

Samovrednovanje strukovnih škola u funkciji osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja

Visković, Anđelka

Doctoral thesis / Disertacija

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:751961>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-04**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)

SVEUČILIŠTE U ZADRU
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Andelka Visković

**SAMOVREDNOVANJE STRUKOVNIH ŠKOLA U
FUNKCIJI OSIGURAVANJA KVALITETE
STRUKOVNOG OBRAZOVANJA**

Doktorski rad

Zadar, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Anđelka Visković

**SAMOVREDNOVANJE STRUKOVNIH ŠKOLA U
FUNKCIJI OSIGURAVANJA KVALITETE
STRUKOVNOG OBRAZOVANJA**

Doktorski rad

Mentorica

izv. prof. dr. sc. Rozana Petani

Zadar, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

I. Autor i studij

Ime i prezime: Anđelka Visković

Naziv studijskog programa: Poslijediplomski sveučilišni studij Kvaliteta u odgoju i obrazovanju

Mentor/Mentorica: izv. prof. dr. sc. Rozana Petani

Datum obrane: 14. travnja 2021.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: društvene djelatnosti, pedagogija

II. Doktorski rad

Naslov: Samovrednovanje strukovnih škola u funkciji osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja

UDK oznaka: 377.36:005.6

Broj stranica: 340

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 36/15/138

Broj bilježaka: 156

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 146

Broj priloga: 7

Jezik rada: hrvatski

III. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. prof. dr. sc. Dijana Vican, predsjednica
2. doc. dr. sc. Daliborka Luketić, članica
3. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić, članica

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. prof. dr. sc. Dijana Vican, predsjednica
2. doc. dr. sc. Daliborka Luketić, članica
3. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić, članica

UNIVERSITY OF ZADAR
BASIC DOCUMENTATION CARD

I. Author and study

Name and surname: Anđelka Visković

Name of the study programme: Postgraduate doctoral study Quality in Education

Mentor: Associate Professor Rozana Petani, PhD

Date of the defence: 14 April 2021

Scientific area and field in which the PhD is obtained: social sciences, pedagogy

II. Doctoral dissertation

Title: Self-assessment of vocational schools for the purpose of vocational education quality assurance

UDC mark:

Number of pages: 340

Number of pictures/graphical representations/tables: 36/15/138

Number of notes: 156

Number of used bibliographic units and sources: 146

Number of appendices: 7

Language of the doctoral dissertation: Croatian

III. Expert committees

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. Professor Dijana Vican, PhD, chair
2. Assistant Professor Daliborka Luketić, PhD, member
3. Professor Ivana Batarelo Kokić, PhD, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. Professor Dijana Vican, PhD, chair
2. Assistant Professor Daliborka Luketić, PhD, member
3. Professor Ivana Batarelo Kokić, PhD, member



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Andelka Visković**, ovime izjavljujem da je moj **doktorski** rad pod naslovom **Samovrednovanje strukovnih škola u funkciji osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 14. travnja 2021.

PREDGOVOR

Ova doktorska disertacija nastala je uz podršku ljudi kojima najsrdačnije zahvaljujem.

Prvu zahvalu upućujem prof. dr. sc. Dijani Vican, rektorici Sveučilišta u Zadru i voditeljici Poslijediplomskoga sveučilišnog studija Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, kao i svim profesorima koji su mi predavali na studiju. Zahvaljujem na izvršnoj organizaciji, uloženoj ljubavi i profesionalnosti koja je bila vidljiva pri svakom našem susretu.

Osobitu i posebnu zahvalu upućujem svojoj mentorici, izv. prof. dr. sc. Rozani Petani, na podršci i vođenju koje mi je pružila tijekom izrade sinopsisa i doktorske disertacije – uvijek na raspolaganju, uz radost suradnje te izvrsno postavljen balans između vođenja i pružanja slobode u radu koji sam imala.

I na kraju, velika zahvala ide meni osobito dragim osobama: mojoj majci Katici, ocu Franji, supruhu Josipu i sinovima Stanislavu i Tomislavu koji su uvijek bili moja potpora i motiv za sve nabolje što u životu imam. To je moja obitelj, moja luka sigurnosti i lanterna sreće.

SADRŽAJ

UVOD	1
1. OD OPĆE TEORIJE DO SAMOSVOJNOSTI ŠKOLE.....	6
1.1. Teorije škole.....	8
1.1.1. Teorije škole prema J. K. Tillmannu i suradnicima	8
1.1.2. Teorije škole prema H. Gudjonsu.....	10
1.2. Primjeri suvremenih koncepcija škole	13
1.2.1. Kvalitetna škola Williama Glassera	13
1.2.2. Humana škola Hartmuta von Hentiga	15
1.3. Kultura škole	17
1.3.1. Pojam kulture škole	17
1.3.2. Kultura škole i školska klima	19
1.3.3. Čimbenici koji utječu na kulturu škole.....	20
1.3.4. Školski dionici kao kreatori kulture škole	21
1.3.5. Vrijednosti i norme kao temelj kulture škole	22
1.3.6. Uloga organizacijske strukture u razvoju kulture škole	23
1.3.7. Kultura škole i samosvojnost škole	23
2. UPRAVLJANJE KVALITETOM U OBRAZOVANJU	25
2.1. Općenito o kvaliteti	25
2.1.1. Povijest kvalitete	25
2.1.2. Definicija kvalitete	27
2.2. Od kontrole do sustava upravljanja kvalitetom	28
2.2.1. Kontrola kvalitete	29
2.2.2. Osiguranje kvalitete.....	31
2.2.3. Upravljanje kvalitetom	31
2.2.4. Unapređivanje kvalitete.....	32
2.2.5. Sustavi upravljanja kvalitetom	32
2.2.6. Samo-procjena kao temelj poslovne izvrsnosti	37
2.3. Sustavi upravljanja kvalitetom u obrazovanju	38
2.3.1. Primjena normi ISO 9000 u obrazovanju	38
2.3.2. Norma ISO 21001:2018 – Sustavi upravljanja obrazovnom organizacijom	39
2.3.3. Potpuno upravljanje kvalitetom (TQM) u obrazovanju	43
2.4. Osiguravanje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju	45

2.4.1. Primjena sustava upravljanja kvalitetom u obrazovanju na sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja	45
2.4.2. Razvoj zajedničkih europskih obrazovnih politika u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja	46
2.4.3. Izgradnja Europske mreže za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET)	47
3. SAMOVREDNOVANJE ŠKOLA I KVALITETA OBRAZOVANJA	55
3.1. Vrednovanje – opći pojmovi	55
3.1.1. Vrednovanje (evaluacija)	55
3.1.2. Školsko ocjenjivanje	56
3.1.3. Vrste i modeli vrednovanja (evaluacije)	56
3.1.4. Razine vrednovanja	58
3.2. Vanjsko i unutarnje vrednovanje škola – europski kontekst	59
3.2.1. Vanjsko vrednovanje škola	60
3.2.2. Unutarnje vrednovanje škola	65
3.3. Samovrednovanje škola – od koncepcije do realizacije	68
3.3.1. Dimenzije ili okviri unutar kojih djeluje škola	68
3.3.2. Učinkovitost škola	69
3.3.3. Samovrednovanje škola	74
3.4. Kultura samovrednovanja i kultura kvalitete	84
3.4.1. Kultura kvalitete	85
3.4.2. Kultura samovrednovanja	85
4. SAMOVREDNOVANJE STRUKOVNIH ŠKOLA I OSIGURAVANJE KVALITETE STRUKOVNOG OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ – STRATEŠKI I ZAKONODAVNI OKVIR	88
4.1. Strateški dokumenti obrazovne politike Republike Hrvatske	89
4.1.1. Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj	90
4.1.2. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje	94
4.1.3. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije	98
4.1.4. Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje	104
4.2. Zakonodavni okvir	108
4.2.1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi	108
4.2.2. Zakon o strukovnom obrazovanju	110
4.2.3. Ostali zakoni i provedbeni dokumenti	112
4.3. Strateški dokumenti razvoja sustava strukovnog obrazovanja	115
4.3.1. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013. ...	115

