

# Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: potencijal prostorno-materijalnog okruženja za osiguranje poticajnog okruženja za razvoj i učenje

---

**Govorčin, Ema**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:313648>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-13**



*Repository / Repozitorij:*

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Ema Govorčin

Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:  
potencijal prostorno-materijalnog okruženja za osiguranje poticajnog  
okruženja za razvoj i učenje

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.



SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:  
potencijal prostorno-materijalnog okruženja za osiguranje poticajnog  
okruženja za razvoj i učenje

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Vrednovanje i samovrednovanje

Mentor: doc.dr.sc. Sandra Antulić Majcen

Student: Ema Govorčin

Matični broj: 0299013384

U Rijeci, rujan, 2024.

## IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

EMA GOVORČIN

---

## SAŽETAK

Prostorno-materijalno okruženje predstavlja sami centar zbivanja zajednice i odgojno-obrazovnog procesa djeteta. Njegova koncepcija i organizacija su od iznimne važnosti koja doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, iako postoje specifične odrednice kako prostorno-materijalni uvjeti trebaju izgledati, kvaliteta pa time i cjelokupna organizacija prostorno-materijalnog okruženja ovisi od ustanove do ustanove i o karakteristikama njenih dionika, Cilj je istraživanja steći uvid u kvalitetu prostorno-materijalnog okruženja te mogućnosti osiguranja poticajnog okruženja za razvoj i učenje s posebnim naglaskom na proces samovrednovanja. U istraživanju je sudjelovalo 96 odgajatelja koji su zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno putem online anketiranja. Kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja ispitana je u okviru ISSA definicije kvalitetne pedagoške prakse (Tankersley i sur., 2012) i okvira samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Anketnim upitnikom ispitano je zadovoljstvo odgojitelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada te standarda kvalitete koji obuhvaćaju okruženje za učenje, formiranje poticajnog okruženja te poticanje zajedništva i kulturu grupe. Svaki standard ima pripadajuće indikatore, a elementi indikatora korišteni su kao čestice upitnika. Također, anketnim upitnikom prikupljeni su podaci o elementima prostorno-materijalnog okruženja koje odgojitelji percipiraju pozitivnim, negativnim te elementima koje je potrebno unaprijediti. Rezultatima je utvrđeno da su ispitanici većinom zadovoljni prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada. Najveću procjenu među ispitanicima ima standard kvalitete „Okruženje za učenje“ dok najmanju ima „Formiranje poticajnog okruženja“. Standardi su međusobno povezani kao i njihovi indikatori. Time se označava međusobni utjecaj standarda kvalitete te da se povećanjem kvalitete jednog standarda ujedno povećava i kvaliteta drugog standarda. Analizom podataka utvrđeno je da ispitanici za prednosti, nedostatke i mogućnosti za unaprjeđenje prostorno-materijalnih uvjeta najčešće navode elemente standarda „Formiranje poticajnog okruženja“. Sam doprinos istraživanja je ispitivanje kvalitete prostorno-materijalnog okruženja vrćica korištenjem standardiziranih indikatora kvalitete prema ISSA definiciji kvalitetne pedagoške prakse. Time se dobio uvid u način formiranja poticajnog okruženja za učenje kod djece.

Ključne riječi: samovrednovanje, kvaliteta, poticajno okruženje, razvoj i učenje djeteta

## **SUMMARY**

The spatial-material environment represents the very core of the community's activities and the educational process for a child. Its conception and organization are of utmost importance, contributing to the quality of the educational institution. However, even though there are specific guidelines on how spatial-material conditions should appear, the quality and overall organization of the spatial-material environment vary from institution to institution and depend on the characteristics of its stakeholders. The aim of the research is to gain insight into the quality of the spatial-material environment and the possibilities of ensuring a stimulating environment for development and learning, with a special emphasis on the self-evaluation process. The research involved 96 educators employed in educational institutions in the Republic of Croatia. The study was conducted through an online survey. The quality of the spatial-material environment was examined within the framework of ISSA's definition of quality pedagogical practice (Tankersley et al., 2012) and the self-evaluation framework for early childhood and preschool education institutions (Antulić Majcen and Pribela-Hodap, 2017). The survey questionnaire assessed educators' satisfaction with the spatial-material and technical working conditions and the quality standards that encompass the learning environment, the formation of a stimulating environment, and the promotion of community and group culture. Each standard has corresponding indicators, and the elements of these indicators were used as questionnaire items. Additionally, the survey gathered data on elements of the spatial-material environment that educators perceive as positive, negative, or in need of improvement. The results showed that the respondents were generally satisfied with the spatial-material and technical working conditions. The highest rating among respondents was given to the "Learning Environment" quality standard, while the lowest was given to the "Formation of a Stimulating Environment." The standards and their indicators are interrelated, indicating that the improvement of one quality standard also enhances the quality of another standard. Data analysis revealed that the respondents most frequently mentioned elements of the "Formation of a Stimulating Environment" standard when discussing the advantages, disadvantages, and opportunities for improving spatial-

material conditions. The research's contribution lies in examining the quality of the kindergarten's spatial-material environment using standardized quality indicators according to the ISSA definition of quality pedagogical practice. This provided insight into how a stimulating learning environment for children is formed.

Keywords: self-evaluation, quality, stimulating environment, child development and learning



## SADRŽAJ

1.	UVOD.....	1
2.	KVALITETA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA .....	3
2.1.	Određenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	3
2.2.	Osiguravanje kvalitete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju .....	5
2.3.	Samovrednovanje kao okvir praćenja i unapređenja kvalitete .....	7
2.4.	Kvaliteta kao odraz kulture-zajednice koja uči .....	8
3.	KVALITETA U ODNOSU NA DIJETE .....	13
4.	SASTAVNICE KVALITETE .....	17
4.1.	Strategija ustanove za rani odgoj.....	17
4.2.	Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj .....	18
4.3.	Kultura ustanove za rani odgoj.....	19
4.4.	Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada.....	19
4.5.	Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost .....	20
4.6.	Kurikulum i odgojno-obrazovni proces.....	21
4.7.	Ljudski resursi .....	22
4.8.	Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom.....	23
4.9.	Proces praćenja i vrednovanja .....	24
5.	PROSTORNO-MATERIJALNI UVJETI.....	26
5.1.	Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja .....	26
5.2.	Prostorno i materijalno uređenje.....	27
5.3.	Utjecaj poticajnog okruženja na rad ustanove.....	30
5.4.	Uloga odgajatelja u održavanju kvalitete okruženja.....	31
6.	CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	34
6.1.	Problemi i hipoteze istraživanja .....	34

7.	METODOLOGIJA .....	36
7.1.	Ispitanici .....	36
7.2.	Mjerni instrument .....	36
7.3.	Postupak prikupljanja i obrade podataka .....	39
8.	REZULTATI .....	41
8.1.	Zadovoljstvo odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija) te povezanost s ispitanim indikatorima .....	41
8.2.	Standard 1: Okruženje za učenje .....	44
8.3.	Standard 2: Formiranje poticajnog okruženja .....	47
8.4.	Standard 3: Poticanje zajedništva i kulturu grupe .....	51
8.5.	Povezanost zadovoljstva odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada i standarda kvalitete te pripadajućih indikatora .....	54
8.6.	Osnovne prednosti, nedostaci i mogućnosti za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja .....	56
9.	RASPRAVA .....	62
9.1.	Doprinosi i ograničenja istraživanja .....	65
10.	ZAKLJUČAK .....	66
11.	LITERATURA .....	67

## 1. UVOD

Kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove treba težiti k brizi za dijete kao i za razvojem određenih osobina i vještina. Pristup, konkretno, mora biti usmjeren na dijete. ISSA (*International Step by Step Asociation*) se zalaže da se sam koncept kvalitete treba pomnije istražiti, ali i promijeniti i točno definirati unutar ustanove u kojoj se praksa odvija (Tankersley, i sur., 2012). Sami pedagoški standardi ističu kako je proces odgojno-obrazovnog procesa važan koliko i sam rezultat. Stoga se ističe kako odgajatelji moraju biti vrsni poznavatelji i teorije i prakse. ISSA promiče djetetova prava, potiče djetetovu autonomiju i odgovornost, kao i pravo na sudjelovanje, određivanje i vođenje svog odgojno-obrazovnog procesa. Na odgajatelju je da sudjeluje i pomaže djetetu, ali i da poštuje i uvažava djetetove želje i potrebe. Prepoznaje se „i promiče važnost uloge odgojno-obrazovnih djelatnika kao stručnjaka koji vode i usmjeravaju djecu dok uče i istražuju“ (Tankersley, i sur., 2012:16). Odgajatelji moraju međusobno surađivati i ostvarivati partnerski odnos s obitelji kao i širom zajednicom.

Razdoblje rane i predškolske dobi obilježava ključno razdoblje za formiranje jedinca u kognitivnom, fizičkom, govornom i socio-emocionalnom aspektu (Pavlović i sur., 2020). U samom razdoblju je bitno učenje koje predstavlja interaktivni proces koji je moguć ukoliko su fizičke i psihičke potrebe djece i odraslih zadovoljene u okruženju. Što je interakcija među djecom bolja, to je ujedno bolji i proces učenja. Prilikom učenja i razvoja, cilj je zadovoljiti djetetove osnovne potrebe, interese i sposobnosti. Stoga je cjelokupan rad unutar ustanove odraz i same kvalitete i načina njenog funkcioniranja. Svrha ranog odgoja bi trebala biti stvaranje adekvatnih uvjeta koje će omogućiti cjelokupan razvoj djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Slunjski i sur., 2012). Ističe se kako je proces samovrednovanja postao „temeljni mehanizam trajnog praćenja i unapređenja kvaliteta“ (Tot, 2013:15).

Iz suvremenog pristupa raspoznaje se da se prostorno-materijalnom okruženju daje velika važnost u odgojno-obrazovnom procesu djeteta. Sve više pažnje se pridaje kvaliteti samom prostoru i materijalima s kojim dijete barata. Iz teorijskih postavki, naznačuje se da je itekako bitan višenamjenski pristup prostoru kao i njegova fleksibilnost. Materijali

mogu biti prirodni, a mogu biti i didaktički oblikovani. Cilj temeljito formiranog okruženja je zadovoljavanje svih aspekata razvoja djeteta kao i njegovo učenje. Okruženje predstavlja uvijek interesantan fenomen te se neprestano istražuje kako ga unaprijediti. Sami centri aktivnosti u okruženju moraju biti djeci zanimljivi i poticajni. Time je nužno, da za oblikovanje poticajnog okruženja, odgajatelj upozna djetetove interese. Okruženje mora ujedno razvijati i djetetovu autonomiju te ga poticati na eksperimentiranje i interakciju. Iako je primaran naglasak na istraživanju i učenju, okruženje mora poticati i zajedništvo unutar grupe.

Stoga je cilj istraživanja steći uvid u kvalitetu prostorno-materijalnog okruženja te mogućnosti osiguranja poticajnog okruženja za razvoj i učenje s posebnim naglaskom na proces samovrednovanja. Prostorno-materijalni uvjeti odgojno-obrazovne ustanove su od velikog značaja te samo uređenje doprinosi kvaliteti. Teorijska podloga predstavlja ključna polazišta rada, a popraćeni su problemima i hipotezama koje su se provjeravale putem online anketom na uzorku odgajatelja iz Republike Hrvatske.

## 2. KVALITETA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

U današnjem sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, sve se više pažnje pridaje kvaliteti i njenom unaprjeđenju unutar odgojno-obrazovne prakse. Ljubetić (2007) ističe kako se pitanjima samovrednovanja ne pridaje dovoljno pažnje, a oni su ključni za što kvalitetniji pristup u ranom i predškolskom učenju i obrazovanju. Sam proces je zahtjevan i kompleksan, te specifičan za određenu ustanovu. Interesi unutar ustanove moraju biti zajednički, odnosno svim sudionicima unutar sustava mora biti zajednički cilj za postizanjem kvalitete u odgojno-obrazovnom radu s naglaskom na zadovoljavanje potreba i interesa djece.

### 2.1. Određenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Ljubičić i suradnici (2021) definiraju kvalitetu kao razvojni segment, a ne statični. Time se naglašava kako je na nju potrebno neprestano djelovati, a ujedno ju treba i održavati. Kvaliteta se odražava kroz rad svojih sudionika unutar ustanove. „*Kvalitetna ustanova ranog i predškolskog odgoja je ona koja potiče rast i razvoj svakog djeteta, roditelja, djelatnika i zajednice u kojoj živi*“ (Antulić, 2012:28). Svaki pojedinac unutar ustanove utječe na kvalitetu te samo njeno osiguranje podrazumijeva funkcionalnu povezanost koja unaprjeđuje i pospješuje cjelokupni rad (Antulić i sur., 2016). Cjelokupnost kvalitete podrazumijeva da je ona dinamična te je definirana obrazovnim modelima ustanove te zajedničkim misijama i ciljevima. Ističe se kako je kvaliteta kulturološki određena (Slunjski i sur., 2012), odnosno da je definirana iskustvima, vjerovanjima i vrijednostima pojedinaca u ustanovi. Kvaliteta predstavlja odraz određene i neprestane promjene. Autorica Antulić i suradnici (2016) ističu da je kvaliteta obrazovanja dinamičan pojam koji ovisi o kontekstualnoj shemi obrazovnog modela. Upravo brojni autori ističu da je kvaliteta u neprestanom razvoju kao i sama promjena. Kvaliteta bi uvijek u svakoj ustanovi trebala predstavljati rad k boljemu i nastojanje da se taj napredak neprestano razvija. Slunjski i suradnici (2012:25) ističu da „*usmjerenost prema kvaliteti od svih čimbenika odgojno- obrazovnog procesa zahtijeva kontinuiranu stručnu refleksiju – samovrednovanje i djelovanje u smjeru unaprjeđenja kvalitete pojedinih segmenata i ustanove u cijelosti*“. Time se zaključuje da se samo mjerenje kvalitete vrši procesom samovrednovanja. „*Osiguranje kvalitete u odgojno-obrazovnom sustavu vrlo je važan,*

*ali ujedno i izazovan zadatak*“ (Antulić, 2012:28), ali predstavlja ključno pitanje za odgojno-obrazovni sustav. Stoga se samovrednovanje sagledava kao kriterij koji osigurava kvalitetu. Razina kvalitete se utvrđuje procesom samovrednovanja te na temelju dobivenih uvida se stvara plan za poboljšanje i daljnji razvoj. Potrebno je neprestano unapređivati kvalitetu, a Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) ističu kako je upravo važna raspodjela moći i odgovornosti među sudionicima ustanove za njeno održavanje.

Može se zaključiti da ne postoji određeni postupak ili „formula“ po kojoj se kvaliteta razvija. Svaka ustanova je jedinstvena i posebna na temelju svojih misija i ciljeva. Stoga, je nužno da svaka odgojno-obrazovna ustanova samostalno donosi razvoju kvalitete. Prilikom mjerenja kvalitete ustanove uzimaju se u obzir slijedeći elementi: „*strukturne sastavnice (broja djece u skupini, omjera odgajatelja i djece, materijalnih uvjeta ustanove, stupnja obrazovanja zaposlenika, itd.), procesne sastavnice (kvaliteta interakcije dionika, kultura ustanove, organizacijsko upravljanje institucijom, kurikulum i obrazovni proces, itd.) te pristup usmjeren na mjerenje ishoda*“ (Antulić i sur., 2016:15). Mjerenje kvalitete može orijentirati na samog pojedinca, određenu grupu ili na cjelokupnu organizacijsku kulturu. Prema Antulić i suradnicima (2016), organizacijska kultura se odnosi na zajedničke stavove i ponašanja u pogledu na razvoj kvalitete. Ona ujedno predstavlja i identitet i jedinstvenost organizacijskog koncepta a time i njenih sudionika i članova. Upravo jer je svako okruženje ustanove drugačije, svaka ustanova teži specifičnom postupku unapređenja kvalitete. Zaključuje se da što je razvijeniji sustav upravljanja kvalitetom, time će biti viša razina organizacijske kulture (Senge, 2002 prema Antulić i sur., 2016)

U suvremenom društvu, kvaliteta obrazovanja je postala društvena potreba (Tot, 2013). Nužno je promicati sva područja kvalitete kako bi se sam odgojno-obrazovni proces postavio na najvišu razinu. S boljom kvalitetom, djetetu će se pružiti bolje učenje, a time i njegov cjelokupan razvoj. S tim ciljem se ide da svaka ustanove postavi uvjete kvalitete koji su pogodni za njihove uvjete, da osigura kompletno usavršavanje i zajedničko djelovanje svojih djelatnika i sudionika k boljem obrazovanju djeteta.

## 2.2. Osiguravanje kvalitete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Samovrednovanje predstavlja proces sustavnog i kontinuiranog praćenja, temeljite analize i procjene uspješnosti rada odgojno-obrazovnih ustanova (Markan, 2021). Tot (2013) navodi dvije funkcije samovrednovanja: poticanje dijaloga o ciljevima, kriterijima i prioritetima ustanove te o instrumentima koji će ostvariti te ciljeve. U sustavu se obuhvaća njegova cjelina (ukupnost funkcioniranja sustava ranog odgoja; pedagoški standard) te segmenti: „*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*“ (Ljubetić. 2007:44). Autorica Antulić i suradnici (2016) opisuje samovrednovanje kao procjenu postignuća.

Samovrednovanjem se ocjenjuju dobiveni rezultati kao i sam učinak koji je postignut. Prema Ljubetić (2007:43) osnovni cilj samovrednovanja je „*unapređenje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava*“. Sama provedba omogućuje sagledavanje trenutnog stanja obrazovnog podsustava. Prikazuju se trenutni problemi, ali i pogled na prioritetne zadaće i ideje za učinkovita rješenja te sagledavanje jakih strana i rad na njihovom osnaživanju (Ljubetić, 2009). Potrebno je da se pojedinac samostalno angažira prilikom samovrednovanja, odnosno u procesu samorefleksije. Samoprocjena je itekako bitna za razvoj i unapređenje kvalitete. Sudionici su neprestano izloženi brojnim iskustvima, razmišljanjima te znanjima koji ih potiču na nove promjene u njihovom djelovanju. Važno je da pojedinac bude osviješten svojim postupcima, da razumije uzročno-posljedične veze kako bi stvorio nove ideje te na njima djelovao. Autorice Petrović-Sočo (2007) i Slunjski (2008) ističu važnost samorefleksije, a ujedno i grupne refleksije u odgajateljevom radu. Zajedničko funkcioniranje te djelovanje k istome cilju je glavno obilježje zajednice koje uči, odnosno odgojno-obrazovne ustanove. Vujičić (2011) opisuje odgojno-obrazovnu ustanovu kao živi i dinamičan sustav koji se neprestano mijenja i koji uči.

Svrha samovrednovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi je (Stoll i Fink, 2000, prema Slunjski i sur., 2012):

- poticanje odgovornosti svih pojedinaca u ustanovi,
- rad na onome što je već postignuto i ono što bi trebalo unaprijediti,
- osiguravanje jednakih uvjeta za svu djecu, i
- određivanje trendova u unapređenju kvalitete ustanove.

Ujedno služi kao i bitan instrument za jačanje napretka, uspjeha i razvoja svih sudionika unutar ustanove. Samovrednovanje se opisuje kao sposobnost samorefleksije i kritičkog osvrtanja na svoj rad s ciljem njegovog poboljšanja i unaprjeđenja kroz kvalitetu. „*Uspješno samovrednovanje je proces unaprjeđenja kvalitete koji se planira i ostvaruje unutar škole, a temelji se na uzajamnom povjerenju, vjeri u snagu vlastitoga razvoja i spremnosti djelatnika na samokritičnost bez vanjskih pritisaka*“ (Bezinović, 2010 prema Markan, 2021). Autorica Tot (2013) ističe pojam „*kultura samovrednovanja*“ koji se definira kao pojam evaluacije prijašnjih postupaka, te daljnje traženje novih rješenja i postupaka. Stoga se sam termin samovrednovanja ne odnosi samo na spoznaju provedenog već i na planiranje daljnjeg i novog djelovanja te se time stvara kvaliteta, a ujedno i napredak u radu. Djelatnici time procjenjuju svoj rad pri čemu uvažavaju kontekst šireg i užeg okruženje (Muraja, 2008, prema Markan, 2021).

