education system.

Key words: quality of the system, criteria, learning organisation, early childhood education, (self-) evaluation