4.3.2. Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020.	116
5. PROVEDBA SAMOVREDNOVANJA STRUKOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ	121
5.1. Uloga Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih	121
5.1.1. Djelatnost i poslovi Agencije	121
5.1.2. Agencija i samovrednovanje ustanova za strukovno obrazovanje	122
5.1.3. Agencija i projekti financirani iz fondova Europske unije.....	122
5.2. IPA projekt „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ 2010.-2012.....	123
5.2.1. O komponenti 2: „Sveobuhvatno samovrednovanje na mikro-razini (strukovne škole)“ .	124
5.3. Okvir za samovrednovanje strukovnih škola u Republici Hrvatskoj	125
5.3.1. Hrvatski sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.....	127
5.3.2. Službeni alati za provedbu procesa samovrednovanja	136
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	139
6.1. Prikaz problema istraživanja	139
6.2. Cilj i zadaci istraživanja	143
6.3. Istraživačke hipoteze	143
6.4. Metode, postupci i instrumenti istraživanja	143
6.4.1. Metode istraživanja i postupci prikupljanja podataka	144
6.4.2. Instrumenti istraživanja	145
6.5. Uzorak istraživanja.....	148
6.6. Provedba istraživanja	152
6.7. Obrada i analiza podataka	153
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	154
7.1. Samovrednovanje strukovnih škola iz perspektive školskih dokumenata	155
7.1.1. Rezultati analize školskih statuta	155
7.1.2. Rezultati analize školskih kurikuluma	160
7.1.3. Rezultati analize godišnjih planova i programa rada škole	165
7.1.4. Rezultati analize izvješća o samovrednovanju za šk. god. 2017./18.....	170
7.1.5. Interpretacija rezultata prvog dijela istraživanja i dokazivanje hipoteze H1.....	196
7.2. Samovrednovanje strukovnih škola iz perspektive školskih dionika	200
7.2.1. Podaci o ispitanicima	201
7.2.2. Stavovi ispitanika o radu i ulozi povjerenstva za kvalitetu	214
7.2.3. Stavovi ispitanika o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju i javnosti podataka	222
7.2.4. Stavovi ispitanika o prioritetnim područjima samovrednovanja i područjima kvalitete... ..	230
7.2.5. Rezultati rangiranja aktualnih područja samovrednovanja strukovnih škola	235

7.2.6. Interpretacija rezultata drugog dijela istraživanja i dokazivanje hipoteze H2.....	251
8. ZAKLJUČAK	261
LITERATURA.....	269
SAŽETAK.....	279
SUMMARY	281
PRILOZI	283
Popis slika	283
Popis tablica	285
Popis grafikona.....	289
Popis kratica	290
Analitičke matrice	291
Anketni upitnici.....	301
ŽIVOTOPIS AUTORA	340

UVOD

Društveni i gospodarski razvoj države temelji se na kvaliteti ljudskih potencijala koja proizlazi iz kvalitetnog i učinkovitog odgojno-obrazovnog sustava. Odgojno-obrazovni sustav vrlo je kompleksan sustav jer se, osim što obuhvaća velik broj pružatelja i korisnika usluga, odvija na različitim obrazovnim razinama koje su, iako su formalno razdvojene, međusobno povezane i ovisne. Rezultati, tj. *izlazi* jedne razine automatski postaju *ulazi* u drugu. Stoga rad cijelog sustava ne smije biti parcijaliziran nego mora biti kvalitetno upravljani, vodeći računa o postizanju kvalitete na svakoj od obrazovnih razina. Uspjeh obrazovanja ovisi o kvaliteti, stoga je bitno utvrditi i pratiti činitelje koji pridonose kvaliteti, a koji su uglavnom vezani uz izdatke za obrazovanje, prvenstveno države (UNESCO, 2005). Među njima su omjer učenika i nastavnika, stručno usavršavanje nastavnika, kvaliteta infrastrukture i opreme dostupne učenicima i nastavnicima i slično. Svi se školski dionici trebaju uključiti u mjerenje kvalitete strukovnog obrazovanja, svatko sa svoje pozicije, tj. sa svojim „metrom“ (Perin, 2012). Jurković Majić (2007) predlaže da se kvaliteta usluge srednjoškolskog obrazovanja mjeri prema postotku učenika upisanih na željene fakultete i/ili dinamici zapošljavanja učenika nakon završetka strukovnih škola. Kvaliteta se ne može osiguravati samo kontrolom; kvalitetom treba upravljati izgradnjom sustava upravljanja kvalitetom, uz jasno definirane alate za postizanje očekivanih ishoda.

Cilj je svake organizacije proizvesti kvalitetan proizvod, tj. pružiti kvalitetnu uslugu. To od nje očekuju kupci ili primatelji usluga, ali i osobe različitih razina odgovornosti. Škola je također organizacija, pruža obrazovne usluge i ima primatelje usluga. To su njezini polaznici (učenici), roditelji, ali i šira zajednica koja od škole očekuje da polazniku pruži kvalitetno znanje, razvoj vještina, uspješnu socijalizaciju i pripremu za život. Kontinuirano unapređivanje kvalitete filozofija je odgovornih organizacija. One, stoga primjenjuju sustave upravljanja kvalitetom na način da koriste neke standardizirane sustave koji su međunarodno priznati ili pak izgrađuju interne sustave. Prednost je međunarodnih sustava u tome što se njihovom implementacijom i zadovoljavanjem postavljenih uvjeta i kriterija dobiva službeni certifikat koji je međunarodno priznat, tj. potvrđuje postignutu razinu kvalitete proizvoda ili usluga. Njihova je implementacija vrlo skupa, stoga svaka organizacija treba procijeniti koliko njime dobiva, a koliko financijski i organizacijski ulaže. Uz prethodno navedeni primjer korištenja

formalnih standardiziranih sustava upravljanja kvalitetom, postoje, primjerice, i razrađeni okviri za osiguravanje kvalitete poput Europskog sustava osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQARF-VET¹, tj. EQAVET²). On je usvojen na razini Europske komisije, Parlamenta i Vijeća, a primjenjuju ga članice Europske unije. Na njegovu važnost, tj. relevantnost ukazuje i činjenica da je međunarodna norma ISO 21001:2018, koja je rađena za obrazovne organizacije, izrađena na način da je kompatibilna s EQAVET-om i može se implementirati zajedno s njim. EQAVET predstavlja okvir za kvalitetu u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, koji sve zemlje članice Europske unije prihvaćaju i implementiraju u svoje nacionalne sustave osiguravanja kvalitetom u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju.

Srednje strukovno obrazovanje jedna je od obrazovnih razina cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Definira se³ kao djelatnost usmjerena na razvoj stručnih kompetencija i stjecanje strukovnih kvalifikacija, a realiziraju je ustanove (strukovne škole) na temelju rješenja koje izdaje ministarstvo nadležno za obrazovanje. Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj temeljen je na Europskom sustavu osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET). Uspostavlja se na razini ustanova strukovnog obrazovanja (strukovnih škola) i na razini kvalifikacija, a obuhvaća postupke samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Upute o elementima samovrednovanja i načinu provođenja procesa izrađuje Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Ustanove imaju zakonom⁴ propisanu obvezu provođenja samovrednovanja, a za provedbu i vrednovanje u ustanovi zaduženo je povjerenstvo za kvalitetu. Ono izrađuje godišnje izvješće o samovrednovanju koje dostavlja školskom odboru i Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Rezultate samovrednovanja ustanove trebaju koristiti za unapređivanje kvalitete svojega rada.