Razlikuje se unutarnje i vanjsko vrednovanje (Ljubetić, 2007). Oba načina vrednovanja su definirani njihovim subjektima. Slunjski i suradnici (2012) opisuju da unutarnje vrednovanje provode sudionici u ustanovi koji su izravno ili neizravno uključeni u odgojno-obrazovni proces (roditelji, djeca, odgajatelji i stručni suradnici) dok vanjsko vrednovanje provode vanjski sudionici ustanove. Prilikom unutarnjeg vrednovanja važno je da osposobiti sudionike na aktivnu samoprocjenu s ciljem unapređenja vlastitog rada. U vanjskom vrednovanju postoje opći kriteriji koji se primjenjuju na sve ustanove. Prilikom procesa samovrednovanja važno je da se ustanova pokrene iznutra. Temeljne promjene započinju na zajedničkoj misiji k boljemu. Naglasak se stavlja na pokretanje promjena iz same srži te će se same promjene sustava odraziti i na kvalitetu procesa.

Iako svaka ustanova ima vlastite pristupe vrednovanju, postoji utvrđeni model samovrednovanja koji se sastoji od: „*uvida u trenutačnu razinu kvalitete rada ustanove, analize ključnih područja kvalitete, utvrđivanja prioriternih područja razvoja (KREDA*



*analiza) i izrade plana razvoja ustanove“* (Antulić i sur., 2016:17). Iako je model postavljan sa strukturom, dovoljno je fleksibilan da se može prilagođavati svim ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Ključni termini prilikom vrednovanja rada su: provjeravanje (utvrđivanje trenutnog stanja), praćenje (dobre i slabije strane napretka), kontrola, te procjenjivanje (subjektivno mišljenje subjekta) (Tot, 2013).

### **2.3. Samovrednovanje kao okvir praćenja i unapređenja kvalitete**

Zahtjevi novog društva teže k promjeni za boljom kvalitetom, dinamikom i fleksibilnosti (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008). Osiguravanje kvalitete koristi se „*za opisivanje različitih aktivnosti i mehanizama kojima je namjerna kontrola, jamstvo i promicanje kvalitete“* (Tot, 2013:22). Kako je kvaliteta u neprestanom razvoju, nužno ju je kontinuirano pratiti i ocjenjivati. Tu se ističe proces samoevaluacije i refleksije. Samoevaluacijom se ispituje kompletno okruženje temeljeno na analizi, proučavanjima i istraživanjima. Obilježja sustava koji osiguravaju kvalitetu temelje se na (UNESCO, 2003 prema Tot, 2013):

- izravnom određivanju termina značenja kvalitete prilikom provedbe – određivanje ciljeva i kurikuluma,
- preuzimanje odgovornosti vodećih aktera – osiguravanje potpore u generiranju i korištenju podataka o učinkovitosti djelovanja, i
- nužnost da se ustanove i djelatnici drže odgovornim za promjene – pridonosi se unutarnja dinamika i visoki izvedbeni standard.

Postupkom samovrednovanja, odnosno ocjenjivanjem, praćenjem i unaprjeđenjem se utječe na samu kvalitetu. Kvaliteta ustanove se očituje i u njenom poticaju rasta i razvoja svojih sudionika (Antulić, 2012). Svaka ustanova mora imati tim za kvalitetu koji se sastoji od: ravnatelja, upravnog vijeća, odgajatelja, stručnih suradnika, administrativno-tehničkog i pomoćnog osoblja te roditelja (Slunjski i sur., 2012). Odgovornost za osiguravanje kvalitete preuzimaju upravo glavni akteri unutar ustanove. Osiguravaju potporu prikupljanja i analiziranja podataka o učinkovitosti njihovog djelovanja, koji su u skladu s njihovim potrebama i potrebama djeteta (Tot, 2013). Prilikom osiguravanja kvalitete, najveća dobrobit je: „*sigurno i poticajno okruženje (osoblje sklono pružanju*

*potpore i ohrabrivanju), prilika za pojačanje verbalne i socijalne interakcije, primjerena iskustva za promicanje kognitivnog i fizičkog razvoja djece“ (Križman Pavlović i sur., 2020).*

Naime, autorica Tot (2012) i drugi autori ističu kako je volja i inicijacija, a time i motivacija, za promjene jako niska. Razlog tome se pripisuje nedovoljnoj komunikaciji kao i jasno definiranoj misiji, viziji i ciljevima unutar ustanove. Stoga, kako bi se osvijestila važnost podizanja kvalitete rada u okruženju ustanove ističe se važnost stručnog i profesionalnog usavršavanja djelatnika.

Osnovni zadatak tima za kvalitetu je temeljito praćenje kvalitete. Pošto je cilj samovrednovanja osiguravanje kvalitete života djeteta u vrtiću, nužno je da svi sudionici tima za kvalitetu djeluju zajedno. Antulić (2012) ističe kako tim za kvalitetu treba biti prožet suradnjom, zajedničkim djelovanjem a time i kvalitetnom komunikacijom. Timski rad i suradničko učenje su ključni prilikom zajedničkog donošenja odluka. Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) ističu kako sudionici trebaju postupati po demokratskim načelima kako bi raspodjela odgovornosti bila što adekvatnija. Autorice ističu kako je upravo temeljna zadaća ravnatelja da koordinira djelovanje tima za kvalitetu. Njegova uloga je da svojim zaposlenicima dopusti slobodu prilikom uspostavljanja ciljeva, a ravnatelj pribavlja potrebne informacije te povezuje ustanovu sa širom zajednicom (Staničić, 2006 prema Ljubičić i sur., 2021). U ustanovama koji osiguravaju kvalitetu, odnosi trebaju biti prožeti međusobnim razumijevanjem i uvažavanjem svakog pojedinca. Kvaliteta je prisutna u različitim područjima unutar ustanove. Ona obilježava promjenu, a ravnatelj treba poticati razvoj ustanove.

#### **2.4. Kvaliteta kao odraz kulture-zajednice koja uči**

*„Kontinuirano (samo)vrednovanje ustanove prvi je korak na putu njezina unapređenja i obveza svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa“ (Muraja, 2011, prema Magaš i Tatalović Vorkapić, 2012:25). Kultura ustanove se često naziva i organizacijskom kulturom, a Vujičić i sur. (2018) ju opisuju kao stvarnost koja predstavlja identitet i ponašanja određene zajednice. Svaka ustanova ranog i predškolskog odgoj predstavlja zajednicu koja uči. Ističe se organizacijska kultura koja se odnosi na „razinu svijesti,*

*uvažavanje zajedničkog stava i ponašanja u vezi s kvalitetom ishoda cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti ustanove (organizacije)*“ (Tot, 2013:24). Ističe se da kultura određuje „*fokus (što sudionici kulture smatraju važnim), predanost (stupanj do koga se identificiramo s onime što radimo), motivaciju (spremnost da na tome radimo) i produktivnost (stupanj do kojega ostvarujemo cilj)*“ (Vujičić i sur., 2018:21). Naglašavaju da se članovi kulture trebaju prilagođavati i sudjelovati u njenim promjenama. Ističe se važnost inovacija i promjena koje su ujedno i obilježja kvalitete.

Vrtić se opisuje kao „živi organizam“ te je kvaliteta, kao dinamičan proces, ključna u održavanju napretka funkcioniranja odgojno-obrazovne ustanove. Bit kulture označava osjećaj pripadanja i prihvaćanja, te odgovornost u izvršavanju djelatnosti koje će doprinijeti cijeloj organizaciji. Djelovanje time označava i pripadanje kulturi. Ona predstavlja „*središte i izvorište sadržaja odgoja i obrazovanja*“ (Tot, 2013:19). Vujičić (2013) opisuje kulturu kao postignuće jedne zajednice koje se očituje na temelju odnosa pripadnika, njihovom zajedničkom funkcioniranju i upravljanju (vođenju) i fizičkom okruženju. Nužno je da se na razini ustanove odrede temeljni elementi razmišljanja i djelovanja jer su to temelji kulture koja će odgajati dijete. Potrebno je da kultura bude pozitivna kako bi se ostvarilo i pozitivno djelovanje. Kultura vrtića bitno utječe na njegove sudionike. Tot (2013) ističe kako sama kultura utječe na dijete te samo dijete postaje nositelj i kreator kulture.

Bagić i sur. (2002) prema Tot (2013) ističu da u svrhu samovrednovanja svaku ustanovu trebaju karakterizirati: procesi, rezultati i odnosi. Pod procese se ubraja: određivanje cilja i svrhe organizacije, odgovornost, podjela uloga, način odlučivanja i prijenos informacija, način planiranja provedbe aktivnosti, itd. Rezultati predstavljaju ishode određene provedbe aktivnosti, a odnosi su sve interakcije unutar zajednice. Samovrednovanje ne označava samo pregled stanja već i traženje rješenja. Nužna je kontinuirana provedba samovrednovanja kako bi njegova djelotvornost bila što uspješnija. Time se naznačuje njegova razvojna funkcija jer se uvidom u prednosti, nedostatke i mogućnosti kontinuirano prati i unapređuje kvaliteta rada ustanove.

Kako je svaka kultura ustanove jedinstvena tako je i njen proces razvoja jedinstven. Kultura kvalitete predstavlja sposobnost institucije ili programa da razvije sustav

kontinuiranog i neprestanog pregledavanja kvalitete i njenog napretka (Tot, 2013), a ne se oslanjati samo na povremeno vrednovanje. Ustanova mora osigurati standarde kvalitete koji će se stalno održavati. Kako bi se spoznala kultura određene ustanove nužno je pratiti, snimati i analizirati situacijsko stanje određene ustanove. Ona postaje dio profesionalizma, a time i sustava. Stoga, zajedničko djelovanje predstavlja i zajedničko učenje te se time ustanove odgojna i obrazovanja nazivaju zajednice koje uče. Motivacija je ključna prilikom zajedničkog učenja i razvoja kao zajednice. Organizacija koja uči se opisuje kao „organizacija u kojoj ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi neprestano uče kako učiti zajedno“ (Senge, 2003:17 prema Slunjski, 2006:2). Naglasak se stavlja na zajedničkom djelovanju, ali i na mogućnosti snalaženja u neprevedivim i neočekivanim situacijama.

Vrtić kao „zajednica koja uči“ definiramo kao odgojno-obrazovnu ustanovu koja predstavlja „autentičnu, zajedničku konstrukciju svih odraslih (odgajatelja, stručnih suradnika, roditelja) i djece u toj ustanovi“ (Slunjski, 2003). Međutim, taj stadij je potrebno neprestano održavati i poticati k boljem razvoju. Vrtić definiraju brojni čimbenici koji ga karakteriziraju kao zajednicu. Prvo polazište predstavljaju stavovi i uvjerenja, tj. osobna paradigma odgajatelja o samom djetetu. Sama „zajednica koja uči“ je definirana kao proces stalnih promjena i napredovanja koji se realiziraju kroz praktično djelovanje (Slunjski, 2008 prema Ivanušec, 2021). Stoga je bilo potrebno promijeniti i sam stav prema djetetu. Gledajući dijete kao aktivnog i radoznalog istraživača, koncipira se samo okruženje. Okruženje mora biti poticajno kako bi dijete aktivno istraživalo i vršilo konstrukciju i sukonstrukciju znanja (Petrović-Sočo, 2009). Time dijete preispituje i „modificira“ svoje teorije, ali ostvaruje i interakcijske i komunikacijske odnose. Dijete će biti potaknuto na učenje i istraživanje ukoliko se bude nalazilo u ugodnom i poticajnom okruženju. Međutim, uz sam prostor nužno je prilagoditi i vremensku organizaciju. Slunjski (2008) ističe osnovne vrijednosti poput poštovanja, uvažavanja i slušanja koje odgajatelj mora primjenjivati u svojem radu prilikom zadovoljavanja djetetovih potreba, interesa i mogućnosti. Stoga je nužno dati djetetu pravo na vlastiti izbor i samostalno djelovanje prilikom biranja i sudjelovanja u određenim aktivnostima. Cilj je prilagoditi

se zahtjevima i potrebama djeteta te na temelju njih oblikovati ostale aspekte suvremenog kurikuluma.

Vrtić kao „zajednica koja uči“ ne predstavlja samo dijete, već i cjelokupni sustav s njegovim članovima. Zajednica koja uči se odnosi na cjelokupno razvojno učenje svih pripadnika odgojno-obrazovne ustanove. Slunjski i sur. (2012) ističu posebnost različitosti svake ustanove. To ujedno označava da nema univerzalnog obrasca kojim se vrtić „transformira“ u „zajednicu koja uči“, već svaka ustanova na svoj zaseban način funkcionira. Svaki proces razvoja ustanove je jedinstven te određeni sustavi ne mogu biti isti već različiti. Ujedno je i ta različitost poželjna. Tu je itekako bitna interakcija između same djece međusobno, djece i odgajatelja, odgajatelja i roditelja te odgajatelja i ostalih stručnih suradnika. Neprestano informiranje i razmjena znanja između stručnih osoba, te roditelja, doprinosi samoj viziji i određivanju zajedničkog cilja vezano uz dijete. Temeljna svrha je postići kompatibilnost u zahtjevima kako bi se ujedno i formirao zajednički cilj kojemu svi teže.

Vrtić koji predstavlja zajednicu u kojoj se uči počiva na „*suvremenom, konstruktivističkom pristupu učenja, kao i na humanističkoj paradigmi*“ (Slunjski, 2003). Također ga Slunjski (2008) opisuje kao kompleksan sustav u kojemu su svi njegovi segmenti međusobno povezani u cjelinu. U takvom složenom sustavu ujedno treba vršiti stalnu nadogradnju teorija koje se realiziraju kroz praksu jer vrtić kroz svoj neprestani razvoj održavati kvalitetu. Taj proces sadrži i bitnu društvenu komponentu jer odgojno-obrazovna ustanova predstavlja „*proizvod načina razmišljanja i njihove interakcije*“ (Kleiner i dr., 2003:25 prema Slunjski, 2006:97).

Vrtić se temelji na uvjetima u kojima će dijete aktivno sudjelovati i učiti tj. participirati u djelovanju i raspravljanju o svojim teorijama i iskustvima s drugima. Prva stepenica k stvaranju vrtića kao „zajednice koja uči“ je upravo poticanje humaniziranja kao najdubljeg odraza kvalitete i pravilnog ustroja i jedinstva predškolske ustanove (Slunjski, 2003). Upravo to jedinstvo članova označava zajedničko učenje svih pojedinaca koji se nalaze u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Elementi koji određuju vrtić kao „zajednica koja uči“ se dijele na „vidljive“ i „nevidljive“ elemente (Slunjski, 2008). Pod „vidljive“ spadaju prostor, vremenska organizacija te odnosi i komunikacija, a pod „nevidljive“ spada pogled na djeteta.

### 3. KVALITETA U ODNOSU NA DIJETE

„Kvalitetno obrazovanje potiče razvoj ljudskih potencijala, ekonomski rast i opću kvalitetu“ (Tot, 2013:22). Nužno je pratiti i analizirati proces učenja i napretka te na temelju analize stvarati novi plan djelovanja. Suvremena shvaćanja djeteta nagovještaju da je dijete u samom centru odgojno-obrazovnog procesa. Autorica Eret (2012) opisuje odgoj kao skup postupka koji obilježavaju društvene i kulturne aspekte određene zajednice, a dijete ih usvaja tijekom svog obrazovanja. Pojavom nove paradigme javlja se i novi kurikulum. Kurikulum obilježava njegova dinamika i otvorenost. On predstavlja specifične kompetencije koje pojedinac mora steći na određenoj razini obrazovanja (Križman Pavlović i sur., 2020). Stoga se kvaliteta primjereno uklapa u njegov razvoj dinamičnosti, odnosno suvremeni kurikulum omogućuje razvoj kvalitete (Tot, 2013). Potrebno je isticati djetetovu posebnost te razvijati individualizirani pristup za što pogodniji cjelokupni razvoj. Upravo samovrednovanje definira plan razvoja kulturnih vrijednosti pod čijim je utjecajem dijete. Okolina je postala sastavni dio podizanja djetetovog razvoja te Bronfenbrenner u svojoj *Teoriji ekoloških sustava* opisuje model različitih sustava u kojima se dijete nalazi te koji utječu na njega.

„Teorija ekoloških sustava je model pristupa istraživanju dječjeg (čovjekovog) razvoja koji se usredotočuje na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu“ (Vasta, Haith, Miller, 2005, prema Eret, 2012:144). Skupnjak (2012) opisuje Bronfenbrennerovu teoriju kao međusobnu povezanost i djelovanje između djeteta i njegove okoline. Sam Bronfenbrenner je proučavao razvoj ljudskog potencijala u njegovom karakterističnom prirodnom okruženju (Donelli i Matas, 2020). Teorija pokazuje recipročan odnos i međusobno formiranje, odnosno dijete može djelovati na svoju okolinu, ali i sama okolina djeluje na dijete. Teorija razvija koncept od četiri razine okolinskih utjecaja, od onih najbliže djetetu do najdaljih. Dijete se nalazi u središtu svih sustava te je on centar zbivanja. Ističe se kako je predmet zanimacije ove teorije upravo interakcijska struktura unutar slojeva i interakcije između slojeva (Paquette i Ryan, 2001, prema Skupnjak, 2012).

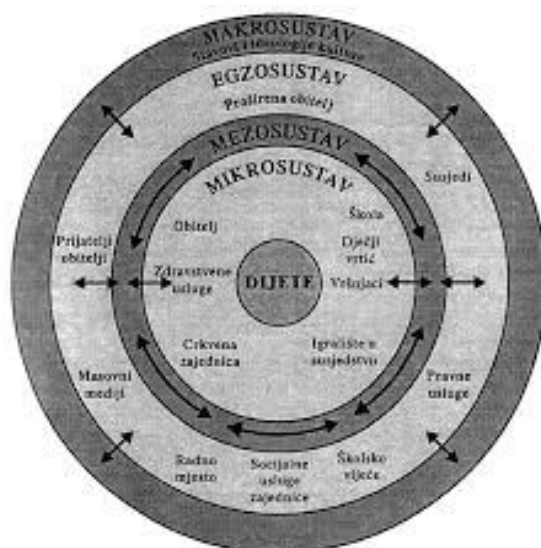
Donelli i Matas (2020) opisuju ovu teoriju kao proučavanje razmjene između pojedinca i svoje okoline. Bronfenbrennerova teorija koja se naziva i „Suvremena studija ljudskog

razvoja“, karakterizira dinamičan, recipročan i transformacijski čin razvoja pojedinca unutar svoje okoline. Naime, važno je napomenuti kako je sam Bronfenbrenner zagovarao interdisciplinarnost vlastite teorije jer svaki sustav međusobno djeluje na prethodni i na sljedeći. Teorijski koncept je sačinjen od psiholoških, antropoloških, socioloških i političkih aspekata. Sustavi se međusobno „okružuju“ oko samog centra, a to je dijete. Teorija prikazuje raznolikost okoline u kojoj se dijete može nalaziti. Sustavi prikazuju najbližu okolinu te se proširuju do one najdalje. Međutim, važno je proučiti međusobni utjecaj svih sustava na dijete i obrnuto. Svaki sustav ima određenu strukturu koja je specifičan za nju, a sastoji se od uvjerenja, vrijednosti i društvene organizacije koje se s vremenom mogu mijenjati.