U razdoblju od 2010. do 2012. godine Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih sudjelovala je u europskom IPA projektu⁵ „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ u okviru kojeg su izrađeni alati za provedbu procesa samovrednovanja: *Priručnik za samovrednovanje* (Tunjić, 2011) i internetska aplikacija e-

¹ EQARF-VET – Europski referentni okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju

² EQAVET – Europska mreža za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju

³ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 25/18)

⁴ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 25/18)

⁵ Financiran sredstvima Europske unije

Kvaliteta. Samovrednovanje se provodi za šest prioriteta područja⁶: (1.) Planiranje i programiranje rada; (2.) Poučavanje i podrška učenju; (3.) Postignuća učenika i ishodi učenja; (4.) Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika ustanove; (5.) Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove; (6.) Upravljanje (ustanova i kvaliteta). Prioritetna područja podijeljena su na 31 područje kvalitete, a oni su dalje definirani s ukupno 213 kriterija kvalitete. Sukladno postignutoj razini ispunjavanja kriterija kvalitete, ustanova sebi utvrđuje ocjenu za svako područje kvalitete, čime se automatski generira prosječna ocjena ustanove za svako prioriteta područje.

Neposredan odgojno-obrazovni rad u školi odvija se na temelju nacionalnoga kurikulumu i nastavnih planova i programa koje donosi nadležno ministarstvo te školskih dokumenata (statut, godišnji plan i program rada škole te školski kurikulum) koje donose školska tijela. Samovrednovanje u strukovnim školama prati i vrednuje povjerenstvo za kvalitetu. Ono ima obvezu svake školske godine izraditi izvješće o samovrednovanju, a u provedbu procesa samovrednovanja uključiti sve školske dionike. Strukovne škole u Republici Hrvatskoj imaju desetogodišnje iskustvo provedbe procesa samovrednovanja, što implicira postojanje osmišljenih i izrađenih internih procedura provedbe, ali i izgrađene stavove školskih dionika. Značajno je stoga, sa znanstvene razine, ispitati i analizirati sustav samovrednovanja, školsku dokumentaciju te stavove školskih dionika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete.

Osnovnu strukturu doktorske disertacije čini osam poglavlja. Prvih pet poglavlja odnosi se na teorijsku analizu problema istraživanja, iduća se dva poglavlja odnose na metodologiju, provedbu i rezultate empirijskog istraživanja, dok se posljednjim poglavljem daje zaključak koji se temelji na provedenoj teorijskoj analizi i empirijskom istraživanju.

Cilj je prvog poglavlja *Od opće teorije do samosvojnosti škole* predstaviti teorije škole na način kako ih razumijevaju J. K. Tillmann i H. Gudjons, prikazati suvremene koncepte škole poput koncepta *Kvalitetne škole* W. Glassera i *Humane škole* H. von Hentiga, a zaključno ukazati na važnost kulture škole kao samosvojnosti škole čiji su kreatori školski dionici.

⁶ U priručniku se za područja samovrednovanja koristi izraz „prioritetna područja“

Drugim se poglavljem *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju* predstavlja razvoj pojma kvalitete i upravljanja kvalitetom. Razlike u poimanju kontrole kvalitete, osiguranja i upravljanja kvalitetom predmet su analize ovog poglavlja. Završno, u poglavlju se predstavljaju sustavi upravljanja kvalitetom u obrazovanju, s posebnim osvrtom na osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju.

U trećem su poglavlju *Samovrednovanje škola i kvaliteta obrazovanja* definirani pojmovi vrednovanje i školsko ocjenjivanje, predstavljene su vrste i modeli vrednovanja, a potom europski kontekst vanjskog i unutarnjeg vrednovanja škola. U poglavlju se, nadalje, predstavlja proces samovrednovanja, od koncepcije do realizacije kao i povezanost kulture kvalitete s kulturom samovrednovanja.

Četvrto poglavlje *Samovrednovanje strukovnih škola i osiguranje kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj – strateški i zakonodavni okvir* donosi pregled strateških dokumenata obrazovne politike Republike Hrvatske, zakonodavni okvir osiguravanja kvalitete i provedbe procesa samovrednovanja kao i prikaz programa razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj.

Peto poglavlje *Provedba samovrednovanja strukovnih škola u Republici Hrvatskoj* predstavlja ulogu Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u radu strukovnih škola, provedbi IPA projekta „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ te izgradnji modela samovrednovanja strukovnih škola koji se provodi od šk. god. 2010./2011.

U šestom su poglavlju *Metodologija istraživanja* predstavljeni cilj i zadaci istraživanja, hipoteze istraživanja te metode, postupci i instrumenti istraživanja. U poglavlju je također predstavljen i uzorak istraživanja koji se odnosi na strukovne škole i ispitanike.

Sedmo poglavlje *Rezultati istraživanja i rasprava* donosi rezultate istraživanja koji se odnose na provedbu empirijskog istraživanja koje je provedeno u dva dijela te su na takav način predstavljeni dobiveni rezultati. Prvi dio rezultata odnosi se na rezultate istraživanja dobivenih analizom školskih dokumenata, a drugi se dio odnosi na rezultate analize anketnih upitnika u kojima su školski dionici iskazivali svoje stavove o samovrednovanju, procesu provedbe i relevantnim područjima samovrednovanja.

Zaključno, osmo poglavlje koje nosi naziv *Zaključak* donosi prikaz cilja, zadataka i hipoteza istraživanja te sažeti prikaz rezultata kvalitativne i kvantitativne analize kojima se potvrđuju postavljene hipoteze, a daje se i završni osvrt na važnost osiguranja i razvoja dvaju segmenata prijeko potrebnih za uspješnu provedbu samovrednovanja, a to su kvalitetna metodologija samovrednovanja i educirani školski dionici.

1. OD OPĆE TEORIJE DO SAMOSVOJNOSTI ŠKOLE

Škola je mjesto učenja i transfera znanja, socijalizacije, društvenog i osobnog razvoja, pripreme za život, ali i mjesto proizvodnje političke lojalnosti (Vrcelj, 2018:9). Ona treba biti humana i kreativna zajednica koja mladim osobama pomaže odrasti u cjelini svojega individualnog i socijalnog bića (Previšić, 2005:165). Općenitije poimanje škole daje se u Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (Anić i sur., 2004:260) gdje je škola definirana kao „obrazovna i odgojna ustanova gdje se kolektivno stječu osnovna pismenost, znanja iz znanosti i umjetnosti te vještine određenih struka“. Peko i sur. (2016:9) školu definiraju kao „instituciju koja je po svojoj misiji usmjerena razvoju učenika kako bi oni postali uspješni graditelji kulturnih, društvenih i drugih vrijednosti“. Schulze (1994:193) školu vidi kao institucijski okvir u kojem nastaje učenje, stoga govori o „formaciji školskog učenja“, a Gudjons (1994:205) kaže da je škola „najambivalentniji oblik institucionaliziranja odgoja u suvremenom društvu“.

Školi se, dakle, pripisuju različite značajke i funkcije, o njoj se govori kao o odgojno-obrazovnoj instituciji, ali se sve učestalije ističe činjenica da se škola sve više usmjerava k svojoj obrazovnoj zadaći, zanemarujući onu odgojnu. Obrazovanjem se prenosi sve veća količina općeg i stručnog znanja jer ono čini temelj kvalifikacija. Pri tome treba voditi računa da se pojedinca ne zatrpa velikom količinom, često nepotrebnih, informacija jer „tradicionalni odgovori na zahtjev za obrazovanjem, uglavnom kvantitativni i usmjereni na znanje, više nisu primjereni“ (Delors, 1998:95). Od škole se sve više očekuje preuzimanje uloge društva i obitelji, posebice odgoja i odgojne funkcije koju obitelj i društvo „prenose“ na školu. Postavlja se pitanje može li škola na takve zahtjeve adekvatno odgovoriti (Tunjić, 2014)? U odgoju mladih danas bitnu ulogu imaju mediji i razne vrste tehnologija koje predstavljaju veliki izazov za mlade, komunikaciju, odgoj i školu. Škola mora biti svjesna tog utjecaja i činjenice da je teško pronaći granicu između škole i okoline kao okružja koje bitno utječe na odgoj mladih osoba. Hentig (1997:17) pred školu stavlja jasnu pedagošku zadaću: pomoći mladim ljudima da „odrastu u svijetu u kojem žive“. Danas se mogu identificirati dva različita smjera razvoja suvremene škole. Prvi proizlazi iz načela prema kojem se obrazovanje sve više povezuje sa svijetom rada, stoga škola treba biti u funkciji jačanja kompetitivnosti, tj. konkurentnosti države na globalnom tržištu. Drugi pak možemo nazvati humanističko-solidarističkim koji školu shvaća kao mjesto pomoći razvoju pojedinca kao potpune osobe (Razum, 2007:860).