Stoga razlikujemo sljedeće razine (Eriksson i sur., 2018): mikrosustav (odnosi između pojedinca i neposrednog okruženja koje ga okružuje), mezosustav (međudnosi između glavnih okruženja koja sadrže pojedinca), egzosustav (društvene strukture - glavne institucije društva) i makrosustav (plan nacrta određenog društva). Skupnjak (2012) navodi kako je dodana i peta razina (kronosustav) koji opisuje promjene tijekom vremena. Kronosustav je „*struktura događaja iz okoline i promjena tijekom života, kao i sociokulturalne okolnosti*“ (Santrock, 2008, prema Eret, 2012:145) Autorica Skupnjak (2012) također ističe kako Bronfenbrenner opisuje djetetove značajke kao razvojno poticajne“, odnosno da dijete može utjecati na svoju okolinu na način koji je važan za njega.

**Slika 1: Bronfenbrennerov ekološki model okoline (izvor: Vasta, Haith, Miller, 2005:61, prema Eret, 2012:145)**





U samom mikrosustavu se nalazi pojedinac sa svojim genetskim nasljeđem. Ovaj sustav obilježava djetetove biološke i fizičke karakteristike. U socijalnu varijablu spada djetetova obitelj kao primarno okruženje. Širi sustav od mikrosustava je mezosustav koji predstavlja djetetovo šireokruženje (dječji vrtić, škola) zajedno s obiteljskim, pri čemu predstavlja križanje više sustava a time i struktura. Mezosustav predstavlja spoj eksplicitnih i implicitnih vrijednosti. Umrežavanje sustava predstavlja gradnju djetetovog identiteta, ali također predstavlja i razvoj općenito. Egozostav predstavlja neizravan učinak na dijete, odnosno djetetu određeni sustav nije primarni okruženje. Stoga se egzostav opisuje kao spoj dvaju okruženja u kojima je dijete aktivan sudionik i neaktivan. Sustav je obilježen implicitnim vrijednostima, što znači da će daljnje okruženje, u kojemu dijete nije primarno, utjecati na njegovo ponašanje i raspoloženje. Makrosustav predstavlja kulturni kontekst koji je sačinjen od implicitnih i eksplicitnih vrijednosti, zakona, propisa i pravila ponašanja određene kulture. Sadrži običaje određene kulture koje dijete razvija tijekom svakodnevnog života. Peti sustav, kronosustav je naknadno dodan u model, a predstavlja promjenu tijekom vremena na povijesni i društveni kontekst, a time i na pojedinca (Donelli i Matas, 2020).

*Sama „kvaliteta ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ne odnosi se samo na stupanj u kojemu kontekst ustanove pozitivno utječe na rast i razvoj pojedinca, već se odnosi i na stupanj u kojemu pojedinac može utjecati i mijenjati kontekst koji ga okružuje,*

*kao i na stupanj u kojemu pojedinac može upravljati vlastitim procesom učenja“ (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2012:18). Autorice time naznačuju upravo međusobni recipročni utjecaj između djeteta i okoline, odnosno ono što je i sam Urie Brenfenbrenner nastojao dokazati svojim modelom. Stoga, se zaključuje kako okruženje ima značajnu ulogu u razvoju djeteta, i to ne samo u ustanovi ranog i predškolskog odgoja, već i u okruženju izvan ustanove. Kvaliteta se raspoznaje na temelju pravilne adaptacije i prilagodljivosti okruženja djetetu, ali s naznakom da samo dijete može i svojim okruženjem upravljati i na njega utjecati.*

## 4. SASTAVNICE KVALITETE

Područja kvalitete se međusobno isprepliću i pojedini aspekti kvalitete se pronalaze u različitim područjima. Prema Antulić (2012), za svako područje kvalitete su izrađene smjernice ključnih indikatora kvalitete koje su usklađene sa suvremenim spoznajama na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Potrebno je da se kvaliteta određene ustanove promatra sa svih aspekata, odnosno da se proučava kroz fizičke elemente, procese ali i odnose. Područja kvalitete se dijele na sljedeće sastavnice:

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

### 4.1. Strategija ustanove za rani odgoj

„Strategija je sredstvo i način postizanja neke svrhe i cilja“ (Slunjski i sur., 2012:35). Strategija je ključna za određivanje smjera djelovanja prema boljoj kvaliteti, ali i potiče razvoj odgovornosti za ostvarivanje kvalitete odgoja i obrazovanja. Time se ističe pojam strateškog planiranja koji označava pomno definiranje vizije, misije, a time i ciljeva odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski i sur., 2012). Predstavlja proces djelovanja koji polazi iz same ustanove, odnosno njenih pojedinaca koji određuju strategiju. Pojam strateškog planiranja je povezan s pojmom organizacije koja uči jer upravo zajedničko djelovanje sudionika, određuje misiju i viziju.

Putem strateškog planiranja određuju se ciljevi. Cilj predstavlja viziju, odnosno pravac koji se želi ostvariti (Stojnović, 2010). Prilikom strateškog planiranja nastoji se utvrditi pozitivne i negativne strane trenutnog stanja ustanove. Cilj predstavlja jasno definiranje

pozitivne promjene. Vizija predstavlja određeno htijenje koje proizlazi iz analize svakodnevnih aktivnosti i događaja. Ona je bazirana na vrijednostima određene ustanove. Međutim, Stojnović (2010) ističe da se emocionalna inteligencija organizacije raspoznaje prilikom jasno definiranih trenutnih vrijednosti te onih vrijednosti koje se žele postići. Misija predstavlja određena uvjerenja (filozofije) koje ustanova želi postići. Prilikom jasnog definiranja misije i vizije, ujedno se uspostavlja i identitet ustanove. Same vrijednosti su ključne prilikom oblikovanja uvjeta u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Slunjski i sur., 2012). Stojnović (2010) ističe kako se prvo moraju odrediti zajedničke vrijednosti, obrasci ponašanja i norme prilikom definiranja identiteta ustanove, a time i njene kulture. U strateškom planiranju svi sudionici moraju djelovati k istome, a za to je ključan organizacijski proces ustanove.

#### **4.2. Organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj**

Organizacijsko vođenje ustanove podrazumijeva raspodjelu uloga među sudionicima te preuzimanje odgovornosti i zajedničko rješavanje problema kako bi se uspostavila kvalitetna zajednica (Slunjski i sur., 2012). „*Kvalitetno organizacijsko vođenje usmjereno je i na oblikovanje, tj. na jačanje zajedničke vizije ustanove*“ (Slunjski i sur., 2012:42). Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) ističu kako je upravo ravnatelj zadužen za pravilnu raspodjelu moći i nenametanje vlastitog autoriteta bez savjetovanja sa svojim djelatnicima. Ljubetić (2007) ističe kako je temelj koncepta upravo u distribuciji moći među sudionicima. Za osiguranje kvalitetnog organizacijskog vođenja važno je komunicirati, uvažavati i poštovati znanja i vještine svih dionika.

Magaš i Tatalović Vorkapić (2012) naglašavaju funkcioniranje ustanove na temelju demokratskih načela gdje su moć i odgovornost pravilno raspoređeni. U samom vođenju ustanove, naglasak je na interakciji i na komunikaciji. Ističe se suradničko učenje kao i timski rad. Na ravnatelju je da potakne odgajatelje, stručne suradnike i ostale djelatnike ustanove na aktivno angažiranje u detektiranju i rješavanju problema, odlučivanju te međusobnom poštovanju i komuniciranju. Suradnja među djelatnicima će biti čvršća ukoliko se aktivno komunicira i poštuju mišljenja. Funkcioniranje kao zajednica je ključno za održavanje kvalitete a time se i kultura ustanove prepoznaje kao njen identitet.

### **4.3. Kultura ustanove za rani odgoj**

Kultura ustanove se određuje kao „živi sustav“ koji se neprestano mijenja i uči (Vujičić, 2011). Sama kultura se „*manifestira kroz važeće eksplicitne i implicitne norme i očekivanja, rituale, simbole, itd. koji se koriste u prostoru*“ (Peterson i Deal, 2002; Stoll i Fink, 2000, prema Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018:30). Uvjerenja, stavovi i vrijednosti su jedinstveni za svako okruženje pa tako oni određuju i kulturu ustanove. Stručni djelatnici s ravnateljem određuju smjer razvoja, ali također njihova zajednička uvjerenja i ciljevi određuju razvoj identiteta ustanove. Pavlović Breneselović i Krnjaja (2018) ističu kako je s ciljem promjene i utjecaja kvalitete, nužno da se mijenja i kultura pošto je ona i sam odraz kvalitete.

Svaki vrtić predstavlja zasebni sustav. Njega definiraju uvjerenja i stavovi te oni definiraju okruženje a time i cijelu klimu vrtića. Ozračje, koje bi trebalo biti funkcionalno i ugodno, određuje smjer razvoja kulture. Slunjski i sur. (2012) ističu pojam suradničke kulture koja treba biti prožeta odgovornošću, međusobnim povjerenjem, razgovorom (dijalogom) te timskim radom. Suradnja je ključna među svim članovima odgojno-obrazovne ustanove. Pojam suradničke kulture se opisuje kao zajedničko promišljanje, interpretiranje i analiziranje odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski i sur., 2012). Također, uz značajnu suradnju, ističe se i pogodnost te potrebitost timskog rada. Ključan pojam je „vrtić kao zajednica koja uči“ pa je timski rad ravnatelja, odgajatelja, stručnih suradnika i ostalih djelatnika ključan za formiranje takve zajednice. Suradničko učenje između temeljnih sudionika će ujedno biti i dobar model djetetu tako da i ono sudjeluje i formiranju kulture vlastitog vrtića. Međutim, prilikom uspostavljanja suradničke kulture ujedno je važno uvažiti i potrebe djeteta i roditelja te potaknuti i njih na sudjelovanje. Kultura određuje stil vođenja, predstavlja uvjerenja i filozofiju određenog vrtića, ali i definira uređenje prostorno-materijalnih uvjeta.

### **4.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada**

Prostorno-materijali i tehnički uvjeti pripadaju vidljivim elementima te postoje točno određeni propisi koji su propisani Državnim pedagoškim standardom (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Obuhvaćaju „*propisana mjerila za broj djece i odgojitelja u*

*odgojnoj skupini, mjerila za broj članova stručno-razvojne službe i drugih djelatnika, propisani materijalni i financijski uvjeti rada te propisana mjerila za opremu ustanove, didaktička sredstva i pomagala“ (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017:120). Također, uz zadovoljavanje propisanih odrednica, u prostorno-materijalnim uvjetima cilj je i stvaranje okruženja, odnosno omogućavanje vanjskih i unutarnjih prostora za odgojno-obrazovni proces. U unutarnje prostore spadaju prostor odgojne skupine, prostor za djelatnike te gospodarski i ostali prostori dok u vanjske spadaju prilazi, igralište i dvorište (Slunjski i sur., 2012). U otvorene prostore spadaju: razna igrališta koja su specijalizirana za višenamjensku upotrebu, javni primjereni prostori, bazeni, igrališta, parkovi, klizališta, staze, poligoni, itd. (Neljak i Vidranski, 2020).*

Sami materijali i oprema trebaju biti raznoliki te dostupni djeci. Trebaju biti primjereni dobi djece, raznovrsna, estetski privlačni te pedagoški adekvatno osmišljeni. Sami alati i poticaji koji se koriste prilikom aktivnosti moraju biti pogodni za primjenu. Baratanjem predmetima te korištenje raznih sprava pomaže djetetu u učenju i razvoju prilikom njegovog odgojno-obrazovnog procesa.

Ljubetić (2007) ističe kako prostor i materijalno okruženje predstavljaju materijalizaciju odgojne filozofije vrtića. Ističe se i vremenska dimenzija koja obilježava da svako dijete ima pravo na vlastiti proces u razvoju kao i vremensko trajanje. Samo ozračje unutar prostora kao i korišteni materijali predstavljaju sliku o djetetu unutar ustanove. Filozofija o djetetu određuje na koji način će se okruženje dizajnirati te kakvo će biti ozračje. Vujičić (2013) ističe kako prostor treba biti primjeren za konstrukciju i sukonstrukciju znanja te primjeren svakom djetetu kako bi se razvijala njegova individualnost.

#### **4.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost**

Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost *„utvrđuju mjere zdravstvene zaštite i prehrane djece u ustanovi za rani odgoj te higijensko-tehnički uvjeti rada u njoj“ (Slunjski i sur., 2012:57). Ovo područje kvalitete je također propisano Državnim pedagoškim standardom (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Cilj vrtića je djeci omogućiti kvalitetnu i adekvatnu zdravstveno-higijensku skrb. Nužno je djetetu pružiti sve oblike zaštite od bolesti ili spriječiti moguće oblike zaraze. Mjere obuhvaćaju „čistoću*

*i održavanje higijene prostora te održavanje i čistoću okoliša“ (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017:140). Uz zdravstveno-higijensku zaštitu, nužno je osigurati i unutarne i vanjske prostore kao i materijale.*

Za održavanje kvalitete ovog područja, važno je da svi djelatnici spoznaju važnost zdravstveno-higijenske uvjeta i sigurnosti unutar ustanove. Također, odrasli su djeci prva poveznica u poznavanju higijenskih uvjeta kao i načina održavanja higijene. Djeca bi se u vrtiću trebala od početka upoznavati s higijenom i načinom njenog održavanja. Sam zdravstveni odgoj unutar ustanova obuhvaća osobnu higijenu, higijenu prehranbenih namirnica, odnos prema bolesti i bolesniku, te stvaranje odnosa povjerenja s liječnikom (Slunjski i sur., 2012). Na odgojno-obrazovnoj ustanovi je na koji način će ona implementirati mjere unutar svog okruženja.

#### **4.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces**

Kurikulum i odgojno-obrazovni proces čini jedno od devet područja kvalitete ustanove. Ovo područje je važno svim pojedincima ustanove (ravnatelju, odgajatelju, roditeljima, stručnim suradnicima, upravnom vijeću te lokalnoj zajednici) jer predstavlja integriranost preostalih područja kvalitete. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces, kao područje kvalitete, polazi od suvremenog shvaćanja djeteta, njegovog razvoja i učenja, suvremene koncepcije ustanove ranog i predškolskog odgoja, kao i suvremenog određivanja kurikuluma koji se realizira putem odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski i sur., 2012). Međutim, temeljna kvaliteta proizlazi iz samih obilježja kurikuluma. Obilježava ga otvorenost, fleksibilnost te dinamika, vrijednosti i razvojne funkcije koje se primjenjuju kroz odgojno-obrazovni proces djeteta (Petrović-Sočo, 2009). Sam odgojno-obrazovni proces predstavlja realizaciju kurikuluma koji definira kvalitetu ustanove. Ključno područje djelovanja je upravo manifestacija temeljnih načela, vrijednosti i ciljeva u organizaciji i realizaciji odgojno-obrazovnoga procesa.

Autorice Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) ističu da se kvaliteta ustanove ranoga i predškolskoga obrazovanja očituje u tome koliko se u njoj ispunjavaju ciljevi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Tome pridonosi i integrirani, razvojni, humanistički, konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum ranog i predškolskog odgoja i

obrazovanja. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces svoja polazišta imaju u suvremeno određenom kurikulumu i odgojno-obrazovnom procesu, u suvremenoj paradigmi djeteta, djetetovom razvoju i učenju, te suvremenim koncepcijama ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Slunjski (2003) potiče suvremeni kurikulum koji polazi od djeteta. Kako bi se uočila kvaliteta rada, nužna je i visoka profesionalnost odgajatelja. Kurikulum polazi od okruženja u kojem se dijete i odrasli nalaze, o holističkom pristupu i njegovom integritetu kao i o komunikaciji i interakciji u ustanovi. Sama primjena suvremenog kurikuluma će se odraziti i na kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu.

#### **4.7. Ljudski resursi**

Ljudski resursi obuhvaćaju sve djelatnike unutar ustanove, odnosno - kadrovski ustroj ustanove (Slunjski i sur., 2012). Sama kvaliteta se razvija ukoliko su djelatnici predani kontinuiranom procesu razvoja i napredovanja (Ljubičić i sur., 2021). Ljudski potencijal je glavni pokretač u održavanju kvalitetnog funkcioniranja ustanove. U ljudske resurse spadaju: odgajatelji, stručni suradnici (pedagog, psiholog, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila te viša medicinska sestra) te ostali administrativni i pomoćni djelatnici (Slunjski i sur., 2012).

Brojni autori ističu važnost profesionalnog razvoja djelatnika, a pogotovo odgajatelja, s obzirom da kvaliteta polazi upravo od pojedinaca u ustanovi. Sam odgajatelj je u centru zbivanja djetetovog odgojno-obrazovnog procesa te je ujedno, i njegovo mišljenje iznimno važno. Naime, odgajatelj, a time i svi sudionici trebali bi neometano komunicirati i zajedno određivati strategiju djelovanja. Odnosi unutar ustanove određuju ozračje koje je bitno za građenje i osiguranje kvalitete. Pavlović Breneselović i Krnjaja (2018) ističu upravo građenje zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja, na temelju prakse, u kojoj prelaze iz informacijskog segmenta u transformacijski. To označava da zajedničkim razmatranjem prakse, odgajatelji prikupljaju određeno znanje te na temelju njega definiraju novu akciju u praksi. Vujičić (2011) ističe akcijska istraživanja, odnosno istraživanje unutar akcije. U ovom istraživanju dok odgajatelj djeluje on se ujedno i reflektira na ono što se dogodilo te na temelju analize ponovno djeluje. Refleksija bi se



trebala vršiti na individualnoj, ali i na zajedničkoj razini svih djelatnika koji su zaduženi za određeno područje kvalitete.

Svi dionici odgojno-obrazovne ustanove su ključni za adekvatno funkcioniranje zajednice. Svi djelatnici moraju poznavati sva područja kvalitete rada ustanove te upravo podjelom uloga brinuti o zadaćama za ostvarivanje ciljeva ustanove.

#### **4.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom**

Autorica Ljubičić i suradnici (2021) zagovaraju kako suradnički odnosi predstavljaju temelje za kvalitetu uvjeta u kojima se zbiva odgojno-obrazovni proces. Sami odnosi trebaju biti bazirani na poštovanju i prihvaćanju (Vivodinac, 2007) jer su oni odraz ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Odnosi se definiraju međusobnom suradnjom između djece, između djece i odraslih te odraslih međusobno (Ljubičić i sur., 2021). Razvoj odnosa u kvalitetnoj ustanovi se zbiva upravo kroz interakciju, razmjenu znanja i iskustva. Svaka ustanova funkcionira na vlastitoj bazi i po tome se uočava njen identitet i način funkcioniranja. Suradnja unutar ustanove je prilično ključna za razvoj kvalitete. Suradnički odnosi su kompleksni te oni trebaju biti postavljeni na svim razinama (Ljubičić i sur., 2021). Međutim, važno je da ustanova bude „otvorena“ i za vanjsku suradnju.

Suradnja s užom zajednicom se pretežito odnosi na suradnju odgajatelja ili stručnih suradnika s roditeljima skrbnicima i obiteljima djeteta. Stvaranje suradničkih odnosa između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove jedan je od preduvjeta za stvaranje optimalnih uvjeta koji su potrebni za postizanje poticajnog okruženja koje pozitivno utječe na razvoj djeteta (Mavračić Miković, 2019). Sam proces suradnje označava zajedničko djelovanje svih članova zajednice. Suradnja kroz izmjenu raznih teorija i razgovor o praksi s drugim članovima omogućuje kompatibilnost u radu odgojno-obrazovne ustanove. Ivanušec (2021) navodi da se međusobnim raspravama i konzultacijama doprinosi zajedničkom stvaranju vrijednosti ustanove, a time i zajedničke vizije. Suradnička kultura omogućuje stvaranje suradničkih odnosa koji pretpostavljaju timski rad koji je potreban za kvalitetnu realizaciju odgojno-obrazovne prakse.

Autorica Miljak (1995) navodi kako je upravo uključenost roditelja u odgojno-obrazovnom radu jedno od mjerila kvalitete ustanove te da o odnosu roditelja, odgojitelja i djece ovisi hoće li vrtičko okruženje biti poticajno za djecu. Nadalje, autorica Slunjski (2008) na roditelje gleda kao partnere koji pridonese razumijevanju i znanju odraslih o djeci. „*Oni su ravnopravni sudionici odgoja i obrazovanja djece te glavni saveznici odgajatelja u ostvarenju cjelokupnog vrtičkog življenja*“ (Slunjski, 2008:209). Roditelj, koji pripada zajednici koja uči, aktivno će sudjelovati u aktivnostima koje ustanova pruža te će on svojim uključivanjem sudjelovati u zajedničkom procesu učenja. Ivanušec (2021) navodi da će upravo takav roditelj biti uključen u aktivnosti, sudjelovati u prikupljanju i nabavljanju materijala te aktivno sudjelovati u davanju prijedloga za djetetovo učenje i razvoj. Primarno, roditelj ima najbliži suradnički odnos s odgajateljem te oni zajedno određuju plan djetetovog učenja i razvoja. Aktivan i zainteresiran roditelj je ujedno i aktivan član zajednice koja uči.

Suradnja sa širom zajednicom se obuhvaća uspostavljanje odnosa s lokalnom zajednicom. Suradnja s ostalim dionicima u zajednici predstavlja međusobno umrežavanje znanja te međusobno upoznavanje, a pridonosi samoj kvaliteti (Slunjski i sur., 2012). Vanjska suradnja se može interpretirati kao i neki oblik pomoći, rješavanja problema ili učenja nečeg novog, što će doprinijeti boljem funkcioniranju. Zaključuje se da je sama otvorenost ustanove poželjan element u ostvarivanju kvalitete.

#### **4.9. Proces praćenja i vrednovanja**

Slunjski i sur. (2012) definiraju vrednovanje kao sustavno praćenje, analiziranje i procjenjivanje uspješnosti rada određene ustanove. Razlikujemo vanjsko vrednovanje koje provode nadležne ustanove i unutarnje vrednovanje. „*Unutarnje vrednovanje ili samovrednovanje u osnovi znači sustavnu, strukturiranu i stalnu usmjerenost ustanove ka povećanju kvalitete svojega rada*“ (Čepić i sur., 2016).

U ovom području dokumentacija ustanove je ključna u procesu praćenja i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa. Kroz samu dokumentaciju, odgajatelj će bolje razumjeti vlastitu praksu (Vujičić, 2015). Temeljna važnost bilo kakvog oblika dokumentacije je upravo to što se proces učenja i istraživanja odgajatelja može učiniti vidljivim. Slunjski

(2012) predstavlja dokumentaciju kao smjernicu kojoj vrtići trebaju težiti kako bi se „transformirali“ u zajednicu koja uči. Bučević i Somolanji Tokić (2021) navode kako vođenje dokumentacije dovodi do boljeg razumijevanja djeteta i njegovog procesa učenja. Kroz dokumentaciju odgajatelj se reflektira na svoj rad, ali dobiva i povratnu informaciju o djetetovom odgojno-obrazovnom procesu. Sam odgajatelj kroz vođenje dokumentacije i uči. Vidačić Maraš (2015:11) navodi značajke u doprinosu dokumentacije u zajednici koja uči: „*dokumentacija predstavlja temelj u razmjeni iskustva i promišljanja; predstavlja temelj za refleksiju i izgradnju zajedničkog znanja i razumijevanja; predstavlja temelj odgajateljeve vlastite analize (samorefleksija); temelj razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa i unaprjeđenje odgajateljevog profesionalnog razvoja*“. Važnost dokumentacije, u vrtiću kao zajednici koja uči, se uočava u tome što odgajatelji i stručni suradnici uče, proširuju i unaprjeđuju svoje znanje te nadograđuju svoja iskustva. Kroz vođenje dokumentacije, vrtić i njegovi članovi će napredovati jer na temelju provedenih procesa mogu stvarati nove promjene. Dokumentacija služi da se odgajatelji reflektiraju na proces te da primjene bolje i nove strategije u svojem radu, ali i viziji konkretnih pojedinosti koje će unaprijediti rad vrtićke zajednice, a da je sam proces učenja zadovoljen.

Samovrednovanje predstavlja „alat“ za praćenje određenih sastavnica kvalitete, a time i cijelo unaprjeđenje ustanove. Uviđa se da postoji brojni segmenti koji se moraju provjeravati prilikom proučavanja kvalitete ustanove. Brojni su faktori, ali svaka ustanova ima određeni proces napredovanja. Upravo autorica Tot (2013) naglašava *kulturu samovrednovanja* kojim se opisuje zajedničko proučavanje prijašnjih postupaka i planiranje poboljšanja. Zaključuje se da sama ustanova treba provoditi proces samovrednovanja radi održavanja kvalitete. Veliku ulogu ima sastavnica prostorno-materijalnih uvjeta koji su određeni suvremenim shvaćanjem djeteta.

## **5. PROSTORNO-MATERIJALNI UVJETI**

Suvremeni pogled te promjena svjetonazora na djetetov razvoj i obrazovanje je donijelo bitne promjene u načinu ophođenja prema odgojno-obrazovnom procesu. Pojavom nove paradigme ističe se i kvaliteta koja je kulturološki određena te treba pružati razvoj u kognitivnom, socijalnom i bihevioralnom aspektu (Križman Pavlović i sur., 2020). Stoga je itekako važno samo okruženje u ustanovi. Suvremeni kurikulum predstavlja veliki značaj u samom načinu organizacije prostora vrtića (Budisavljević, 2015). Za adekvatnu organizaciju nužno je upoznati djetetove potrebe, interese, potencijale i sposobnosti te na temelju tih pojedinosti stvoriti okruženje koje potiče (Malašić, 2015). Okruženje treba poticati kako bi se ostvario cjelokupni razvoj (Gunc, 2007). U takvom okruženju dijete će istraživati, djelovati, razvijat će svoje potencijale i otkrivati će sebe. Time će se dijete osjećati kompetentno voditi svoj odgojno-obrazovni proces. U dječjim vrtićima je važno stvoriti stimulativno okruženje u kojem će se dijete razvijati u svim aspektima razvoja te će biti motivirano ulaziti u interakciju i ostvarivati bliske suradničke odnose (Mlinarević, 2004). Važno je da se dijete potakne i motivira na djelovanje pošto i sama Vujičić (2013) djecu opisuje kao „male znanstvenike“ koji su željni novih otkrivanja i istraživanja. Rano i predškolsko okruženje predstavlja “živi“ prostor u kojemu se dijete razvija, uči, socijalizira te je nužno da se prostorno-materijalni uvjeti prilagode djetetovim zahtjevima (Malnar i sur., 2012).

### **5.1. Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja**

Pojavom novog kurikulumuma, javlja se i novi način realizacije procesa učenja, kao i samog odgojno-obrazovnog procesa. Suvremeni kurikulum predstavlja novi iskorak u načinu shvaćanja djeteta. Novo shvaćanje opisuje dijete da je samostalno, socijalno i kompetentno biće s mogućnosti za vlastitom konstrukcijom, ali i sukonstrukcijom znanja (Slunjski, 2006). Veliku promjenu predstavlja slika djeteta na kojoj se sam institucijski kontekst treba koncipirati. U kontekstu učenja, dijete će neprestano istraživati i proučavati svoju okolinu. Pošto je temeljni cilj cjeloviti razvoj, upravo se okruženje mora formirati za zadovoljavanje tih potreba (Vujičić i sur., 2018). To ovisi o oformljenosti prostora, ponudi materijala, ali i shvaćanju djeteta.

*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) je integrirani, humanistički, razvojni te konstruktivistički i sukonstruktivistički orijentiran. Integriranost se očituje da se prilikom planiranja djetetovog učenja obuhvate sva područja djetetovog razvoja. Integrirani aspekt je nešto što svaka ustanova nastoji postići prilikom učenja pošto predstavlja cjelovitost i povezanost znanja na temelju određene situacije (Slunjski, 2001). Autorica Petrović-Sočo (2009) ističe da je bit integriranog kurikuluma da se znanje ne prenosi već da ga dijete samostalno izgrađuje u doticaju sa svojom okolinom. Cilj holističkog pristupa, koji ujedno i predstavlja integrirani kurikulum je sjedinjavanja različitih područja učenja, tj. njihova povezanost. Sam kurikulum treba biti razvojni, odnosno prilagođen djetetovom individualnom tempu u učenju. Ovaj segment se odnosi i na njegovu fleksibilnost i prilagodbu svakoj individui, pošto je sam proces učenja nepredvidiv i dinamičan (Slunjski, 2006). Uz djetetovu vlastitu inicijativu za samostalno učenje, važnost se pridaje i njegovom socijalnom okruženju (Petrović-Sočo, 2009).

## **5.2. Prostorno i materijalno uređenje**

Suvremena paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja navodi kako dijete zajedno s odgajateljem osmišljava uvjete prostora (Slunjski, 2015). Prostor namijenjen odgojno-obrazovnom procesu treba biti adekvatno i bogato opremljen kako bi podražavao osjetilni sustav djeteta. Sadržaji, za adekvatan razvoj, trebaju biti prilagođeni djetetovom iskustvu s mogućnosti nadogradnje znanja. Estetika prostora se nadopunjuje raznim materijalima koji će potaknuti inicijativu istraživanja i eksperimentiranja (Vujičić i sur., 2018). Vujičić, Petrić i Petrić (2020) proveli su istraživanje u kojem su proučavali utjecaj fizičkog okruženja na razinu fizičke aktivnosti kod djece. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 36 djece jasličke dobi (3,1 godine) koji su bili raspoređeni u eksperimentalnu (N=19) i kontrolnu (N=17) skupinu. Razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine je bila u organizaciji prostora. Istraživački prostor se sačinjavao od: dnevnog boravaka, hodnika, dvorane i vanjskog prostora. Organizacija eksperimentalne skupine je bila osmišljena na temelju suvremenog uređenja prostora kako bi se potaknula djetetova inicijativa za istraživanjem. Stoga su rezultati pokazali višu razinu kretanja djece u eksperimentalnoj nego u kontrolnoj skupini. Zaključuje se da sama organizacija prostora s centrima aktivnosti bitno utječe na djetetovu aktivnost u okruženju.

Burić (2006) navodi kako manji prostori ostvaraju veću razinu povezanosti među djecom unutar odgojne skupine. Provodi istraživanje na uzorku od 23 vrtića grada Zagreba. Putem ankete, cilj je bio ispitati mišljenje struke o funkcionalnosti i primjerenosti namjenski građenih vrtića. Pitanja u anketi su se odnosila na prostornu funkcionalnost, opremljenost objekta, higijensko-sanitarno-zdravstvena funkcionalnost, sigurnost te funkcionalnost gospodarskog prostora vrtića. Ukupno je sudjelovalo 85 ispitanika - ravnatelja, odgajatelja, stručnog i tehničkog osoblja. Većina ispitanika prepoznala je veliku važnost u funkcionalnosti i opremljenosti dnevnog boravka. Međutim, kao nedostatak prostornog uređenja ističe se nepreglednosti iz prostora kupaonice te nepovezanost dnevnog boravka i vanjskog igrališta. Veliki nedostatak u vrtićima je manjak spremišnih prostora za materijale i opremu koja služi za vanjski prostor. Uz opremljenost prostora, ispitanici ističu da je sigurnost i prilagodljivost materijala djetetovoj dobi iznimno važno. Rezultati prikazuju kako prostorno-materijalni uvjeti uglavnom ne zadovoljavaju potrebe djece s teškoćama. Također, velik broj ravnatelja navodi kako nisu je bili uključeni u suradnju s arhitektima prilikom izgradnje vrtića. Istraživanje prikazuje koliko je važno sudjelovanje djelatnika vrtića u osmišljanju i dizajniranju prostora.

Unutar takvog prostora djeca nadograđuju kognitivne strukture, rješavaju probleme te razvijaju socijalne vještine (Mlinarević, 2004). Prostor se opisuje kao „treći odgajatelj“ jer omogućuje cjelokupni razvoj djeteta. Močinić i Moscarda (2016) opisuju okruženje kao skup raznih razvojnih područja te kako svako od njih ima određeni utjecaj na dijete. Svaka aktivnost i situacija predstavlja novi pristup učenju. Stjecanje iskustva prilikom učenja je temelj za sljedeće djelovanje u smjeru unapređenja kvalitete okruženja za učenje unutar i izvan ustanove.

Gradnja i dizajn prostora određuje način njegove namjene, primjene i organizacije. Isenberg i Jalongo (1997, prema Mlinarić, 2004) navode prikladnost prostora kao važnim kriterijem za neometano učenje. Pri samom dizajniranju, odgajatelj se primarno treba voditi perspektivom djeteta, a time i djetetovim potrebama i interesima. Prilikom same konstrukcije prostora važno je da je prostor poticajan, fleksibilan i zanimljiv. Projektiranje prostora zahtjeva suradnju odgajatelja i arhitekta (Slunjski, 2015). Odgajatelj ili stručna osoba koja je u neposrednom radu s djetetom treba prezentirati djetetove potrebe kako bi

se osmislila koncepcija prostora (Močinić i Moscarda, 2016). Prema Malašić (2015) odgajatelj preuzima glavnu ulogu prilikom strukturiranja prostora jer se prostor koncipira prema odgajateljevom pogledu na dijete, ali i same ustanove. Autori Azlina i Zulkiflee (2012) istraživali su fizičke kretnje djece tijekom igranja u vanjskim prostorima. Namjena prostora bi trebala biti takva da potakne kognitivne, motoričke i socijalne aktivnosti djeteta. Prostori na kojima se provelo istraživanje su osmišljeni stimulatивно na način da potiču igru djeteta. Cilj studije slučaja, odnosno istraživanja, je bio identificirati značajke okruženja (prirodne i umjetno stvorene) u vanjskim igralištima koje su djeci vrtičke dobi izazovna i poticajna za igru. U istraživanju je sudjelovalo 17 djece u rasponu od 4 do 6 godina. Studijski pristup uključuje intervju, promatranja i mapiranje ponašanja vođeno primijenjenom teorijom pristupa. Dobiveni nalazi pokazuju da značajke krajolika utječu na tjelesnu aktivnost djece. Time stimulatивно okruženje potiče djetetovu aktivnost i učenje, a djetetova iskustva utječu na individualnu i grupnu igru.

Organizacija i struktura prostora, te socijalni odnosi spadaju pod čimbenike okruženja. Konstrukcijom prostora se nastoji zadovoljiti djetetove potrebe i da se potaknu njegovi potencijali (Vukić, 2012). Fleksibilnost i višenamjenski aspekti prostora su obavezni (Miljak, 2000). Za poticanje djelovanja i istraživanja sam prostor treba biti izazovan. Djetetu se treba omogućiti da samo bira aktivnosti kao i materijale koje će koristiti. Sindik (2008) navodi važnost djetetovog slobodnog prostora, prostora u kojem dijete komunicira s akcijom, nadmeće se u istraživanju te surađuje. Uz samu materijalnu strukturu i ponudu, važno je da prostor bude primjeren za socijalne odnose između svih čimbenika (Mlinarević, 2004). Vujičić i suradnici (2018) ističu kako će dobra struktura prostora potaknuti djecu na učenje. Djeca prilikom istraživanja, učenja i igranja trebaju ulaziti u interakciju s drugima, a sam prostor to treba i omogućiti. Upravo Petrović-Sočo (2009) i Slunjski (2006) ističu važnost sukonstruktivističkog i konstruktivističkog pristupa koji ovisi o kvalitetnom prostorno-materijalnom, a time i poticajnom okruženju.

### 5.3. Utjecaj poticajnog okruženja na rad ustanove

Ukoliko se na dijete gleda kao na kompetentnog pojedinca, tada će i samo okruženje biti bogato raznim sadržajima i aktivnostima. Oblikovanjem okruženja se potiče autonomno učenje djece koje se podudara s djetetovim interesima, posebnostima i individualnim načinom učenja (Slunjski, 2003 prema Lemajić i sur., 2019). Svrha poticajnog okruženja je ostvariti što bolji učinak na odgojno-obrazovni proces u učenju. „*Poticajno okruženje za učenje uključuje autentične probleme i različite puteve istraživanja* (Vujičić i sur., 2018:35) koji potiču razvijanje originalnosti kod djece. U stvaranju poticajnog okruženja treba: „*izbjegavati situacije u kojima su djeca pasivni slušatelji, osigurati učenicima istraživačke aktivnosti, poticati rasprave te pomoći učenicima u postavljanju ciljeva učenja koji su u skladu s njihovim interesima*“ (Vosniadou, 2001, prema Pejić Papak, 2021:15).

Autorice Adlerstein i Cortazar (2022) navode pet ključnih načela za formiranje kvalitetnog okruženja za učenje: opća sigurnost, pedagoška organizacija, fleksibilnost, osnaživanje i autorstvo te dizajn usmjeren na dijete. Okruženje treba prilagoditi djetetu pošto se u njemu zbivaju razni kognitivni i spoznajni procesi koji se aktivnim učenjem i nadograđuju. Djeca istražuju kroz igru te na taj način postižu nesvjesno učenje koje je bitno za ranu dob. Vujičić i suradnici (2018) ističu da poticajno okruženje za učenje treba biti: personalizirano, usmjereno na poticanje kognitivne i socio-emocionalne aktivnosti te usmjereno na pozitivno ozračje i suradničko učenje. Pozitivno formirano okruženje (vanjski i unutarnji prostori) će potaknuti motivaciju svoje djece, a time će se odraziti na samu kvalitetu (Vujičić i sur., 2018).

Kvaliteta se prepoznaje kada djeca uče s razumijevanjem, istražuju i zadovoljavaju svoje potrebe i interese u okruženju. Kovačić Klemen i Kuprešak (2016) ističu kako okruženje treba jednako poticati sva senzorna osjetila djeteta. Okruženje će biti ugodnije ukoliko je: uredno, pravilno organizirano, sigurno, bogato bojama, ugodna atmosfera, primjeren raspored klupa i stolica (Cowley, 2006, prema Vujičić i sur, 2018). Materijali u prostoru moraju biti raznovrsni i didaktičko oblikovani. Ističu se prirodni materijali. Prostorno-materijalni uvjeti čine važnu sastavnicu područja kvalitete. Oni predstavljaju pogled na dijete koji ima ustanova te sama konstrukcija obilježava pristup.



#### 5.4. Uloga odgajatelja u održavanju kvalitete okruženja

Kako je primarni cilj u suvremenom obrazovanju podizanje kvalitete obrazovanja na svim razinama, nužno je da se odgajatelji orijentiraju na unaprjeđenje različitih područja kvalitete rada ustanove s ciljem osiguranja poticajnog okruženja za učenje i razvoj svakog djeteta. Za kvalitetno obavljanje vlastitog rada, odgajatelju je nužan neprestani profesionalni razvoj i usavršavanje. Odgajateljska profesija sadrži razvojno obilježje zbog potrebe stalnog usavršavanja i napretka (Slunjski, 2003). U radu odgajatelja nužna je motivacija. Nužno je neprestano praćenje i unapređivanje rada. Upravo je za napredak vlastite prakse, u kojoj će se mijenjati razmišljanja, važna refleksija (Slunjski i sur., 2006). Nužno je da odgajatelj bude „otvorenog uma“ jer njegovi stavovi i uvjerenja definiraju ophođenje prema djeci, ali kako bi i razvijao svoja istraživačka i profesionalna umijeća (Slunjski, 2008). Pošto je sam odgajatelj dio vrtićke zajednice, njegovo mišljenje i djelovanje na viziju vrtića je izuzetno važno. Slunjski (2012) ističe da je dokumentacija temeljni „alat“ koji vrši pretvorbu vrtića u zajednicu koja uči. S holističkim pristupom, odgajateljeva zadaća je uvažavanje djetetovih potreba i interesa, te na temelju njih oblikovati poticajno okruženje.