U cilju razumijevanja uloge škole u društvu i njezinih implikacija na njega, svrhe postojanja škole, njezine strukture, raščlambe i hijerarhije, potrebno se upoznati s teorijom škole. K. J. Tillmann u svojem djelu *Teorije škole* (1994) daje prikaz pet različitih teorija škole među kojima je i radikalna kritika škole, dok H. Gudjons u svojem djelu *Pedagogija* (1994) daje prikaz šest teorija škole te radikalnu kritiku škole kao moguću novu teoriju škole. Suvremeni zahtjevi za reformom škole mogu se realizirati isključivo ako dovoljno dobro poznajemo teoriju škole, a time i mogućnosti reforme.

Uspješno obrazovanje nužno je organizirati na osnovama četiriju temeljnih tipova učenja: *učiti znati, učiti činiti, učiti zajedno živjeti i učiti biti* (Delors, 1998:96). U svim oblicima organiziranog učenja potrebno je razvijati svaki od navedenih tipova učenja kako bi se obrazovanje shvatilo kao sveobuhvatno životno iskustvo te ostvarilo svoju punu zadaću. Mnogi istaknuti pedagozi svojim su pedagoškim i znanstvenim radom dali značajan doprinos razvoju školstva i škole, razvijajući pritom vlastiti pedagoški put neposrednog rada s djecom. Njihov rad možemo nazvati svojevrsnim novim koncepcijama škole. Među djelima suvremenih pedagoga kao primjer može se izdvojiti koncepte *kvalitetne škole* W. Glassera i *humane škole* H. von Hentiga. Iako učitelji možda neće postati zagovornici cjelovitih koncepcija, bitno je da su upoznati s njihovim relevantnim značajkama jer, razumijevajući navedene koncepcije, sigurno mogu u svoj rad unijeti neke njihove elemente i time svoj rad učiniti kvalitetnijim te time učenicima osigurati kvalitetnije obrazovanje.

„Svaka je škola jedinstven socijalni ambijent u kojem nastavnici, učenici i roditelji usvajaju mnogostruka socijalna iskustva“ (Domović, 2004:7). Kulturu škole čine vrijednosti, norme, uvjerenja, rituali i tradicije (Peko i sur., 2016:10). Život, uspješnost i učinkovitost škole umnogome ovisi o tome kako dionici škole razumijevaju svoje uloge, koje vrijednosti donose u školu iz svoje šire socijalne okoline, koliko škola svojom misijom i vizijom te školskim strateškim i provedbenim dokumentima razvija temeljne vrijednosti i norme koje implementira u svoj odgojno-obrazovni rad. Škola djeluje unutar svojega okruženja i kvalitetnom analizom vanjskog i unutarnjeg okruženja, svih prednosti i nedostataka, može zacrtati svoju misiju i viziju te planirati školske aktivnosti potrebne u cilju kvalitetne realizacije svoje odgojno-obrazovne zadaće.

1.1. Teorije škole

1.1.1. Teorije škole prema J. K. Tillmannu i suradnicima

J. K. Tillmann (1994) u svojem djelu *Teorije škole* navodi da začetke teorije škole nalazimo na kraju 19. stoljeća kod W. Diltheyja i njegovim razmišljanjima o školi, državi i društvu. Pojam „torija škole“ po prvi se put spominje 20-ih godina, a intenzivniji razvoj i rasprava o teoriji škole oživjeli su 60-ih godina 20. stoljeća. Dodatni impulsi raspravi o teoriji škole dolaze iz drugih znanstvenih područja poput psihologije, sociologije, ekonomije i znanosti o upravljanju.

Tillmannovo djelo *Teorija škole* zbornik je studija kojim su predstavljene relevantne teorije škole. Autor navodi da „zadaća knjige nije daljnji razvoj teorije škole, već njezina inventura“ (Tillmann, 1994:20). Tillmann teoriju škole (prema Benneru, 1978) vidi u poveznici s teorijom kurikuluma i didaktikom koji se, također odnose na školu i učenje u školi, ali ih sagledavaju s različitih strana. Dakle, sve su tri navedene teorije u biti „djelomične teorije“ te se međusobno nadopunjuju i pokrivaju područje pedagoške znanosti o školi. Institucije se u društvu stvaraju kako bi ispunjavale zadaće koje su pred njih postavljene, a škola je institucija koja obavlja društvenu zadaću odgoja i obrazovanja. Autor navodi da su u metateorijskoj raspravi o položaju „teorije škole“ postignute konture konsenzusa prema kojem je jezgra teorije škole „odnos između institucije škole i cjelokupnog društva“.

U knjizi se daje prikaz pet različitih teorija škole: (1.) Začeci teorije škole u duhovno-znanstvenoj pedagogiji; (2.) Strukturalno-funkcionalne teorije škole; (3.) Psihoanaliza škole kao institucije; (4.) Interakcionizam i teorije škole; (5.) Radikalna kritika škole kao teorija škole.

W. Klafki (1994:32) navodi da *duhovno-znanstvena pedagogija* nije pružila sveobuhvatnu *teoriju škole*, ali se može utvrditi o kojim aspektima društvenog i povijesnog fenomena škole i razvoja školstva govori. Razvoj školstva vidjela je na opsežan način, u sprezi s ekonomsko-socijalnim, političkim i kulturnim razvojem. Od države suvremenog djelovanja očekuje se da pedagogiji osigura autonomiju, tj. samostalnost u njezinom teoretskom i praktičnom djelovanju, a time i razvoj „samostalne“⁷ povijesno-pedagoške svijesti.

⁷ Napomena: navodne znakove je stavio autor J.K. Tillmann

K. Fingerle (1994:62) ukazuje da je središnja tema *strukturalno-funkcionalnih teorija* uloga odgoja u očuvanju strukture društva preko kulturne transmisije vrijednosti i normi te socijalizacije. Mlada osoba tijekom socijalizacije treba djelovati samostalno i odgovarati za svoja djela, preuzimati zadaće, smatrati se jednakim s drugima te, u raznim životnim situacijama, unositi svoju osobnost. U školi se susreće s konkretnim situacijama iz kojih uči standarde ponašanja, očekivanjima u vezi postizanja vlastitih rezultata te suočavanja s odgovornošću za svoj rad i rezultate.

M. Muck i G. Muck (1994:82) naglašavaju bitan prilog koji psihoanaliza škole kao institucije daju u razumijevanju odnosa škole i društva. U okviru *psihoanalitičke teorije škole* sadržani su važni pogledi kojima se objašnjava djelovanje institucije škole na one koji u njoj rade: učitelje i učenike. Školski sustav ima važnu društvenu ulogu, a pred školu se stavljaju tri bitna zahtjeva koje treba razviti kod mladih osoba, a odnose se na razvoj stručnih kvalifikacija, moralnosti osobe te građanskog posluha. Psihoanaliza škole daje i bitne spoznaje u vezi s djelovanjem institucije škole na razvoj mlade osobe i strukturu ličnosti, kao i poglede na povezanost i utjecaj školskih i društvenih struktura.

M. Brumlik i H. G. Holtapples (Tillmann, 1994:101) ukazuju na činjenicu da novi koncepti sociologije dokazuju da škola nema samo funkciju poučavanja i učenja nego i funkciju selekcije i usmjeravanja. Teorija škole temeljena na *interakcionizmu* školu promatra kao ustanovu koja je određena ponašanjem svojih članova koji socijalna dobra stječu borbom za priznavanjem. Oblici organizacije škole i oblici međudjelovanja u njoj često su izvor teškoća i smetnji kod učenika. Interakcijski sklop stvarnog života škole odlučuje o uspjehu i neuspjehu učenika. Usmjerenost na interakcijsko istraživanje u školi na razini mikroanalize pokazuje kako se ponašaju sudionici unutar škole te kako društveni uvjeti i institucionalna struktura utječu na komunikacijski proces sudionika nastave i razvoj identiteta sudionika pedagoškog procesa.

H. Dauber (1994:126) radikalnu kritiku škole Freirea i Ilicha vidi kao teoriju škole. Ona se razvila krajem 60-ih godina 20. stoljeća. Njihova kritika škole ukazuje na društveno-teorijski i empirijski nedostatak uobičajene teorije škole. Prva se kritika odnosi na nedostatno spajanje teorije i prakse, tj. povezivanje s društveno-tehničkim napretkom, a druga se odnosi na zapostavljanje iskustava učitelja, učenika i roditelja. Freire i Ilich ne mogu se smatrati teoretičarima škole, ali iz njihovih kritika obvezne škole može se izdvojiti niz praktičnih temelja za reformu školskog učenja.

Adl-Amini (prema Tillman, 1994:150) zaključuje: Teoriju škole potrebno je dalje razvijati, trebalo bi je „izgraditi na interdisciplinarnim temeljima i to na tri kamena temeljca – instituciji, didaktici i ekologiji“. Tillmann dalje zaključuje da teorija škole treba imati svoje značajno mjesto unutar školske pedagogije; školskoj pedagogiji teorija škole ne smije više biti nešto sporedno. Nadalje, teorija škole treba, u cilju makrodruštvene analize procesa razmjene između sustava škole i društva, računati s konceptima i rezultatima koje pružaju sociologija, ekonomija, pravne i povijesne znanosti. Ne treba ustrajavati na zahtjevu da se razvije jedna „integrirana globalna teorija škole“ jer taj zahtjev nije realan (Tillmann, 1994:162 i 167). Teorija škole treba se dalje razvijati kao jedna „područna teorija“⁸ koja se odnosi na „omeđeno predmetno područje“ (Tillmann, 1994:170).

1.1.2. Teorije škole prema H. Gudjonsu

H. Gudjons u svojem djelu *Pedagogija* (1994:205) navodi da je škola „najambivalentniji oblik institucionaliziranja odgoja u suvremenom društvu“, a teorije škole „omogućavaju diferencirano“ razumijevanje te institucije. Nakon što se 70-ih godina 20. stoljeća poimalo da je teorija škole mrtva, već se 80-ih godina oživjela rasprava o toj tematici.

Institucionaliziranje pouke mladih u organiziranom obliku, prema Gudjonsu, ima Janusovu glavu koja ima dvije strane: onu koja se smije i ona koja plače. Naime, institucije s jedne strane zadovoljavaju društvene potrebe, ali s druge strane podupiru podčinjavanje svojim temeljnim načelima.

Gudjons (1994) najvažnije teorije škole dijeli na:

A. Tri makrodruštvene teorije:

1. Organizacijskosociološka teorija (Institucijsko teorijska),
2. Strukturalnofunkcionalna teorija,
3. Historijskomaterijalistička teorija.

B. Tri pretežno mikroperspektivističke teorije:

1. Psihoanalitička teorija,
2. Interakcionistička teorija,

⁸ Napomena: navodne znakove je stavio autor J.K. Tillmann

3. Duhovnoznanstvena teorija škole.

C. Pokušaji radikalne teorije škole kao „teorije škole“⁹ obuhvaćaju sve postavke.

Organizacijskosociološki teoriju Gudjons (1994:207) opsuje riječima: „Samo ljutnja s birokracijom“. On naglašava da organizacije imaju svoju svrhu i cilj, racionalno su oblikovane, imaju svoje članove, jasnu podjelu rada i moći, djelomice su otvorene prema okolini i mijenjaju se. Nadalje, Gudjons (prema Tillmann, 1988) navodi tri organizacijske razine koje određuju glavni cilj škole, a odnose se na veliku formalizaciju škole kao obrazovne ustanove, postojanje jasne upraviteljske organizacije te ugrađenost škole u makroorganizaciju obrazovnog sustava. Škola, nadalje treba s jedne strane održati birokratske mehanizme, a s druge strane omogućiti unutarnju pedagošku djelatnost.

Strukturalnofunkcionalnu teoriju Gudjons (1994: 209) opsuje riječima: „Bogu božje, caru carevo“. Teorija se temelji na pretpostavci da škola ima određenu društvenu i političku ulogu. Gudjons (prema Fend, 1980) navodi da škola u suvremenom društvu u području od obitelji prema društvu ima tri središnje uloge: kvalifikacijsku funkciju, funkciju selekcije i alokacije te integracijsku funkciju. Autor nadalje navodi da je četvrtu funkciju dodao Klafki (1989, prema Gudjons, 1994:211). To je funkcija tradiranja kulture kojom se osigurava utemeljenje i razvoj kulturnog identiteta.

Historijskomaterijalističku teoriju Gudjons (1994:211) opisuje riječima: „Učenje za klasno društvo“. Autor navodi da su u toj teoriji škole prisutna barem tri pravca koja su dala misaone poticaje. Prvi pravac ukazuje na povezanost gospodarskih *ciklusa krize*¹⁰ i *investiranja u obrazovanje*¹¹ te otkriva proturječja između slogana „obrazovanje je građansko pravo“¹² i tržišta rada. Drugi pravac koji ispituje „učenje u klasnoj školi“¹³ školu vidi kao zrcalo proizvodnih odnosa. Treći pravac naglašava ideološki funkciju škole sukladno postuliranoj izravnoj ovisnosti obrazovnog sustava o ekonomskoj osnovici.

Psihoanalitičku teoriju Gudjons (1994:211) opsuje riječima: „Strah učitelja od učenika“. Psihoanalitička rasprava o školi kao instituciji u središte stavlja otkriće obrane od

⁹ Napomena: navodne znakove je stavio autor H. Gudjons

¹⁰ Napomena: kurziv je stavio autor H. Gudjons

¹¹ Napomena: kurziv je stavio autor H. Gudjons

¹² Napomena: navodne znakove je stavio autor H. Gudjons

¹³ Napomena: navodne znakove je stavio autor H. Gudjons

nesavjesnih nagona i afekata pomoću škole i to njezinom organizacijom ili školskim ritualima. Pod lupu se također stavlja princip učinka koji je vezan uz konkurenciju i samim time stvara neprijateljstvo i mržnju, dok se u školi naglašavaju strpljivost i ljubav. Jedan od također značajnijih pravaca u psihoanalizi bavi se ispitivanjem konkretne razine odnosa između učitelja i djece.

Interakcionalističku teoriju Gudjons (1994:213) opsuje riječima: „Etikete umjesto identiteta“. U školi kao instituciji događa se interakcija u kojoj dionici interpretiraju ponašanje drugog kako bi sami mogli djelovati. U instituciji moć nije jednako raspoređena i ona često koči razvoj identiteta jer bi se osoba htjela ponašati onako kako sama želi, ali mora paziti i na to što se od nje očekuje. Škola kao institucija stigmatizira i etiketira prestupničko ponašanje, dolazi se do „sekundarne“¹⁴ devijantnosti, a učenike se time dovodi do toga da se počinju ponašati onako kako ih je definirao učitelj.