Zajednica koja uči obuhvaća određene vrijednosti: „*uvažavanje, prihvaćanje i uključenost svakog pojedinca, njegova prava i odgovornost, sloboda, autonomija, razvoj samosvijesti i samopouzdanja*“ (Slunjski, 2008:10). Odgajatelj će na temelju tih vrijednosti adekvatno koncipirati okruženje, omogućit će fleksibilnu vremensku organizaciju te će dijete poticati na razne interakcije. Odgajatelj zajedno s djetetom konstruira prostor. Na taj način se uvažavaju djetetovi interesi, želje i potrebe, ali se potiče i autonomno djelovanje djeteta. Primarni stav odgajatelja prema djetetu je da ga doživljava kao kompetentno i samostalno biće koje je motivirano za učenje i razumijevanje (Slunjski, 2008).

Tot (2013) navodi sljedeće osobine koje odgajatelj treba imati za svoje profesionalno usavršavanje i cjelokupan rad: dosljednost, marljivost, poštenje, odgovornost, osjećaj za red i disciplinu, humanost i snošljivost. Odgajatelj treba neprestano sagledavati svoj rad prilikom dizajniranja prostora. Itekako je poželjna i suradnja s drugim djelatnicima. Međusobne rasprave odgajatelja i stručnih suradnika ujedno jača profesionalni razvoj odgajatelja. Time odgajatelj jasno sagledava svoj rad iz vlastite percepcije, ali i percepcije

drugih djelatnika. Odgajatelj stvara okruženje za učenje tako da potiče individualno i grupno istraživanje kao i interakciju među svim sudionicima (Tankersley i sur., 2012).

Suvremeni kurikulum jasno definira važnost infrastrukture, a odnosi se na prostor, opremu i materijale, odnose, klimu i vremensku organizaciju ustanove (Petrović-Sočo, 2009). Adekvatnom organizacijom, kurikulum će se uspjeti operacionalizirati sa svim svojim elementima. Način uređenja ustanove i odnosi pokazuju filozofiju i način shvaćanja djeteta. Svakoj ustanovi je cilj pružiti djetetu poticajno okruženje za razvoj i učenje. Na temelju kvalitete institucijskog konteksta može se utvrditi sama kvaliteta procesa, a time i sama uspješnost u realizaciji.

Time se ističe ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse koja sadržava sedam područja (Tankersley i sur., 2012):

1. Interakcija
2. Obitelj i zajednica
3. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti
4. Praćenje, procjenjivanje i planiranje
5. Strategije poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj

Interakcija je područje koje pogoduje cjelovitom razvoju djeteta. Dužnost odgajatelja je djetetu pružiti okruženje za uspostavljanje odnosa. U raznim interakcijama dijete će i učiti i nadograđivati znanje (Vujičić, 2013), a i razvijati socio-emocionalni razvoj. Obitelj i zajednica spadaju u djetetovo okruženje s kojima odgajatelj treba surađivati. Različiti životni stilovi koji predstavljaju djetetovo primarno okruženje se moraju ukomponirati i u vrtićko okruženje. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti podrazumijevaju da svako dijete bude uključeno, poštovano i cijenjeno (Tankersley, i sur., 2012). Skupina treba funkcionirati kao zajednica te se trebaju poštivati različita mišljenja kako bi se donijela zajednička odluka. Prilikom praćenja, procjenjivanja i planiranja, odgajatelj ima uvid u sam proces razvoja. Na temelju praćenja aktivnosti, planiraju se sljedeće aktivnosti koje pogoduju procesu razvoja grupe. Odgajatelj određuje strategije poučavanja koje će

biti primjerene svakom djetetu individualno. No, suština je da se kroz svaku strategiju poučavanja zadovolji djetetov potencijal. Okruženje predstavlja temelj zbivanja odgojno-obrazovnog procesa. Ono mora biti poticajno i primjereno djetetu. Sedmo područje se odnosi na sam profesionalni razvoj odgajatelja, a ono označava da odgajatelj u svom radu neprestano uči. Odgajateljska praksa je dinamična (Šagud, 2011) te je nužno da se kontinuirano razvijaju odgajateljeve vještine i sposobnosti.

Prostorno-materijalno okruženje čini bitnu sastavnicu kvalitete. Stoga je cilj istraživanja steći uvid u kvalitetu prostorno-materijalnog okruženja te mogućnosti osiguranja poticajnog okruženja za razvoj i učenje s posebnim naglaskom na proces samovrednovanja.

## **6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA**

Cilj je istraživanja steći uvid u kvalitetu prostorno-materijalnog okruženja te mogućnosti osiguranja poticajnog okruženja za razvoj i učenje s posebnim naglaskom na proces samovrednovanja.

### **6.1. Problemi i hipoteze istraživanja**

P1: Utvrditi zadovoljstvo odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija) prema ispitanim indikatorima kvalitete.

H1: Očekuje se da će zadovoljstvo prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada biti normalno distribuirano među ispitanicima i u odnosu na ispitivane indikatore.

P2: Utvrditi kvalitetu standarda „Okruženje za učenje“, koji se odnosi na osiguravanje okruženja za učenje koje pridonosi dobrobiti djeteta, prema ispitanim indikatorima kvalitete. Također, utvrditi povezanost ispitivanih indikatora unutar standarda kvalitete „Okruženje za učenje“.

H2: Očekuje se da će kvaliteta standarda „Okruženje za učenje“ u pedagoškoj praksi odgojitelja biti podjednako zastupljena u smislu dostizanja standarda kvalitete. Također, očekuje se značajna povezanost indikatora kvalitete unutar standarda „Okruženje za učenje“.

P3: Utvrditi kvalitetu standarda „Formiranje poticajnog okruženja“, koji se odnosi na sigurno, poticajno, zanimljivo, zdravo i inkluzivno fizičko okruženje koje djecu potiče na istraživanje, učenje i samostalnost, prema ispitanim indikatorima kvalitete. Također, utvrditi povezanost ispitivanih indikatora unutar standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“.

H3: Očekuje se da će kvaliteta standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ u pedagoškoj praksi odgojitelja biti podjednako zastupljena u smislu dostizanja standarda kvalitete. Također, očekuje se značajna povezanost indikatora kvalitete unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“.

P4: Utvrditi kvalitetu standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“, koji se odnosi na promoviranje osjećaja zajedništva i sudjelovanja u stvaranju kulture grupe. Također, utvrditi povezanost ispitivanih indikatora unutar standarda kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“.

H4: Očekuje se da će kvaliteta standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ u pedagoškoj praksi odgojitelja biti podjednako zastupljena u smislu dostizanja standarda kvalitete. Također, očekuje se značajna povezanost indikatora kvalitete unutar standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“.

P5: Utvrditi povezanost zadovoljstva odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija) i ispitivanih standarda kvalitete okruženja za učenje te pripadajućih indikatora. Utvrditi i međusobnu povezanost indikatora različitih standarda kvalitete.

H5: Očekuje se pozitivna povezanost između zadovoljstva odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija) i ispitivanih standarda kvalitete okruženja za učenje. Također, očekuje se pozitivna povezanost između svih standarda kvalitete kao i pripadajućih indikatora kvalitete i zadovoljstva prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada.

P6: Utvrditi prednosti, nedostatke i mogućnosti za unapređenje kvalitete prostorno-materijalnih uvjeta u vrtiću.

H6: Pretpostavlja se podjednaka zastupljenost indikatora ispitivanih standarda kvalitete u kategorijama prednosti, nedostaci i mogućnosti za unapređenje kvalitete prostorno-materijalnih uvjeta.

## 7. METODOLOGIJA

### 7.1. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 96 odgajatelja (prigodni uzorak) koji su zaposleni u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Svi ispitanici koji su sudjelovali u istraživanju su dali pristanak za sudjelovanje. Od ukupno 96 ispitanika, njih 87 je ženskog spola, a njih 9 muškog spola. Raspon dobi ispitanika je od 22 do 60 godina, pri čemu je prosječna dob ( $M=31,93$ ;  $SD=10,25$ ).

Prema stupnju obrazovanja najveći udio ispitanika ima višu stručnu spremu ( $N=51$ , 53,1%), zatim slijede odgajatelji s visokom stručnom spremom ( $N=37$ , 38,5%) te oni sa srednjom stručnom spremom ( $N=8$ , 8,3%).

Ukupno 86,45% odgajatelja je zaposleno u dječjim vrtićima čiji je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave, a njih 13,54% zaposleno je u dječjim vrtićima čiji je osnivač druga pravna ili fizička osoba.

Prema godinama radnoga staža, najviše odgajatelja ima staž kraći od 5 godina ( $N=58$ , 60,4%), zatim slijede odgajatelji s 16-20 godina ( $N=11$ , 11,5%) i 6-10 godina ( $N=10$ , 10,4%) te je najmanje odgajatelja s radim iskustvom duljim od 25 godina ( $N=7$ , 7,3%), od 11-15 godina ( $N=6$ , 6,3%) i 21-25 godina ( $N=4$ , 4,2%).

Gotovo 70% ispitanika ( $N=67$ , 69,80%) radi u vrtićkoj skupini, a njih 29,12% ( $N=28$ ) radi u jasličkoj skupini.

### 7.2. Mjerni instrument

Za formiranje instrumenta korišteni su elementi metodologije okvira samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela Hodap, 2017) iz kojeg preuzeto osam čestica kako bi se dobila procjena odgajatelja o zadovoljstvu elementima prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta u vrtiću u kojima rade. Te čestice su sljedeće: „Zadovoljan/zadovoljna sam opremljenošću vanjskoga prostora vrtića“, „Zadovoljan/zadovoljna sam uređenjem vanjskoga prostora vrtića“, „Imam

dovoljno materijala za kvalitetan rad“, „Naš je vrtić dobro opremljen“, „Prostor našega vrtića poticajan je za djecu“, „Prostor našega vrtića ugodan je za boravak djece“, „Radno vrijeme vrtića prilagođeno je potrebama obitelji“, te „Organizacija vremena u vrtiću prilagođena je potrebama djece i roditelja“. Čestice su se procjenjivale na Likertovoj skali od 7 stupnjeva pri čemu je 1 „Tvrđnja se uopće ne odnosi na mene“, a 7 „Tvrđnja se u potpunosti odnosi na mene“.

Za ispitivanje kvalitete prostorno-materijalnih uvjeta unutar odgojno-obrazovne ustanove, korišteni su indikatori kvalitete prema ISSA definiciji kvalitetne pedagoške prakse (priručnik „Teorija u praksi-priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja“, autorice Tankersley i sur., 2012). Unutar priručnika su odabrana tri standarda kvalitete koji se odnose na „okruženje za učenje“, a iz svakog standarda su preuzeti indikatori kvalitete korišteni kao čestice upitnika. Čestice su se procjenjivale na Likertovoj skali od 7 stupnjeva pri čemu je 1 „Tvrđnja se uopće ne odnosi na mene“, a 7 „Tvrđnja se u potpunosti odnosi na mene“. Sam upitnik se sastoji od 79 čestica prema tri standarda kvalitete, a to su:

1. Standard: Okruženje za učenje,
2. Formiranje poticajnog okruženja, i
3. Poticanje zajedništva i kulturu grupe.

Svaki standard sadrži indikatore kvalitete koji su razrađeni u tvrdnje. U Tablici 1 su prikazani standardi kvalitete te njima pripadajući indikatori.

**Tablica 1: Standardi kvalitete te pripadajući indikatori**

STANDARD KVALITETE	Okruženje za učenje
N čestica	28
Cronbach $\alpha$ koeficijent	0,945

INDIKATORI KVALITETE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Odgajateljica kreira okruženje koje osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja.</li> <li>2. Odgajateljica pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva.</li> <li>3. Odgajateljica kreira ozračje u kojem se djeca mogu slobodno izražavati.</li> <li>4. Odgajateljica kreira okruženje koje potiče djecu na preuzimanje rizika koji su im potrebni za razvoj i učenje.</li> <li>5. Odgajateljica sa svakim djetetom razvija osjećaj bliskosti i privrženosti.</li> </ol>
<b>STANDARD KVALITETE</b>	<b>Formiranje poticajnog okruženja</b>
N čestica	31
Cronbach $\alpha$ koeficijent	0,949
INDIKATORI KVALITETE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Odgajateljica osigurava fizičko okruženje koje je sigurno i lako se nadzire.</li> <li>2. Odgajateljica osigurava prostor koji je djeci zanimljiv i ugodan, čime ih potiče na uključivanje u različite aktivnosti.</li> <li>3. Odgajateljica organizira prostor u logički osmišljena područja interesa kojima se potiče razvoj i učenje.</li> <li>4. Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje.</li> <li>5. Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.</li> <li>6. Odgajateljica prilagođava fizičko okruženje kako bi zadovoljila individualne potrebe djece kao i potrebe različitih grupa djece.</li> </ol>
<b>STANDARD KVALITETE</b>	<b>Poticanje zajedništva i kulturu grupe</b>
N čestica	20
Cronbach $\alpha$ koeficijent	0,952



INDIKATORI KVALITETE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Odgajateljica jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila.</li> <li>2. Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje.</li> <li>3. Odgajateljica dosljedno provodi rutine kako bi kod djece poticala samokontrolu i samostalnost.</li> <li>4. Odgajateljica usmjerava ponašanje djece u skladu s poznavanjem osobnosti i razine razvoja svakog djeteta.</li> </ol>
----------------------	--

Također, otvorenim pitanjima se nastojalo dobiti uvid o prednostima, nedostacima i mogućnostima za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja. Ujedno su prikupljeni i podaci o socio-demografskim karakteristikama ispitanika (spol, dob, godine radnog staža, stupanj obrazovanja) te strukturnim odrednicama o dječjem vrtiću u kojem rade (sastav skupine djece te osnivač ustanove).

### **7.3. Postupak prikupljanja i obrade podataka**

Istraživanje je provedeno krajem lipnja i početkom srpnja 2024. postupkom online anketiranja u kojem je sudjelovalo 96 odgajatelja iz Republike Hrvatske. Online anketa je izrađena u Microsoft Forms programu te je podijeljena u tri grupe na društvenoj mreži Facebook.

U uvodnome dijelu upitnika objašnjena je svrha i cilj istraživanja. Sudionicima je prije sudjelovanja u istraživanju zajamčena anonimnost te da će se svi dobiveni podaci koristiti isključivo u akademske i znanstvene svrhe potrebne za istraživanje. Prikupljeni su demografski podaci, podaci o zadovoljstvu prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada u vrtićima te podaci o kvaliteti okruženja za učenje, podaci o formiranju poticajnog okruženja, podaci o poticanju zajedništva i kulture unutar skupine te podaci o prednostima, nedostacima i mogućnostima za unapređenje kvalitete prostorno-materijalnih uvjeta u vrtićima.

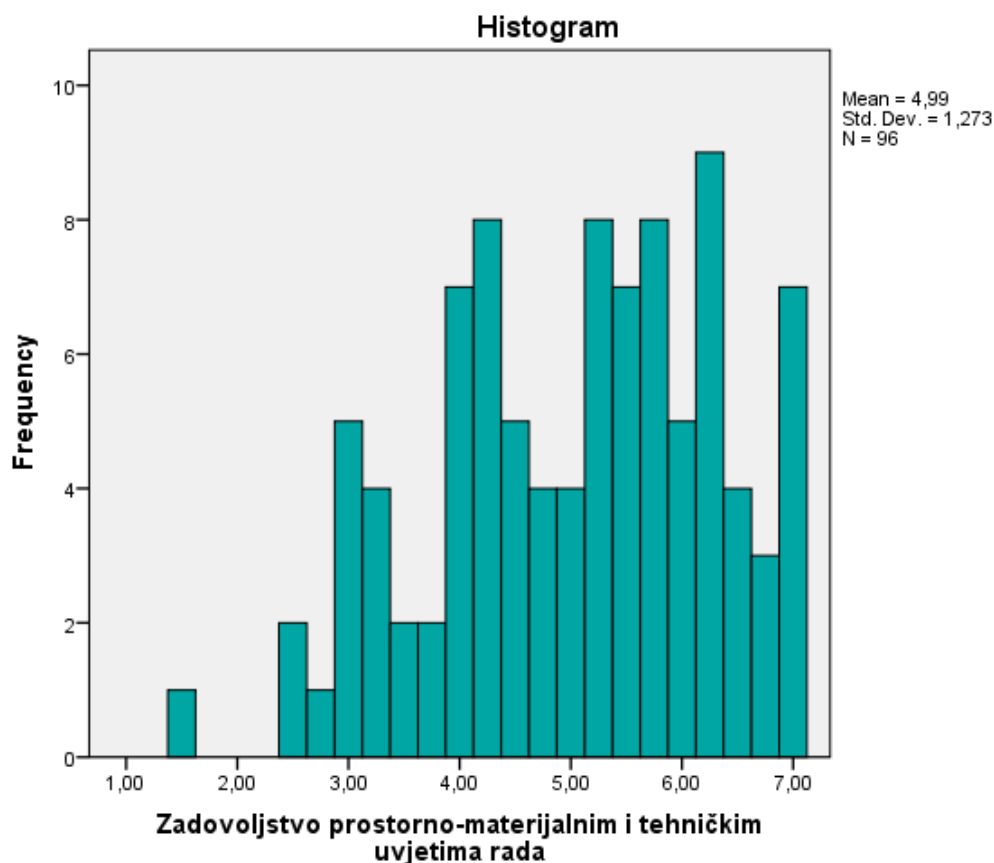
Prije popunjavanja upitnika svi su ispitanici dali informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju te prikupljanje i upotrebu podataka u svrhu istraživanja. Podaci dobiveni istraživanjem analizirani su pomoću programa za statističku obradu podataka SPSS (Statistical Program for the Social Science).

## 8. REZULTATI

### 8.1. Zadovoljstvo odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija) te povezanost s ispitanim indikatorima

S ciljem odgovora na prvi problem istraživanja, analizirane su procjene zadovoljstva odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija). Na Slici 2 prikazana je distribucija odgovora ispitanika.

Slika 2: Distribucija odgovora ispitanika „Zadovoljstvo prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada“



Ispitanici su zadovoljstvo elementima prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada procjenjivali na skali Likertova tipa od 1 do 7 (1 – uopće nisam zadovoljan/na, 7 -

potpunosti sam zadovoljan/a). Vidljivo je da odgajatelji teže k višim vrijednostima te su poprilično zadovoljni s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada ( $M=4,99$ ;  $SD=1,27$ ). Analiza općeg zadovoljstva prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada pokazuje kako je njih 25% izrazilo nezadovoljstvo (prosječna procjena u rasponu od 1 do 4) dok je ostalih 75% zadovoljno (prosječna procjena u rasponu od 4 do 7). Tablica 2 prikazuje deskriptivne pokazatelje za pojedine elemente prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada.

**Tablica 2: Deskriptivni prikaz procjena zadovoljstva prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada**

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
<b>1. Zadovoljan/zadovoljna sam opremljenošću vanjskog prostora vrtića.</b>	4,38	1,737	96
<b>2. Zadovoljan/zadovoljna sam uređenjem vanjskog prostora vrtića.</b>	4,35	1,795	96
<b>3. Imam dovoljno materijala za kvalitetan rad.</b>	4,56	1,627	96
<b>4. Naš je vrtić dobro opremljen.</b>	4,80	1,677	96
<b>5. Prostor našega vrtića poticajan je za djecu.</b>	5,03	1,632	96
<b>6. Prostor našega vrtića ugodan je za boravak djece.</b>	5,31	1,598	96
<b>7. Radno vrijeme vrtića prilagođeno je potrebama obitelji.</b>	5,76	1,492	96
<b>8. Organizacija vremena u vrtiću prilagođena je potrebama djece i roditelja.</b>	5,73	1,511	96

Ispitanici su u najvećoj mjeri zadovoljni s elementima prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada koji se odnose na usklađenost radnog vremena vrtića s potrebama obitelji ( $M=5,76$ ;  $SD=1,492$ ), potrebama djece i roditelja ( $M=5,73$ ;  $SD=1,511$ ). U usporedbi s podacima koji su u sklopu provedbe procesa samovrednovanja (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017:125) prikupljeni na uzorku od 14220 ispitanika (ravnatelji, članovi Upravnoga vijeća, članovi stručno-razvojne službe, odgojitelji, administrativno-tehničko i pomoćno osoblje, roditelji) uočava se razlika između najvišeg i najnižeg procijenjenog elementa. U ovom istraživanju, ispitanici su najviše procijenili „*Radno vrijeme vrtića je prilagođeno potrebama obitelji*“ ( $M=5,76$ ;  $SD=1,49$ ) dok je u istraživanju na većem uzorku najviše procijenjena „*Organizacija vremena u vrtiću prilagođena je potrebama*

djece i roditelja“ (M=6,20; SD=1,32). čestice su sadržajno slične te se ne uočava bitno odstupanje. Najnižu procjenu u ovom istraživanju zauzima element „Zadovoljan/zadovoljna sam uređenjem vanjskog prostora vrtića“ (M=4,35; SD=1,76) dok u istraživanju na većem uzorku najnižu procjenu zauzima element „Zadovoljan/zadovoljna sam opremljenošću vanjskoga prostora vrtića“ (M= 4,72; SD=1,99). Ostali segmenti ne odstupaju značajno u procjeni.