Duhovnoznanstvenu teoriju Gudjons (1994:215) opsuje riječima: „Za dobro djeteta“. Duhovnoznanstveni radovi o teoriji škole pokazuju izvanjsku reformu koja se odnosi na organizaciju te unutarnju školsku reformu koja se odnosi na nastavu i školski život. No, škola se ne može definirati samo nastavom jer ona u modernom društvu ima i druge funkcije poput edukacijske, kompenzacijske i preventivne. Edukacijsku u smislu razvoja osobnosti, kompenzacijsku u smislu izjednačavanja šansi, a preventivnu u smislu pripreme za izlazak „na ulicu“¹⁵.

Radikalnu kritiku škole Gudjons (1994:216) opisuje riječima: „Razgradi školu“. Autor navodi da su kritičari koji su razvili radikalnu teoriju škole ušli u temeljne teorijske probleme škole u suvremenom društvu. Kritike se odnose na nastavu u školi, odnos između učitelja i učenika, obrazovanje koje ne služi svima nego privilegiranim te na odvojenost škole od stvarnih problema koja dovodi do irelevantnosti onoga što se u školi poučava. Radikalna kritika škole stoga postavlja temelje za reformu škole.

Gudjons (1994:216-217) zaključuje da teorije škole, tj. pregled različitih pristupa „može pripomoći da se točnije razlikuju problemi i konflikti koji se javljaju u konkretnoj školskoj situaciji od onih koji su uvjetovani strukturalno-društveno“. Autor nadalje ukazuje na kontinuiranu interakciju izvanjskog društvenog normiranja škole i unutarnje perspektive

¹⁴ Napomena: navodne znakove je stavio autor H. Gudjons

¹⁵ Napomena: navodne znakove je stavio autor H. Gudjons

individualnog prihvaćanja i odbijanja. Ipak, unatoč postojanju institucijskih pravila, prostor za promjene uvijek postoji.

1.2. Primjeri suvremenih koncepcija škole

1.2.1. Kvalitetna škola Williama Glassera

„Ništa ne može poboljšati kvalitetu života neke zajednice kao kvalitetna škola“ temeljna je postavka W. Glassera (2005:142) koji kvalitetan odgoj i obrazovanje mladeži vidi kao perspektivu za dobrobit društva i gospodarski napredak.

W. Glasser u svojem djelu *Kvalitetna škola* (2005:13) navodi da je „kvalitetno obrazovanje jedini odgovor na probleme naših škola“. Svrha je svake organizacije proizvesti kvalitetan proizvod ili uslugu, a zadaća odgovornih osoba to i osigurati. Teško je naći određenje „kvalitetnog obrazovanja“, ali kvalitetu svatko može prepoznati. I učenici znaju što je kvaliteta, ali upitno je koliko je povezuju sa školom. Stoga je o kvaliteti potrebno govoriti kako bi učenici uspostavili vezu škola – kvaliteta. Učenici trebaju razlikovati kvalitetan rad od onoga prosječnog ili dovoljno dobrog, a kad dožive osjećaj kvalitete poželjet će ga ponoviti. Nadalje, Glasser (2005:23) naglašava da je „uspješno poučavanje vjerojatno najteži posao na svijetu“, a uspješan nastavnik treba svoje učenike dovesti na razinu kvalitetnog rada.

Najvažniji čimbenik obrazovne reforme Glasser (2005:31 i 35) vidi u zamjeni šefovskog upravljanja voditeljskim upravljanjem. Iako je šefovsko upravljanje na svim razinama neuspješno, teško se u školama zamjenjuje voditeljskim upravljanjem zato što u školama ima dovoljno učenika koji su voljni raditi sve što nastavnik traži, a pritom postižu i dobre rezultate. Da je šefovsko upravljanje dobro, takvih bi učenika bilo mnogo više. Ravnatelj koji je pristalica šefovskog upravljanja onemogućava nastavnike u voditeljskom upravljanju stoga negativno utječe na svoje nastavnike i cijelu školu. Voditeljsko upravljanje u razredima i koncept kvalitetnog rada ne mogu u školi uspjeti ako nastavnici za to nemaju potporu ravnatelja škole. Posebno je loše ako je šefovsko upravljanje filozofija ministarstva obrazovanja jer tada stradava cijela država.

Ljudska motivacija dolazi isključivo iznutra i ne može se nametati izvana. Toga moraju biti svjesni svi oni koji upravljaju, tj. rukovode ljudima. Ako učenici nisu motivirani, ne mogu

učiti temeljem prisile. I dok neki motivaciju žele temeljiti na teoriji podražaja i odgovora, teorija izbora ukazuje da motivacija dolazi iznutra, od učenika. Učenik će vrijedno pratiti ono što nastavnik govori samo ako je osobno uvjeren da mu je dobro to čuti i pratiti. Svaki je čovjek motiviran, samo treba pronaći pravi način kako tu motivaciju potaknuti, probuditi. Ako je učeniku nastavnik drag, učenik će ga slušati jer će time zadovoljiti osobnu potrebu za pripadanjem i prijateljstvom.

Prema teoriji izbora koju zagovara W. Glasser (2005:46) i koja čini temelj kvalitetne škole, ljudsko je ponašanje određeno nastojanjima za zadovoljavanjem temeljnih ljudskih potreba s kojima se rađamo: preživljavanje, ljubav, moć, sloboda i zabava. Nastavnik koji je upoznat s teorijom izbora svjestan je da njegov rad s učenicima treba biti takav da oni svojim radom zadovoljavaju svoje potrebe. Kvalitetan nastavnik treba pronalaziti modele rada s učenicima na način da učenicima osigurava uvjete za zadovoljavanje njihovih ljudskih potreba. Najvažniji je pojam teorije izbora svijet kvalitete (Glasser, 2005:58), a za učenike je bitno da u svojem svijetu kvalitete imaju školski rad. Nastavnik-voditelj treba potaknuti sve svoje učenike na kvalitetan rad i zadržati ih u školi.

Cilj je kvalitetne škole kvalitetan rad svih u školi, a ne samo dobri rezultati na testovima. U sustavu kvalitetne škole cijeli se sustav brine o tome da se svi učenici uključe u kvalitetno obrazovanje (Glasser, 2005:88). U sustav rada s učenicima uvodi se i učnička samoprocjena, tj. učenici svoj rad procjenjuju kao kvalitetan ili nekvalitetan. Iako to izgleda kao da učenik preuzima zadaću nastavnika, ovdje se radi o preuzimanju vlastite odgovornosti i poticanju motivacije za kvalitetniji rad.

Svrha je kvalitetne škole potaknuti učenike na kvalitetan rad. Postoje preduvjeti i poimanja koja trebaju prihvatiti učenici i nastavnici kako bi se osigurao kvalitetan rad. W. Glasser ih navodi u svojoj knjizi *Nastavnik u kvalitetnoj školi* (1999:36-39):

1. Razredna sredina treba biti ugodna i poticajna.
2. Od učenika treba tražiti da rade isključivo nešto korisno.
3. Od učenika se uvijek traži da rade najbolje što mogu.
4. Od učenika se traži da ocjenjuju i poboljšavaju svoj rad.
5. Kvalitetan rad godi.
6. Kvalitetan rad nije destruktivan.

U kvalitetnoj se školi brine o tome da se svi učenici uključe u kvalitetno obrazovanje, ne prihvaća se rad niske kvalitete ni od jednog učenika, nema slabih ocjena, a svjedodžba pokazuje učeničko znanje, a ne neznanje (Glasser, 2005:96). Nadalje, kontinuirano se vodi evidencija o rezultatima i napredovanju učenika, o najboljim nastavnim metodama, ali kvalitetna škola nije opterećena vanjskim mjerilima učinkovitosti poput nacionalnih testova postignuća jer oni ne mjere kvalitetu, nego broj učenika koji nisu prošli jer nisu zadovoljili propisanu razinu škola kojima se upravlja šefovski (Glasser, 2005:99).