**Tablica 3: Prikaz povezanosti „Zadovoljstva prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada i ispitanih indikatora**

		Zadovoljstvo prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada
S2I4: Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje.	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,243*</b>
	Sig. (2-tailed)	0,17
	N	96
S2I5: Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,209*</b>
	Sig. (2-tailed)	,041
	N	96
S2I6: Odgajateljica prilagođava fizičko okruženje kako bi zadovoljila individualne potrebe djece kao i potrebe različitih grupa djece.	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,238*</b>
	Sig. (2-tailed)	,020
	N	96

Pozitivna korelacija zadovoljstva prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada postoji samo s indikatorima drugog standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“, a to su: „Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje“ (r=0,243), „Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.“ (r=0,209) i „Odgajateljica prilagođava fizičko okruženje kako bi zadovoljila individualne potrebe djece kao i potrebe različitih grupa djece“ (r=0,238). Uočava se da su ispitanici zadovoljni s prostorno-materijalnim okruženjem koji nude djeci. Međutim, povezanost zadovoljstva s prostorno-materijalnim uvjetima se ne uočava sa standardima ni s drugim indikatorima kvalitete te je time hipoteza djelomično potvrđena.

## 8.2. Standard 1: Okruženje za učenje

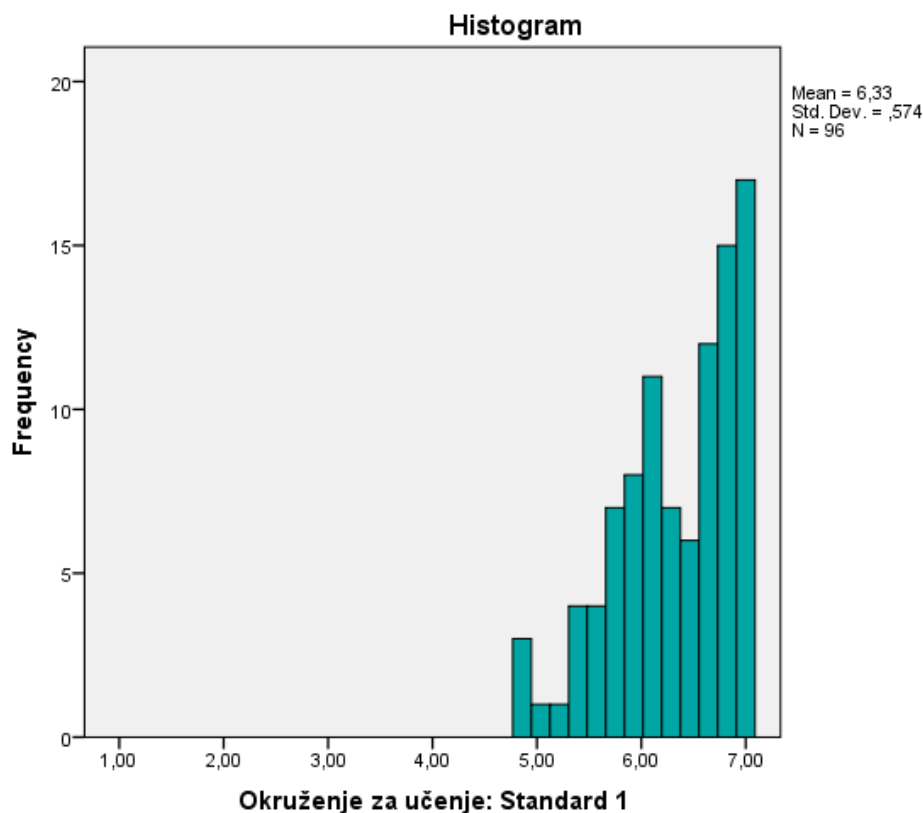
Drugi problem istraživanja se odnosi na osiguravanje kvalitetnog okruženja za učenje koje pridonosi dobrobiti djeteta. Izračunati su deskriptivni pokazatelji standarda kvalitete „Okruženje za učenje“. U Tablici 4 prikazani su deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

**Tablica 4: Deskriptivni pokazatelji prvog standarda kvalitete „Okruženje za učenje“**

	N	MIN	MAX	M	SD
Standard 1: Okruženje za učenje	96	4,86	7,00	6,33	0,57

Dobivena je visoka pouzdanost (Cronbach  $\alpha$  koeficijent 0,945) unutar prvog standarda kvalitete te su sve čestice pozitivno povezane. Ispitanici su ukupno 28 čestica procjenjivali u rasponu od 1 (tvrdnja se uopće ne odnosi na mene) do 7 (tvrdnja se u potpunosti odnosi na mene). Na Slici 4 prikazana je distribucija odgovora ispitanika standarda „Okruženje za učenje“.

**Slika 4: Distribucija odgovora na standardu kvalitete „Okruženje za učenje“**



Iz distribucije odgovora ispitanika proizlazi da svi odgojitelji dostižu zadovoljavajuću kvalitetu pedagoške prakse (raspon od 4 do 7) unutar prvog standarda „Okruženje za učenje“. Najniža ukupna prosječna procjena unutar ovog standarda je 4,86.

Unutar standarda „Okruženje za učenje“ čestice se grupiraju u ukupno 5 indikatora kvalitete.

**Tablica 5: Deskriptivni pokazatelji indikatora prvog standarda kvalitete „Okruženje za učenje“**

	N	MIN	MAX	M	SD
I1: Odgajateljica kreira okruženje koje osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja.	96	4,14	7,00	6,14	0,71
I2: Odgajateljica pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva.	96	4	7,00	6,51	0,60

I3: Odgajateljica kreira ozračje u kojem se djeca mogu slobodno izražavati.	96	4,29	7,00	6,33	0,65
I4: Odgajateljica kreira okruženje koje potiče djecu na preuzimanje rizika koji su im potrebni za razvoj i učenje.	96	4,60	7,00	6,25	0,66
I5: Odgajateljica sa svakim djetetom razvija osjećaj bliskosti i privrženosti.	96	4,83	7,00	6,49	0,57

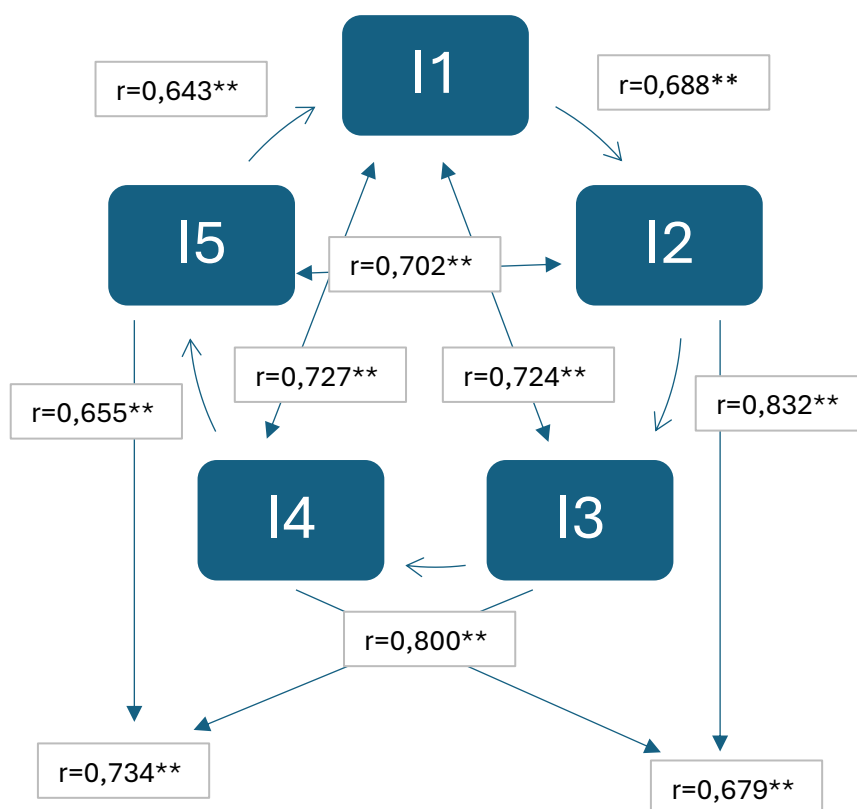
U Tablici 5 vidljivo je da je unutar standarda kvalitete „Okruženje za učenje“ najviše procijenjen drugi indikator kvalitete „Odgajateljica pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva“ ( $M=6,51$ ;  $SD=0,60$ ) dok je najniže procijenjen prvi indikator „Odgajateljica kreira okruženje koje osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja“ ( $M=6,14$ ;  $SD=0,71$ ).

Najviše procijenjene čestice su: „Uvažavam jedinstvenost svakog djeteta“ ( $M=6,74$ ;  $SD=0,548$ ), „Pozdravljam se sa svakim djetetom“ ( $M=6,60$ ;  $SD=0,93$ ) i „Ohrabrujem spontanost i korištenje neoblikovanih materijala“ ( $M=6,59$ ;  $SD=0,625$ ) dok su najniže procijenjene čestice: „Izlažem dječje radove u raznim fazama nastajanja, a ne samo konačne proizvode“ ( $M=5,03$ ;  $SD=1,872$ ) i „Potičem djecu da, dok se bave nekom aktivnošću samostalno ili u grupi, to čine drugačije od odgajateljice ili druge djece“ ( $M=6,08$ ;  $SD=1,130$ ). Kao što je prethodno navedeno, iz rezultata se uočava visoka razina procjene kvalitete (raspon 5-7). U odnosu na druge ispitivane standarde kvalitete „Okruženje za učenje“ ima najvišu prosječnu procjenu ( $M=6,33$ ;  $SD=0,574$ ).

S ciljem odgovora na drugi dio problema analizirana je povezanost indikatora kvalitete unutar standarda „Okruženje za učenje“ (Slika 5). Svi su indikatori međusobno statistički značajno pozitivno povezani.

**Slika 5: Shematski prikaz korelacija ispitanih indikatora unutar standarda „Okruženje za učenje“**





Najveća povezanost je između drugog indikatora „Odgajateljica pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva“ i trećeg indikatora „Odgajateljica kreira ozračje u kojem se djeca mogu slobodno izražavati“ ( $r=0,832$ ) dok je najmanja povezanost između prvog indikatora „Odgajateljica kreira okruženje koje osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja“ i petog indikatora „Odgajateljica sa svakim djetetom razvija osjećaj bliskosti i privrženosti“ ( $r=0,643$ ). time je hipoteza za standard „Okruženje za učenje“ potvrđena.

### 8.3. Standard 2: Formiranje poticajnog okruženja

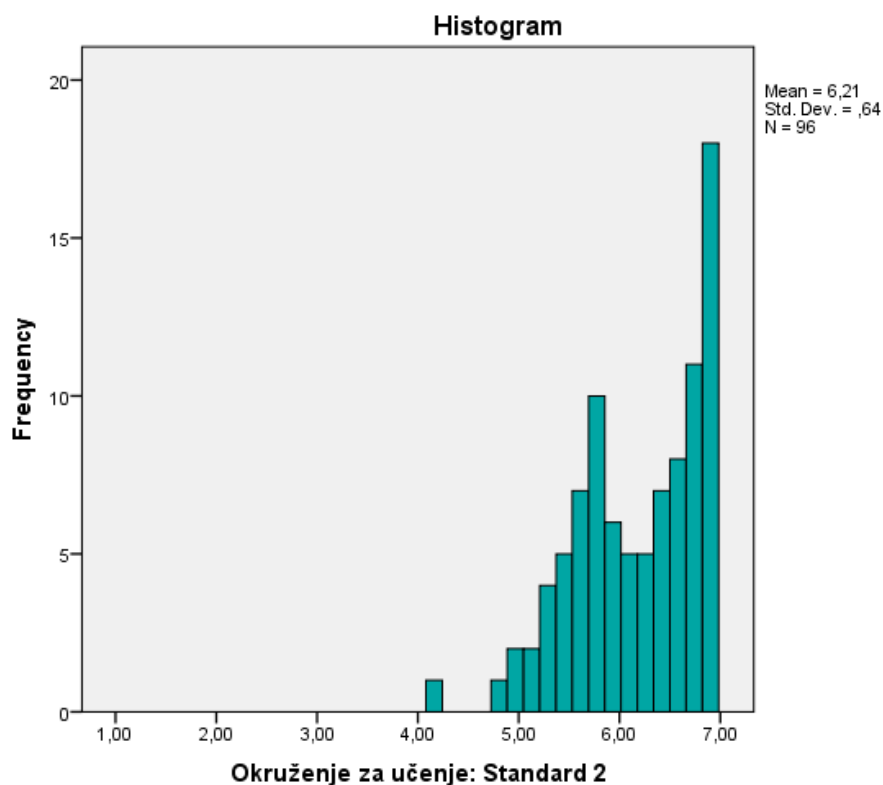
Treći problem istraživanja se odnosi na osiguranje sigurnog, poticajnog, zanimljivog, zdravog i inkluzivnog fizičkog okruženja koje djecu potiče na istraživanje, učenje i samostalnost. Izračunati su deskriptivni pokazatelji standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“. U Tablici 6 prikazani su deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

Tablica 6: Deskriptivni pokazatelji drugog standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“

	N	MIN	MAX	M	SD
Standard 2: Formiranje poticajnog okruženja	96	4,16	7,00	6,21	0,639

Dobivena je visoka pouzdanost unutar drugog standarda kvalitete (Cronbach  $\alpha$  koeficijent 0,949) te su sve čestice pozitivno povezane. Ispitanici su ukupno 31 česticu procjenjivali u rasponu od 1 (tvrdnja se uopće ne odnosi na mene) do 7 (tvrdnja se u potpunosti odnosi na mene). Na Slici 6 prikazana je distribucija odgovora ispitanika standarda „Formiranje poticajnog okruženja“.

**Slika 6: Distribucija odgovora ispitanika za standard kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“**



Iz distribucije odgovora ispitanika proizlazi da svi odgojitelji dostižu zadovoljavajuću kvalitetu pedagoške prakse (raspon od 4 do 7) unutar drugog standarda „Formiranje poticajnog okruženja“. Najniža ukupna prosječna procjena unutar ovog standarda je 4,16.

Unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ čestice se grupiraju u ukupno 6 indikatora kvalitete.

**Tablica 7: Deskriptivni pokazatelji indikatora drugog standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“**

	N	MIN	MAX	M	SD
I1: Odgajateljica osigurava fizičko okruženje koje je sigurno i lako se nadzire.	96	4,67	7,00	6,25	0,65
I2: Odgajateljica osigurava prostor koji je djeci zanimljiv i ugodan, čime ih potiče na uključivanje u različite aktivnosti.	96	5,00	7,00	6,27	0,61
I3: Odgajateljica organizira prostor u logički osmišljena područja interesa kojima se potiče razvoj i učenje.	96	3,75	7,00	6,26	0,74
I4: Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje.	96	3,60	7,00	6,19	0,79
I5: Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.	96	1,00	7,00	6,08	0,96
I6: Odgajateljica prilagođava fizičko okruženje kako bi zadovoljila individualne potrebe djece kao i potrebe različitih grupa djece.	96	2,75	7,00	6,18	0,88

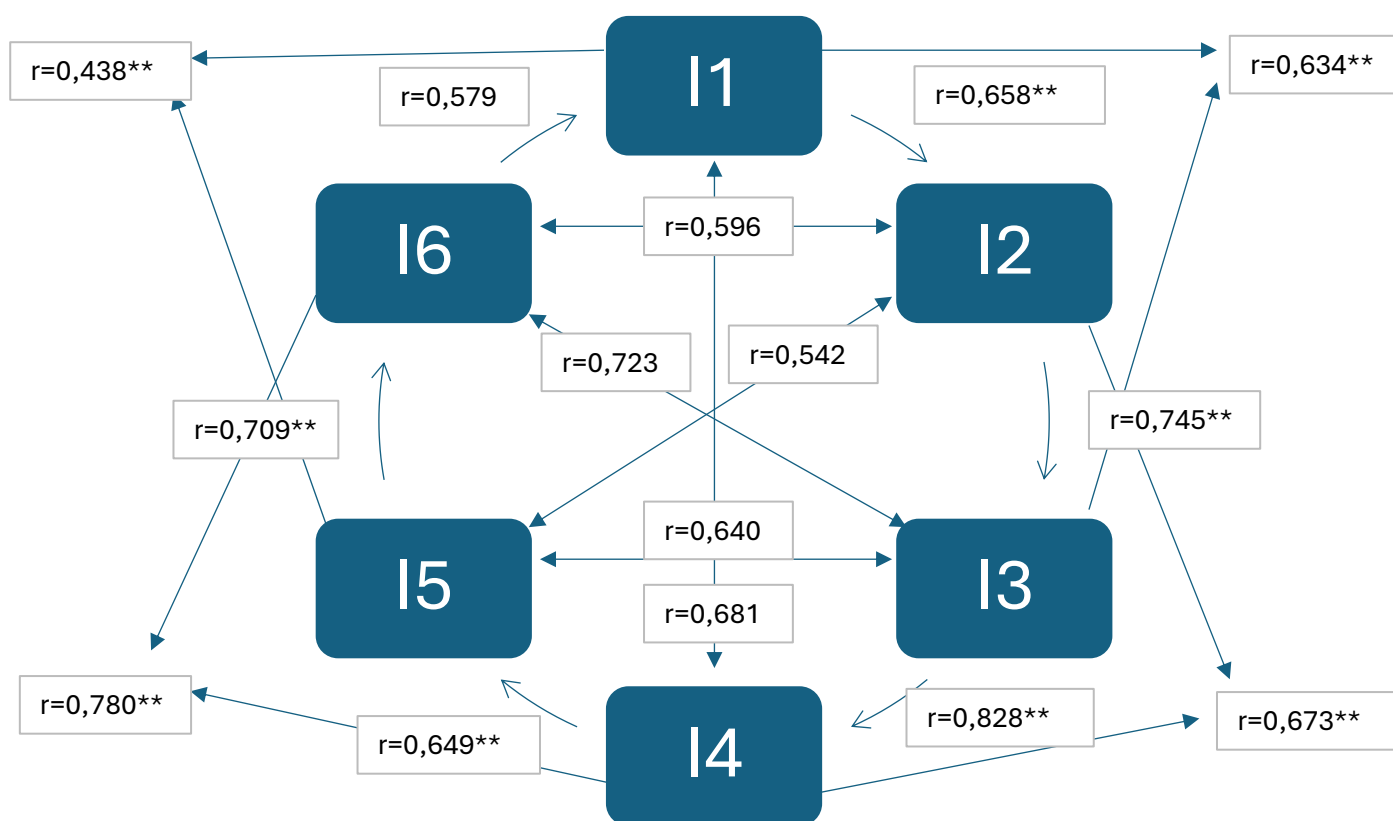
U Tablici 7. vidljivo je da je unutar standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“ najviše procijenjen drugi indikator kvalitete „Odgajateljica osigurava prostor koji je djeci zanimljiv i ugodan, čime ih potiče na uključivanje u različite aktivnosti“ (M=6,27; SD=0,61) dok je najniže procijenjen peti indikator „Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.“ (M=6,08; SD=0,96).