U kvalitetnoj se školi stvaraju prijateljski odnosi, razgovara se o vlastitu životu, „prijatelji“ dobrovoljci pomažu učenicima da zadovolje svoju potrebu za pripadanjem i moći. Nedisciplina se rješava u školi, a da se problem pritom ne prebacuje na roditelje i očekuje da oni sami riješe problem. Roditelji trebaju biti uključeni u život škole na razne načine, ali ne na način da „na poziv“ rješavaju probleme koje nastavnici uočavaju i na koje ukazuju. U školi se stvara atmosfera „svima je stalo“, a to je snažan temelj kvalitetnog obrazovanja (Glasser, 2005:115).

1.2.2. Humana škola Hartmuta von Hentiga

Na potrebu za mijenjanjem škole ukazuje i Hentig (1997:7) te naglašava da „škola mora postati drugačija jer su i djeca postala drugačija“.

Hartmut von Hentig u svojem djelu *Humana škola* (1997:7-8) daje prikaz svojih dvadesetogodišnjih iskustava i razmišljanja koja su, i u trenutku pisanja knjige, na „zastrašujući način aktualna“. Škole ni danas „nisu mjesta na kojima se živi, nisu prostori na kojima se stječe iskustvo“, nego su to i dalje „ustanove za čuvanje ili pak staklenici ili prostori za poštedu“. Štoviše, autor vrlo kritički ukazuje na to da su škole danas ono što su bile i nekad, ali danas u težim okolnostima i s manje „uspjeha“¹⁶.

U suvremenom se društvu događaju bitne promjene, a pitanje je koliko je školstvo za njih pripremljeno. Dostupnost i primjena informacijskih i komunikacijskih tehnologija te promjene u produkciji informacija i znanja, multikulturalnost i različitost, iracionalizam i

¹⁶ Napomena: navodne znakove je stavio autor H. von Hentig

fundamentalizam izazovi su na koje škola treba pozitivno reagirati. Škola treba mladim osobama osigurati temeljno iskustvo kako bi opstali u društvu i kulturi (Hentig, 1997:67).

Ako školu želimo učiniti novom, moramo zadovoljiti zahtjev drugačijeg razmišljanja o njoj (Hentig, 1997:177). Autor naglašava da danas postoji dovoljno teorija škole, nisu nove ni originalne, a često su proturječne i nedostatne u odnosu na naš svijet. Potrebno se stoga popeti na „pedagoško brdo“ i s velikog odstojanja i potpuno neometano „pogledati što škola čini“ (Hentig, 1997:184).

Autor navodi pet temeljnih predodžbi o školi, tj. pet tipova škole: (1.) Škola kao ustanova u kojoj se stječu posebna znanja; (2.) Škola kao mjesto koje je umjetno odvojeno od života, ali primjereno za odrastanje djece; (3.) Škola kao mjesto na kojem se mladi ljudi oblikuju i odgajaju protiv starog i novog; (4.) Škola kao ustanova koja djeluje u sinergiji s obiteljskim odgojem i (5.) Škola kao ustanova koja radi na zahtjevima društva i koja je u djelokrugu rada politika obrazovanja (Hentig, 1997:185-187).

Hentig (1997:187) se zalaže za šesti tip škole: „pedagoška škola“ kao mjesto gdje će se odgoj odvijati ne samo tijekom nastave, mjesto na kojem mlade osobe provode život i stječu iskustvo te u koju je uključen i odgoj za politiku. Ovu školu Hentig naziva „škola-polis“ jer se u njoj kao maloj preglednoj zajednici doživljava i razumijeva zakon *res publica*¹⁷, demokracija, razumijevanje javnih pitanja, povjerenje, prosvjećenje, prijateljstvo i solidarnost – sve ono što je mladoj osobi potrebno za život u velikom *polisu*¹⁸. Autor također naglašava da teorija škole obuhvaća i „teoriju o pedagoškim zadaćama“ ostalih „pedagoških institucija“ poput obitelji, susjeda, javnosti, predodžbi i slika koje prenose mediji te svih stvari koje okružuju mladu osobu i time s njom ostvaruju određeni pedagoški odnos (Hentig, 190-191).

Hentig (1997:214-231) nadalje opisuje značajke „pedagoške škole“, naziva ih „minima paedagogica“ i formulira ih kao šest teza od kojih se jedna odnosi na životni prostor škole, dvije na način stjecanja iskustva u životnom prostoru, a tri na zajedničko djelovanje odgoja i nastave u školi.

¹⁷ Napomena: kurziv je stavio autor H. von Hentig

¹⁸ Napomena: kurziv je stavio autor H. von Hentig

Njegove teze su:

1. Dopustiti život jer je škola prostor za život.
2. Živjeti s razlikama kako bi učenici upoznali značajke društva.
3. Živjeti u zajednici kako bi učenici upoznali život u polisu.
4. U školi se učenik mora razvijati u svojoj cjelovitosti.
5. Škola kao most između obitelji i organiziranog sustava društvenog života.
6. Škola uvijek treba ostati školom, kao mjesto stjecanja znanja i razvoja sposobnosti.

Autor je svjestan mogućih teškoća i prigovora na njegovu „pedagošku školu“. Oni mogu dolaziti od učitelja, roditelja, učenika, političara, etničkih i drugih manjina ili znanosti o odgoju. Prigovore sažima u različite tipove, a navodi tri: romantična utopija, pedagoški totalitarizam i sustavno obeshrabrenje. Na sve prigovore daje osvrt, prihvaća ih, djelomično prihvaća ili pak u potpunosti odbija, ali naglašava da se život ne unosi u školu jer on u školi već postoji, stoga mu je samo potrebno „podariti dostojanstvo, oblik, smisao i pedagošku funkciju“ (Hentig, 1997:263).

1.3. Kultura škole

1.3.1. Pojam kulture škole

Na život škole utječe političko, socijalno, kulturno, znanstveno i gospodarsko okruženje pa se promjene u tom okruženju nužno reflektiraju i na život škole. Ona je odgojno-obrazovna ustanova zadanih vanjskih određenja koje joj daju društveni i zakonodavni okviri, ali ona ima i svoje unutarnje određenje koje ne smije biti zanemareno.

Škola djeluje unutar svojega okruženja koje prema Alfirević i sur. (2010:29) čine tri segmenta: opća (socijalna) okolina, poslovna okolina (okolina zadatka) i interna okolina. Analizom okruženja (eksterna analiza) i analizom vlastite škole (interna analiza) razumijevaju se prilike i prijetnje, mogućnosti i ograničenja za razvoj strateškog plana i provedbu školskih aktivnosti u cilju realizacije misije i vizije škole.

Prema Peko i sur. (2016:10) kultura je škole „složena pojava u kojoj su posebno naglašeni obrasci ponašanja i zajedničke vrijednosti te pravila kojima se određuju odnosi pojedinih

sudionika različitih procesa“. Činjenica je da određene vrijednosti školski dionici (učenici, učitelji, ostali zaposlenici, roditelji) donose u školu, ali i obratno, škola dionicima nalaže određene vrijednosti koje su u školi i, općenito u društvu, poželjne. Kulturu škole čine vrijednosti, ali i norme, uvjerenja, rituali i tradicije. Te se vrijednosti utvrđuju i razvijaju u školi, ali neke su ishodišno zadane nacionalnim okvirima, tj. dokumentima poput *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) u kojem je navedeno da su temeljne vrijednosti koje bi trebalo promicati odgojem i obrazovanjem: znanje, solidarnost, identitet i odgovornost.

Kulturu škole prema Peterson i sur. (1998:28) čine norme, vrijednosti, vjerovanje, tradicija i rituali koje tijekom vremena izgrađuju školski dionici svojim zajedničkim radom. Umreženost navedenih čimbenika čini razliku među školama, a nositelji su pozitivne kulture, usmjerene k učeniku ravnatelj, učitelji i roditelji. Autori upozoravaju na opasnost postojanja toksičnih kultura, čak uz mogućnost da i dobre škole imaju toksične subkulture. Pozitivna kultura škole prepoznatljiva je po osoblju koje djeluje kolegijalno i zajednički, usavršavaju se i naporno rade, podržavaju učenička postignuća, inovativnost učitelja i roditeljsku predanost. Snažne pozitivne kulture mjesto su zajedničke predanosti i osjećaja za ono što je bitno.