Najviše procijenjene čestice su: „*Materijale za igru u centrima aktivnosti stavljam na svima dostupno mjesto*“ (M=6,64; SD=0,583), „*Prostor i dnevne rutine organiziram tako da djeca mogu samostalno uzimati i pospremati materijale*“ (M=6,60; SD=0,552) i „*Razvijam rutine koje pridonose sigurnosti djece*“ (M=6,55; SD=0,630) dok su najniže procijenjene čestice: „*Djecu potičem da, za opremanje centara, donose predmete od kuće ili izvana*“ (M=5,57; SD=1,594), „*Nabavljam materijal, opremu i namještaj primjeren dobi djeteta, visoke kvalitete i siguran za uporabu*“ (M=5,72; SD=1,367) i „*Prostor*

omogućujem poznatim i bliskim kućanskim predmetima, poput zastora i velikih podnih jastuka, te biljkama i mekanim namještajem poput stolaca i kauča od spužve.“ (M=5,82; SD=1,265). Iz rezultata se uočava velika razina procjene (raspon 4-7). Standard kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“ zauzima najnižu procjenu (M= 6,21; SD=0,64).

S ciljem odgovora na drugi dio problema analizirana je povezanost indikatora kvalitete unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ (Slika 7). Svi su indikatori međusobno statistički značajno pozitivno povezani.

**Slika 7: Shematski prikaz korelacija ispitanih indikatora unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“**



Najveća povezanost je između trećeg indikatora „Odgajateljica organizira prostor u logički osmišljena područja interesa kojima se potiče razvoj i učenje“ i četvrtog indikatora „Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje“ (r=0,828) dok je najmanja povezanost između prvog indikatora „Odgajateljica osigurava fizičko okruženje koje je sigurno i lako

se nadzire“ i petog indikatora „Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje“ ( $r=0,438$ ).

#### **8.4. Standard 3: Poticanje zajedništva i kulturu grupe**

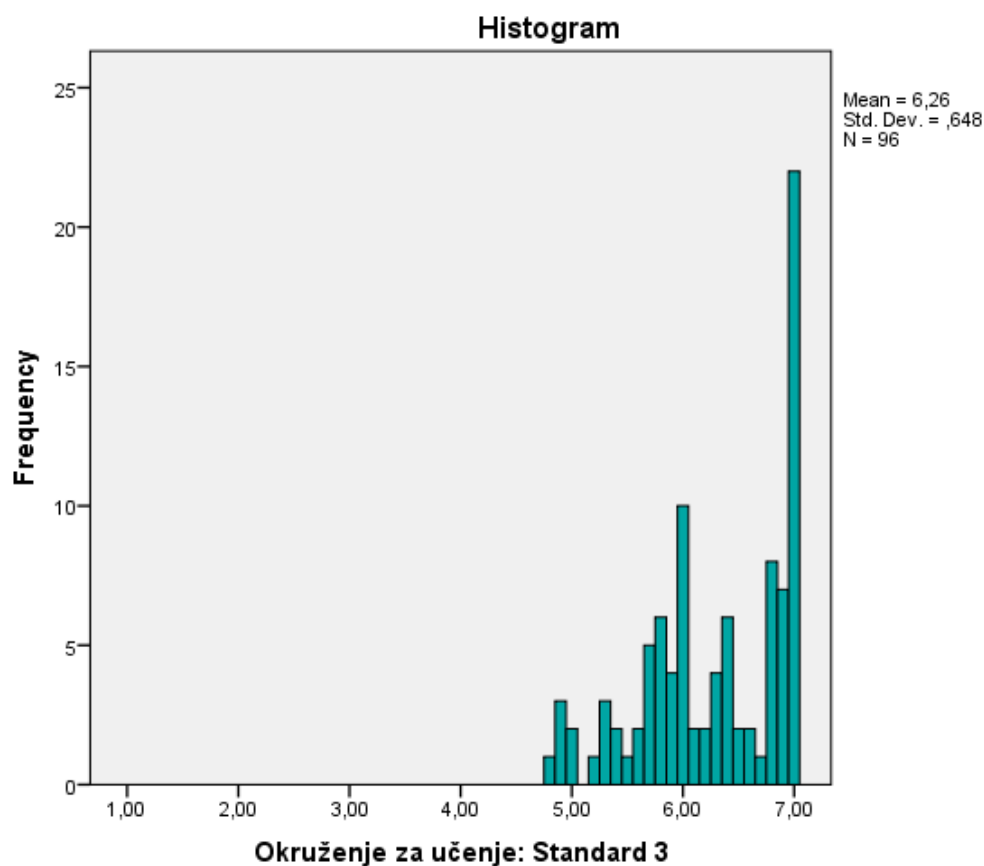
Treći problem istraživanja odnosi se na stvaranje okruženja koje kod djece promovira osjećaj zajedništva i koje potiče na sudjelovanje u stvaranju kulture grupa. Izračunati su deskriptivni pokazatelji standarda kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. U Tablici 8 prikazani su deskriptivni pokazatelji (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija).

**Tablica 8: Deskriptivni pokazatelji za treći standard kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“**

	N	MIN	MAX	M	SD
Standard 3: Poticanje zajedništva i kulturu grupe	96	4,80	7,00	6,26	0,648

Dobivena je visoka pouzdanost unutar trećeg standarda kvalitete (Cronbach  $\alpha$  koeficijent 0,952) te su sve čestice pozitivno povezane. Ispitanici su ukupno 20 čestica procjenjivali u rasponu od 1 (tvrdnja se uopće ne odnosi na mene) do 7 (tvrdnja se u potpunosti odnosi na mene). Na slici 8 prikazana je distribucija odgovora ispitanika standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“.

**Slika 8: Distribucija odgovora ispitanika za standard kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“**



Iz distribucije odgovora ispitanika proizlazi da svi odgojitelji dostižu zadovoljavajuću kvalitetu pedagoške prakse (raspon od 5 do 7) unutar trećeg standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Najniža ukupna prosječna procjena unutar ovog standarda je 4,80.

Unutar standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ čestice se grupiraju u ukupno 4 indikatora kvalitete.

**Tablica 9: Deskriptivni pokazatelji indikatora trećeg standarda kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“**

	N	MIN	MAX	M	SD
I1: Odgajateljica jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila.	96	4,00	7,00	6,14	0,77
I2: Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje.	96	4,00	7,00	6,33	0,70

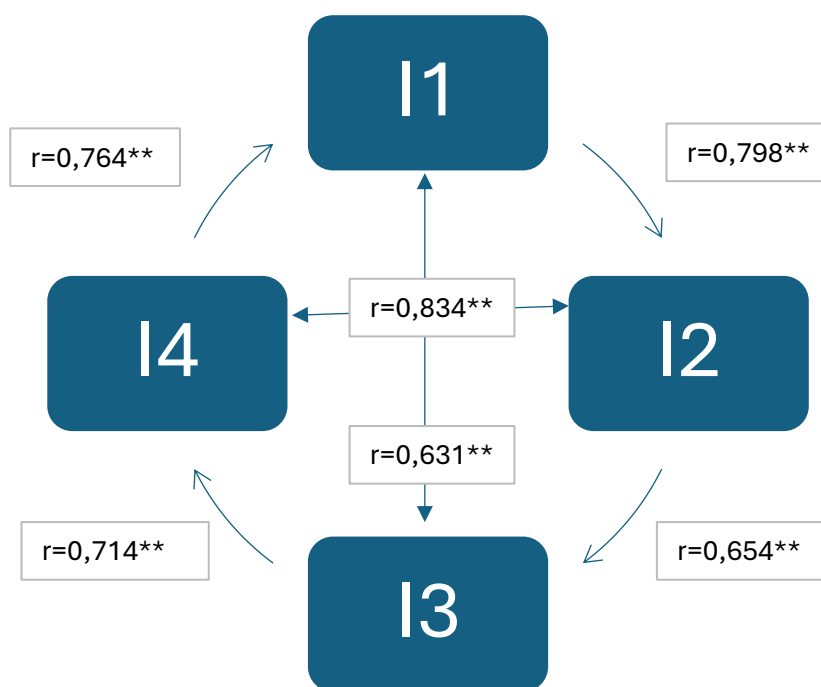
I3: Odgajateljica dosljedno provodi rutine kako bi kod djece poticala samokontrolu i samostalnost.	96	3,33	7,00	6,16	0,79
I4: Odgajateljica usmjerava ponašanje djece u skladu s poznavanjem osobnosti i razine razvoja svakog djeteta.	96	4,86	7,00	6,32	0,65

U Tablici 9 vidljivo je da je unutar standarda kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ najviše procijenjen drugi indikator kvalitete „Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje“ (M=6,33; SD=0,70) dok je najniže procijenjen prvi indikator „Odgajateljica jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila.“ (M=6,14; SD=0,77).

Najviše procijenjene čestice su: „*Poučavam djecu pozitivnim načinima rješavanja problema (izražavanja emocija i sl.)*“ (M=6,51; SD=0,754), „*Osiguravam da pravila, rutine i postupci svakom djetetu omogućuju otvoreno izražavanje ideja i mišljenja*“ (M=6,47; SD=0,680) i „*Kad god je to moguće, osiguravam da sva djeca imaju priliku sudjelovati u odlučivanju o pitanjima koja bi mogla na njih utjecati*“ (M=6,42; SD=0,829) dok su najniže procijenjene čestice: „*Djecu uključujem u definiranje i preoblikovanje pravila kako bi odgovarala aktualnoj situaciji*“ (M=5,96; SD=1,095), „*Za usmjeravanje ponašanja koristim unutarnju motivaciju, umjesto vanjskih poticaja*“ (M=5,99; SD=0,979) i „*Razgovaram s članovima obitelji o pravilima i postupcima iz programa rada tumačeći njihova očekivanja o ponašanju i sudjelovanju*“ (M=6,00; SD=1,026). Iz rezultata se uočava velika razina procjene (raspon 5-7). Standard kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ zauzima srednju procjenu (M= 6,25; SD=0,65).

S ciljem odgovora na drugi dio problema analizirana je povezanost indikatora kvalitete u trećem standardu „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. I ovdje se uočava značajna pozitivna korelacija između svih ispitanih indikatora (Slika 9).

**Slika 9: Shematski prikaz korelacija ispitanih indikatora unutar standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“**



Najveća povezanost je između drugog indikatora „Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje“ i četvrtog indikatora „Odgajateljica usmjerava ponašanje djece u skladu s poznavanjem osobnosti i razine razvoja svakog djeteta“ ( $r=0,834$ ) dok je najmanja povezanost između prvog indikatora „Odgajateljica jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila“ i trećeg indikatora „Odgajateljica dosljedno provodi rutine kako bi kod djece poticala samokontrolu i samostalnost“ ( $r=0,631$ ).

### **8.5. Povezanost zadovoljstva odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada i standarda kvalitete te pripadajućih indikatora**

Kako bi se dobio odgovor na peti problem istraživanja, analizirana je povezanost „Zadovoljstvo odgojitelja s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada“ te kvalitete standarda „Okruženje za učenje“, „Formiranje poticajnog okruženja“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ te je analizirana međusobna povezanost ispitivanih standarda kvalitete.



**Tablica 10: Statistički pokazatelji povezanosti zadovoljstva odgojitelja s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada te kvalitete standarda „Okruženje za učenje“, „Formiranje poticajnog okruženja“ te „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“, te njihove međusobne povezanosti (Spearman's rho; N=96)**

	Zadovoljstvo prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada	Standard 1: Okruženje za učenje	Standard 2: Formiranje poticajnog okruženja	Standard 3: Poticanje zajedništva i kulturu grupe
Zadovoljstvo prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada	1	,103	,182	,158
Standard 1: Okruženje za učenje	,103	1	<b>,820**</b>	<b>,746**</b>
Standard 2: Formiranje poticajnog okruženja	,182	<b>,820**</b>	1	<b>,804**</b>
Standard 3: Poticanje zajedništva i kulturu grupe	,158	<b>,746**</b>	<b>,804**</b>	1
** . $p < 0.01$ .				

Iz dobivenih rezultata vidljivo je da je „Zadovoljstvo odgojatelja s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada“ nije statistički značajno povezano sa standardima kvalitete „Okruženje za učenje“, „Formiranje poticajnog okruženja“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Time se prvi dio hipoteze opovrgava, odnosno ne postoji nikakva povezanost između zadovoljstva i tri ispitivana standarda kvalitete.

Međutim, statistički podaci pokazuju statistički značajnu međusobnu povezanost među ispitivanim standardima. Najznačajnija povezanost je između standarda „Okruženje za učenje“ i „Formiranje poticajnog okruženja“ ( $r=0,82$ ,  $p<0,01$ ), zatim slijedi povezanost između standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ ( $r=0,80$ ,  $p<0,01$ ) te najmanja povezanost je između standarda „Okruženje za učenje“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ ( $r=0,74$ ,  $p<0,01$ ). To ujedno označava da se porastom kvalitete jednog standarda, povećava i kvaliteta drugog standarda.

Kao što su i sami standardi međusobno povezani, uočava se i povezanost između indikatora različitih standarda kvalitete. Najveća povezanost ( $r=0,745$ ) je između trećeg indikatora unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ („Odgajateljica organizira prostor u logički osmišljena područja interesa kojima se potiče razvoj i učenje“) i drugog indikatora unutar standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ („Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje“). Najmanja povezanost ( $r=0,283$ ) se uočava između petog indikatora unutar standarda „Okruženje za učenje“ („Odgajateljica sa svakim djetetom razvija osjećaj bliskosti i privrženosti“) i petog indikatora unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ („Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje“).

Uviđa se da je hipoteza djelomično potvrđena. Zadovoljstvo s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima nije povezana sa standardima, ali se značajna povezanost uočava između sva tri standarda kvalitete te između pripadajućih indikatora. Pozitivna korelacija zadovoljstva prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada postoji samo s četvrtim, petim i šestim indikatorima drugog standarda kvalitete.

### **8.6. Osnovne prednosti, nedostaci i mogućnosti za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja**

Za šesto istraživačko pitanje, prikupljeni podaci su analizirani tematskom analizom: „Utvrditi osnovne prednosti, nedostatke i mogućnosti za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja“.

U Tablici 11 su prikazani primjeri parafraziranih jedinica te primjeri citata dobivenih analizom elemenata pojedinih standarda kvalitete koji su istaknuti kao prednosti prostorno-materijalnog okruženja.

**Tablica 11: Prednosti prostorno-materijalnog okruženja**

<b>STANDARDI</b>	<b>PRIMJERI PARAFRAZIRANIH JEDINICA</b>	<b>CITATI</b>
------------------	---	---------------

<b>STANDARD 1: OKRUŽENJE ZA UČENJE</b>	Uvažavanje djetetovih potreba	O1: „ <i>U našem vrtiću apsolutno sve je usmjereno ka djeci, njihovom interesima, željama....</i> “
<b>STANDARD 2: FORMIRANJE POTICAJNOG OKRUŽENJA</b>	Prostorno-materijalna opremljenost  Poticajno okruženje	O2: „ <i>Ugodnost prostora, dobra opremljenost materijalima</i> “  O3: „ <i>Velik vanjski prostor vrtića koji sadrži mnoštvo poticaja za djecu, dovoljna količina materijala za rad s djecom te higijenskih potreština</i> “
<b>STANDARD 3: POTICANJE ZAJEDNIŠTVA I KULTURU GRUPE</b>	Osjećaj pripadnosti  Razvijanje socijalnih vještina	O4: „ <i>Inkluzija, toplina, osjećaj pripadnosti.</i> “  O5: „ <i>Socijalne vještine: Zajednički prostori i grupne aktivnosti potiču interakciju među djecom, razvijanje prijateljstava i učenje socijalnih vještina kao što su dijeljenje, suradnja i komunikacija.</i> “

Analizom podataka utvrđeno je da odgajatelji, kao prednosti prostorno-materijalnog okruženja, najviše navode standard „Formiranja poticajnog okruženja“, a bitno manje standard „Okruženje za učenje“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ najviše se ističe indikator „Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje“. Odgajatelji su zadovoljni ponudom materijala, veličinom i prostranosti prostora te mogućnostima koje prostor pruža djeci.

Autorica Miljak (2000) ističe kako je važno da sam prostor vrtića bude slično, ako ne i bolje uređen od obiteljskog doma jer će na taj način prostor zaintrigirati dijete.

Ispitanik 6 navodi: „Unutarnji prostor vrtića (soba dnevnog boravka, garderoba, sanitarni čvor) nalik su na stan što dodatno pridonosi obiteljskoj atmosferi u vrtiću“. Također, brojni pokazatelji kvalitete ističu kako prostori moraju biti međusobno povezani, ali i poticajni.

Ispitanik 17: „Vanjski prostor vrtića je dovoljno velik i prepun različitih biljaka što djeci omogućuje istraživanje i doticaj s prirodom. Unutarnji prostor, preko terase povezuje sve skupine s tog kata te se time omogućava da djeca dolaze u interakcije i s ostalom djecom iz drugih skupina.“

U Tablici 12 su prikazani primjeri parafraziranih jedinica te primjeri citata dobivenih analizom elemenata pojedinih standarda kvalitete koji su istaknuti kao nedostaci prostorno-materijalnog okruženja.

**Tablica 12: Nedostaci prostorno-materijalnog okruženja**

<b>STANDARDI</b>	<b>PRIMJERI PARAFRAZIRANIH JEDINICA</b>	<b>CITATI</b>
<b>STANDARD 1: OKRUŽENJE ZA UČENJE</b>	Nemogućnost prilagodbe	O1: „Neadekvatna prilagodba za sve potrebe djece.“
<b>STANDARD 2: FORMIRANJE POTICAJNOG OKRUŽENJA</b>	Zastarjeli i oštećeni prostor	O2: „Zgrada vrtića je dosta stara te samim time i prostor unutar nje djeluje dosta oštećeno.“
	Financijske teškoće	O3: Financijski, puno naručenih materijala za rad ne dobijemo te moramo sami osigurati.
<b>STANDARD 3: POTICANJE</b>	/	/

## **ZAJEDNIŠTVA I KULTURU GRUPE**

Analizom podataka, odgajatelji za nedostatke prostorno-materijalnog okruženja, najviše navode standard „Formiranja poticajnog okruženja“ dok za druga dva nisu ponuđeni nikakvi rezultati.

Najveći doticaj, iz standarda „Formiranja poticajnog okruženja“, ima indikator „Odgajateljica osigurava fizičko okruženje koje je sigurno i lako se nadzire“. Uočava se da su ispitanici nezadovoljni sa samom opremljenošću i oblikovanjem prostora. Primarni problem s materijalima je nedostupnost te financijske prepreke.

Ispitanik 48: *„Nedostatak financijskih sredstava može rezultirati manjkom kvalitetnih materijala i opreme, što može ograničiti razvojne mogućnosti za djecu.“*

Ispitanik 23: *„Nedostaci su financijske mogućnosti vrtića, više materijala za korištenje u odgojno obrazovnom radu rezultirao bi bogatijim materijalnim kontekstom.“*

Rezultati pokazuje nezadovoljstvo ispitanika s povezanosti i oštećenjem sanitarnog čvora sa skupinom. Također, ističu nedostatak prostora (prostorije) za izlaganje dječjih radova.

Ispitanik 75: *„Neke sobe dnevnog boravka nemaju dobru povezanost sa sanitarnim čvorovima. Jedna soba ima ulaz isključivo kroz sobu druge skupine.“*

U Tablici 13 su prikazani primjeri parafraziranih jedinica te primjeri citata dobivenih analizom elemenata pojedinih standarda kvalitete koji prikazuju mogućnosti za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja.

**Tablica 13: Mogućnosti za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja**

<b>STANDARDI</b>	<b>PRIMJERI PARAFRAZIRANIH JEDINICA</b>	<b>CITATI</b>
<b>STANDARD 1: OKRUŽENJE ZA UČENJE</b>	Prilagodba prostora	I1: <i>„Oformiti prostor koji je pogodan za djecu mlađe dobi.“</i>

	Zajedničko kreiranje prostora	I2: „Kreiranje centara i izrada materijala zajedno s djecom.“
<b>STANDARD 2: FORMIRANJE POTICAJNOG OKRUŽENJA</b>	Poboljšanje i unapređenje prostora	I3: „Osnivač bi trebao nabavljati materijale i sredstva za unaprjeđenje prostora. Odgajatelji troše odviše previše novaca na unaprjeđenje prostorno-materijalnog okruženja vrtića. Poticaji bi se trebali izrađivati od materijala dostupnog u vrtiću.“
	Modernizacija	I4: „Veća dostupnost materijala, nova arhitektonska rješenja za organizaciju unutarnjeg prostora vrtića...“
<b>STANDARD 3: POTICANJE ZAJEDNIŠTVA I KULTURU GRUPE</b>	Suradnja	O5: „Međusobni dogovori između svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.“
	Poticanje zajedništva	O6: „Bolje spajanje skupine.“

Iz proučenih prednosti i nedostataka, očekivano je bilo da će i u segmentu unapređenja prednjačiti standard „Formiranja poticajnog okruženja“. Iz izjava o financijskim nedostacima, većina ispitanika istaknula je potrebnu financijsku pomoć osnivača te modernizacija same gradnje vrtića.

Ispitanik 58: „Povećanje financijskih sredstava: Osigurati dodatna sredstva za nabavku kvalitetnih materijala i opreme.“

Ispitanik 96: „Poticanje na promišljanje o preuređenju prostora, reorganizaciji centara, kupovini materijala“

Također, ističe se potreba za bolje uređenje vanjskog prostora kao i nadopuna s vanjskim centrima i spravama.

Ispitanik 89: *„Povećati broj sprava u vanjskome vrtu kako bi djeci bilo zanimljivije provoditi vrijeme vani.“*

Prema rezultatima, odgajatelji kao prednosti prostorno-materijalnog okruženja, nedostatke prostorno-materijalnog okruženje te mogućnosti za unapređenje prostorno-materijalnog okruženja navode elemente standarda „Formiranje poticajnog okruženja“, dok su standardi „Okruženja za učenje“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ manje istaknuti.

## 9. RASPRAVA

S ciljem odgovora na prvi problem istraživanja nastojalo se utvrditi zadovoljstvo ispitanika s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada odgojno-obrazovne ustanove u kojoj su zaposleni, te utvrditi povezanost s ispitanim indikatorima kvalitete. Iz rezultata se očitava da je njih 75% zadovoljno s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada. Najveća procjena zadovoljstva je s česticom „*Radno vrijeme vrtića prilagođeno je potrebama obitelji*“ ( $M=5,76$ ;  $SD=1,49$ ). Uviđa se da odgajatelji pridaju važnost zadovoljavanju potreba i obitelji djeteta. Rezultati pokazuju značajnu povezanost „Zadovoljstva prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada“ i određenih indikatora unutar standarda kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“. Povezanost se očituje s indikatorima kvalitete „Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje“ ( $r=0,24$ ), „Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.“ ( $r=0,20$ ) i „Odgajateljica prilagođava fizičko okruženje kako bi zadovoljila individualne potrebe djece kao i potrebe različitih grupa djece“ ( $r=0,23$ ).

S ciljem odgovora na drugi problem istraživanja nastojala se utvrditi kvaliteta standarda „Okruženje za učenje“, koji se odnosi na osiguravanje okruženja za učenje koje pridonosi dobrobiti djeteta, prema ispitanim indikatorima kvalitete te, povezanost ispitivanih indikatora unutar standarda kvalitete „Okruženje za učenje“. Rezultati pokazuju da je dobivena visoka pouzdanost unutar prvog standarda kvalitete te su sve čestice pozitivno povezane. U odnosu na druge ispitivane standarde kvalitete „Okruženje za učenje“ ima najvišu prosječnu procjenu ( $M=6,33$ ;  $SD=0,574$ ). Najviše je procijenjen drugi indikator kvalitete „Odgajateljica pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva“ ( $M=6,51$ ;  $SD=0,60$ ) dok je najniže procijenjen prvi indikator „Odgajateljica kreira okruženje koje osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja“ ( $M=6,14$ ;  $SD=0,71$ ). Prisutna je i značajna povezanost između svih indikatora unutar standarda kvalitete „Okruženje za učenje“. Najveća povezanost je između „Odgajateljica pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva“ i „Odgajateljica kreira ozračje u kojem se djeca mogu slobodno izražavati“ ( $r=0,832$ ) dok je najmanja povezanost između indikatora „Odgajateljica kreira



okruženje koje osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja“ i „Odgajateljica sa svakim djetetom razvija osjećaj bliskosti i privrženosti“ ( $r=0,643$ ).

S ciljem odgovora na treći problem istraživanja nastojala se utvrditi kvaliteta standarda „Formiranje poticajnog okruženja“, koji se odnosi na sigurno, poticajno, zanimljivo, zdravo i inkluzivno fizičko okruženje koje djecu potiče na istraživanje, učenje i samostalnost, prema ispitanim indikatorima kvalitete te utvrditi povezanost ispitivanih indikatora unutar standarda kvalitete. Dobivena je visoka pouzdanost unutar drugog standarda kvalitete te su sve čestice pozitivno povezane. Standard kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“ zauzima najnižu procjenu ( $M=6,21$ ;  $SD=0,64$ ). Najveću procjenu ima drugi indikator kvalitete „Odgajateljica osigurava prostor koji je djeci zanimljiv i ugodan, čime ih potiče na uključivanje u različite aktivnosti“ ( $M=6,27$ ;  $SD=0,61$ ) dok je najniže procijenjen peti indikator „Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.“ ( $M=6,08$ ;  $SD=0,96$ ). Svi indikatori naznačuju međusobnu povezanost. Najveća povezanost je između „Odgajateljica organizira prostor u logički osmišljena područja interesa kojima se potiče razvoj i učenje“ i „Odgajateljica nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i učenje“ ( $r=0,828$ ) dok je najmanja povezanost između indikatora „Odgajateljica osigurava fizičko okruženje koje je sigurno i lako se nadzire“ i „Odgajateljica potiče djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje“ ( $r=0,438$ ).

S ciljem odgovora na četvrti problem istraživanja nastojala se utvrditi kvaliteta standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“, koji se odnosi na sigurno, poticajno, zanimljivo, zdravo i inkluzivno fizičko okruženje koje djecu potiče na istraživanje, učenje i samostalnost, prema ispitanim indikatorima kvalitete te, utvrditi povezanost ispitivanih indikatora unutar standarda kvalitete. Rezultati prikazuju visoku pouzdanost unutar trećeg standarda kvalitete te su sve čestice pozitivno povezane. Standard kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ zauzima srednju procjenu ( $M=6,25$ ;  $SD=0,65$ ). Najviše je procijenjen drugi indikator kvalitete „Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje“ ( $M=6,33$ ;  $SD=0,70$ ) dok je najniže procijenjen prvi indikator „Odgajateljica jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila.“ ( $M=6,14$ ;  $SD=0,77$ ).

Indikatori su unutar standarda međusobno povezani. Najveća povezanost je između drugog indikatora „Odgajateljica stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potiče djecu na sudjelovanje“ i četvrtog indikatora „Odgajateljica usmjerava ponašanje djece u skladu s poznavanjem osobnosti i razine razvoja svakog djeteta“ ( $r=0,834$ ) dok je najmanja povezanost između prvog indikatora „Odgajateljica jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila“ i trećeg indikatora „Odgajateljica dosljedno provodi rutine kako bi kod djece poticala samokontrolu i samostalnost“ ( $r=0,631$ ).

S ciljem odgovora na peti problem istraživanja se nastojalo se utvrditi povezanost zadovoljstva odgajatelja prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada (unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala, organizacija) i ispitivanih standarda kvalitete te međusobna povezanost indikatora ispitivanih standarda kvalitete. Rezultati prikazuju da ne postoji značajna povezanost zadovoljstva s ispitivanim standardima kvalitete. Međutim, standardi su međusobno povezani. Najznačajnija povezanost je između standarda „Okruženje za učenje“ i „Formiranje poticajnog okruženja“ ( $r=0,82$ ,  $p<0,01$ ), zatim slijedi povezanost između standarda „Formiranje poticajnog okruženja“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ ( $r=0,80$ ,  $p<0,01$ ) te najmanja povezanost je između standarda „Okruženje za učenje“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ ( $r=0,74$ ,  $p<0,01$ ). To ujedno označava da se porastom kvalitete jednog standarda, povećava i kvaliteta drugog standarda. Kako je prisutna povezanost između standarda, tako su međusobno povezani indikatori različitih standarda. Najveća povezanost ( $r=0,745$ ) je između trećeg indikatora unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja i drugog indikatora unutar standarda „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ dok je najmanja povezanost ( $r=0,283$ ) između petog indikatora unutar standarda „Okruženje za učenje“ i petog indikatora unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“.

Analizom podataka utvrđeno je da odgajatelji za prednosti, nedostatke i za mogućnosti unaprjeđenja prostorno-materijalnih uvjeta najčešće navode elemente standarda „Formiranje poticajnog okruženja“, dok bitno manje standarde „Okruženje za učenje“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Standard „Formiranje poticajnog okruženja“ i njemu odgovarajući elementi prednjači u odgovorima u navođenju prednosti, nedostataka i mogućnosti unaprjeđenja.

Organizacija mora biti adekvatna prilikom formiranja prostorno-materijalnog okruženja (Malašić, 2015). Gunc (2007) ističe kako okruženje treba biti poticajno kako bi se poticao cjelokupni razvoj. Prostorno-materijalni uvjeti trebaju biti „reprezentativni“ pristup kvaliteti. Unutar kvalitetnog prostora djeca nadograđuju kognitivne strukture, rješavaju probleme te razvijaju socijalne vještine (Mlinarević, 2004). Prostor se s razlogom opisuje kao „treći odgajatelj“ jer omogućuje cjelokupni razvoj djeteta. Močinić i Moscarda (2016) opisuju okruženje kao skup raznih razvojnih područja te kako svako od njih ima određeni utjecaj na dijete.

### **9.1. Doprinosi i ograničenja istraživanja**

Mnogobrojna su istraživanja koja se bave samim djetetovim okruženjem. Međutim, potrebno je prikazati realizaciju teorijskih polazišta. Stoga, se zaključuje kako su malobrojna istraživanja u kojima se stječe uvid u realizaciju stvaranja adekvatnih prostorno-materijalnih uvjeta. Doprinos istraživanja je ispitivanje kvalitete prostorno-materijalnog okruženja vrtića korištenjem standardiziranih indikatora kvalitete prema ISSA definiciji kvalitetne pedagoške prakse (Tankersley i sur., 2012) iz kojeg su odabrana tri standarda kvalitete, a njima pripadajući elementi su korišteni kao čestice upitnika.

Uzorak je bio prigodan, ali prevladava mlađa dob ispitanika te se to odražava i na godine radnog staža (<5 godina). Trebalo bi se više orijentirati na širi spektar radnog staža ispitanika. Također, ograničenje prisvaja i online metoda gdje je manjak kontrole i mogući manjak iskrenosti odgovora prilikom provedbe istraživanja.

Značajan doprinos bi bio u istraživanje uključiti i ostale dionike ili ispitati parove odgojitelja i usporediti rezultate na razini odgojno-obrazovne skupine o prostorno-materijalnim uvjetima. Također, uvesti metodu opažanja i snimanja prostorno-materijalnih uvjeta određene ustanove, uz korišten upitnik koji je proveden online.

## 10. ZAKLJUČAK

Cilj je istraživanja steći uvid u kvalitetu prostorno-materijalnog okruženja te mogućnosti osiguranja poticajnog okruženja za razvoj i učenje s posebnim naglaskom na proces samovrednovanja. Na temelju proučavanja, postavljeno je šest problema istraživanja čime se zaključuje:

Rezultati pokazuju da je 75% ispitanika zadovoljno s prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada dok je njih 25% nezadovoljno. Ispitanici su najviše zadovoljni radnim vremenom vrtića koji je prilagođen obiteljima, a najmanje s uređenjem vanjskog prostora. Značajna povezanost je prisutna samo s tri indikatora (četvrti, peti i šesti) unutar standarda „Formiranje poticajnog okruženja“.

Rezultati pokazuju da je prvi standard kvalitete „Okruženje za učenje“ procijenjen najvišim procjenama. Također, svi indikatori unutar prvog standarda su značajno povezani te je time druga hipoteza potvrđena.

Rezultati pokazuju da je drugi standard kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“ najmanje procijenjen. Hipoteza je potvrđena jer su indikatori unutar standarda značajno povezani.

Prema rezultatima, srednju procjenu zauzima treći standard kvalitete „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Hipoteza je potvrđena jer su svi rezultati normalno distribuirani te su indikatori unutar standarda značajno povezani.

Dobiveni rezultati pokazuju da „Zadovoljstvo prostorno-materijalnim i tehničkim uvjetima rada“ nije značajno povezano sa standardima kvalitete „Okruženje za učenje“, „Formiranje poticajnog okruženja“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Međutim postoji značajna povezanost među standardima. Najviše su povezani prvi standard „Okruženje za učenje“ i drugi standard „Formiranje poticajnog okruženja“, a najmanje prvi standard „Okruženje za učenje“ i treći standard „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“. Time se prvi dio hipoteze opovrgava, a drugi dio prihvaća jer su indikatori različitih standarda također međusobno povezani.

Analizom podataka utvrđeno je da ispitanici za prednosti, nedostatke i mogućnosti unaprjeđenja navode drugi standard kvalitete „Formiranje poticajnog okruženja“ dok su „Okruženje za učenje“ i „Poticanje zajedništva i kulturu grupe“ manje izraženi u sva tri aspekta.

## 11. LITERATURA

1. Adlerstein, C. i Cortazar, A. (2022). Creating early childhood education environments that promote early learning. *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential* (pp.165-200). Preuzeto s [10.1596/978-1-4648-1795-3\\_ch4](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3_ch4).
2. Antulić, S. (2012). Model samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (69), 28-29. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123973>.
3. Antulić, S., Opić, S. i Tot, D. (2016). Evaluation Level in the Process of Self-evaluation of an Educational Institution. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 13-29. Preuzeto s <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2183>.
4. Antulić-Majcen, S. i Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti. Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
5. Azlina, W. i Zulkiflee A. S. (2012). A Pilot Study: The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol 38 (275-283). Preuzeto s <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.349>.
6. Bučević, P. & Somolanji Tokić, I. (2021). Pedagoška dokumentacija i zakonodavni okvir ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 70 (1), 227-250. Preuzeto s <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.7>.
7. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 26-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172748>.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 139-149. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118200>.
9. Burić, H. (2006). Prostor iz perspektive vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12 (44), 18-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177826>.
10. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Ružić, S. (2016). Samovrednovanje kvalitete procesa učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini iz perspektive

- učitelja. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 11-21. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160072>.
11. Donelli, I. i Matas, G. (2020). Teorija ekoloških sustava: (Re)konstrukcija identiteta u Romanu beloved Toni Morrison. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 0 (13), 0-0. Preuzeto s <https://doi.org/10.38003/zrffs.13.5>.
  12. Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19 (1), 143-161. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/94726>.
  13. Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice?. *Social Theory and Health*, 16, 414-433.
  14. Gunc, Z. (2007). Sigurno dijete u sigurnom okruženju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13 (49), 16-19. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177523>.
  15. Hrvatska, R. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalnikurikulum-za-rani-ipredskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>, 22, 2018.
  16. Ivanušec, S.M. (2021). Zašto vrtić nazivamo zajednicom koja uči ?. *Bjelovarski učitelj*, 26 (1-3), 109-118. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/272581>.
  17. Kovačić Klemen, K. i Kuprešak, M. (2016). Prostorno-materijalno okruženje kao sastavnica poticanja senzorne integracije. *Život i škola*, LXII (3), 207-216. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177049>.
  18. Križman Pavlović, D., Bušelić, M. i Gal, S. (2020). Kvaliteta odgajatelja – čimbenik kvalitete hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Oeconomica Jadertina*, 10 (1), 3-30. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/240502>.
  19. Lemajić, A., Stojanac, M. i Vukašinović, A. (2019). Pretpostavke i poticanja autonomije djelovanja i mišljenja djece. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3.), 165-176. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234854>.

20. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagoški istraživanja*, 4 (1), 43-55. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118338>.
21. Ljubetić, M. (2009). Vrtić po mjeri djeteta – Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ; priručnik za odgojitelje i roditelje. Zagreb: Školske novine.
22. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2012). Kvaliteta rada predškolskih ustanova: procjena odgovornosti od strane ravnatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 25-27. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123769> ....15.05.2024.
23. Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt–partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152316>.
24. Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A. i Vujičić, L. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 4-7. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123762>.
25. Markan, S. (2021). Samovrednovanje škole. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 5 (5), 101-112. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/273549>.
26. Mavračić Miković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3.), 69-84. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234848>.
27. Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja*, 4 (4-5 (18-19)), 601-612. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/32367>.
28. Miljak, A. (2000). Zašto su okruženje i ozračje važni u dječjem vrtiću?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (22), 4-8. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/182103>.
29. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1), 112-119.

30. Močinić, S. i Moscarda, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. *Studia Polensia*, 5 (1), 1-20. Preuzeto s <https://doi.org/10.32728/studpol/2016.05.01.01>.
31. Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*, 1 (1-2), 25-46. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/211041>.
32. Pejčić, T. (2023). Petra Pejić Papak, Darjo Zuljan, Lidija Vujičić (ur.), Poticajno okruženje za učenje i poučavanje: razvoj kompetencija studenata. *Metodički ogledi*, 30 (1), 274-279. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/306565>.
33. Petrović-Sočo, B. (2007). Kompetencije odgojitelja u jaslicama: zajednici koja uči. In *(Kompetencije i kompetentnost učitelja)* (pp. 337-344).
34. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-138.
35. Seme Stojnović, I. (2010). Upravljaju li promjene nama ili mi njima?. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(59), 8-12.
36. Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 143-154. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25807>.
37. Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola*, LVIII (28), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/95253>.
38. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: Rad na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
39. Slunjski, E. (2003). Izgrađivanje kvalitetnije odgojno-obrazovne stvarnosti-stvaranje zajednice koja uči. U: Slunjski, E. (ur.), *Povezivanje i suradnja vrtića u skladu s dječjom prirodom*. Čakovec: Zrinski d.d.
40. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću organizacije koja uči*. Zagreb: Mali profesor.



41. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić–zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
42. Slunjski, E. (2015). Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High-Quality Education Process. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 253-264. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137688>.
43. Slunjski, E., Ljubicic, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., i Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
44. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139311>.
45. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>
46. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić Z. i Vonta, T. (2012.) *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak.
47. Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
48. Tot, D. (2013). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 154. (3), 271-288. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138804>.
49. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99897>.
50. Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 9-11. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172540>.

51. Vivodinac, Ž. (2007). Organizacija dnevnog odmora djece u dječjem vrtiću. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 113-121. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82650>.
52. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 231-238. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116667>.
53. Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 8-10. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/145894>.
54. Vujičić, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 6-8.
55. Vujičić, L., Pejić Papak, P., i Valenčić Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
56. Vujičić, L., Petrić, K. i Petrić, V. (2020). Utjecaj prostornog okruženja u predškolskim ustanovama na razinu tjelesne aktivnosti djece rane dobi. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 35 (1-2), 26-34. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/250196>.