Vujičić (1998:8) navodi da kulturu odgojno-obrazovne ustanove oblikuju povijest, ljudi i kontekst, a na nju utječu politika i ekonomija te promjene u lokalnoj i državnoj politici. Referentni okvir za definiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove čini razumijevanje pojmova kulture i kulture organizacije. Kultura se može definirati kao vrijednost ili način življenja, a priznavanje kulturnih različitosti dovodi i do različitog definiranja kulture. Mijatović (2002, prema Vujičić, 1998:10) naglašava da ostvarivanje različitih kultura treba imati svoje mjesto u suvremenom obrazovanju. Sušan (2005, prema Vujičić, 1998:10) kulturu organizacije poima kao određeni sustav vrijednosti, uvjerenja i ponašanja koje međusobno prihvaćaju članovi organizacije. Vujičić (1998:14) izražava vlastitu suglasnost s rezultatima istraživanja koji pokazuju da kultura odgojno-obrazovne ustanove čini njezinu jedinstvenost i specifičnost, utječe na postignuća njezinih članova, razvijaju je osobe iz ustanove, čini koheziju ustanove u ostvarivanju zajedničkih ciljeva, ali može biti i opresivna i diskriminacijska.

Bruner (2004:93 i 95) školsku kulturu poima kroz stvaranje učeničkih zajednica, što smatra značajnim s obzirom na to da je ljudsko učenje najbolje kad je zajedničko, suradničko,

proaktivno i usmjereno na konstrukciju umjesto na recepciju. U preobrazbi škole, kulture učenja i školske kulture značajno je definirati ulogu nastavnika.

Stoll i Fink (2000:115) kulturi škole daju važnu ulogu u mijenjanju škole. Razumijevanje kulture škole važan je dio unapređenja kvalitete škole. Autori navode da je kulturu škole teško definirati, obuhvaća mnoštvo pravila i normi, dominantne vrijednosti organizacije, ali i filozofiju upravljanja. S obzirom na to da škole trebaju odgovoriti na izazove društva, društvene su promjene izazov za kulturu škole. Stoll i Fink (2000:120) naglašavaju da je nemoguće kulturu škola istraživati zasebno jer je ona povezana sa strukturom, stoga autori o školskim kulturama razmišljaju dvodimenzionalno: djelotvornost – nedjelotvornost i poboljšanje – pogoršanje. Nadalje, autori uvode tipologiju škola na temelju djelotvornosti i poboljšanja te razlikuju: pokretne i ploveće škole, brodolomce i utopljenike te škole šetače.

1.3.2. Kultura škole i školska klima

Uz pojam kulture škole ili školske kulture blisko se vezuje i pojam školske klime. U stručnoj literaturi ne postoji konsenzus oko definicija tih dvaju pojmova, a dodatno postoji i razmimoilaženje u koncepciji: je li školska klima dio školske kulture ili je školska kultura dio školske klime.

Pojam školska klima često se koristi kao sinonim za školsko okruženje, okruženje za učenje, etos škole, školski život, kompleksnost međuljudskih odnosa koji se ostvaruju između vodstva škole, učitelja, učenika, roditelja i svih drugih zaposlenika škole. Pozitivna školska klima razvija poticajni odnos svih prema radu i svojim obvezama, čime samu školu čini uspješnom i učinkovitom. Školsku, tj. organizacijsku klimu autori često definiraju kao „skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njezinih članova, a time posredno i na kvalitetu školskih procesa i učinaka“ (Domović, 2004:124).

Kolak (2013) pak navodi da se uz termin školska kultura koriste i termini ozračje, duh, etos, atmosfera i slično. U američkoj literaturi prevladava termin “školska klima“, a u europskoj „školska kultura“. I dok neki autori školsku kulturu i školsku klimu smatraju istoznačnicama, postoje autori koji školsku klimu poimaju kao dio školske kulture te oni koji školsku kulturu smatraju dijelom školske klime. Autor također naglašava činjenicu da se u raznim

istraživanjima razlikuju pojmovi školska kultura i kultura škole. Istraživanja školske kulture usmjerena su na zajedničke karakteristike svih škola, a istraživanja kulture škole usmjerena su na razlike među pojedinim školama. Na školsku kulturu utječu formalna i neformalna organizacija, osobnost dionika te način upravljanja školom. Autor razlikuje školsku kulturu (makrorazina) i razrednu (mikrorazina) te promišlja o njihovu međusobnom utjecaju i povezanosti. Nadalje, ukazuje na empirijske dokaze o razlikama u kulturnim obilježjima škola vezanim uz regionalnu pripadnost.

Bez obzira na koji su formalan način definirani pojmovi školska kultura i školska klima, jesu li istoznačnice ili ne, činjenica je da imaju značajan utjecaj na uspješnost škole u izvršavanju njezinih odgojno-obrazovnih zadaća. Školu ne čine samo zakoni, nacionalni kurikulum, godišnji planovi i programi, statuti i školski kurikulumi, sadržaji, nastavna sredstva i pomagala te zgrada u kojoj se odvija odgojno-obrazovni proces. Školu čine ljudi, školski dionici, koji u njoj svakodnevno žive i ostvaruju međusobni ljudski i pedagoški odnos. Ono što kulturu škole čini održivom moralne su kvalitete dionika škole poput marljivosti, dobronamjernosti, pouzdanosti, upornosti, pravednosti i odgovornosti (Jurčić, 2014). Kulturu škole čini prihvaćena filozofija rada škole usmjerena na uspješnost i učinkovitost koju prihvaćaju svi školski dionici.

1.3.3. Čimbenici koji utječu na kulturu škole

Peko i sur. (2016:23) navode da na kulturu škole utječu čimbenici koji djeluju izvan škole (izvanškolski čimbenici) i čimbenici koji se nalaze unutar škole (unutarškolski čimbenici). U izvanškolske čimbenike spadaju društveni utjecaji poput povijesnih, kulturoloških, gospodarskih i političkih te ostali vanjski čimbenici poput javnih školskih politika i tijela koji su ovlašteni za provedbu. U unutarškolske čimbenike spadaju dionici škole, vrijednosti i norme, organizacijska struktura škole te međuljudski odnosi. Schein (1998, prema Vujičić, 2008) navodi da primarni utjecaj na kulturu imaju osnivači i vođe organizacije, a sekundarni su činitelji koji utječu na kulturu organizacijska struktura, organizacijski sustavi i procedure. Sekundarni činitelji djeluju ako su konzistentni s primarnima, a u protivnome će ih članovi organizacije ignorirati ili će postati izvor internoga konflikta. Na školsku klimu utječu objektivni i subjektivni čimbenici, a uvjetovana je i pedagoško-didaktičkim čimbenicima

(Matijević, 1998, prema Brust-Nemet i Mlinarević, 2016). Ona značajno ovisi o ravnatelju i upravi škole te o stručnim suradnicima, učiteljima i drugim djelatnicima škole. Različiti modeli organizacije škole različito utječu na školsku atmosferu, tj. školsku klimu.

1.3.4. Školski dionici kao kreatori kulture škole

Prema Peko i sur. (2016:19) ravnatelju škole danas je povjereno organiziranje i vođenje rada škole, a među njegovim neposrednim je poslovima i izgradnja kulture škole kao okosnice vođenja škole. Uspješan ravnatelj treba znati postavljati relevantne ciljeve, planirati, razvijati pozitivnu klimu, tj. ozračje u školi, mora posjedovati osobne, socijalne, stručne i razvojne kompetencije (Peko i sur., 2016:11). Na kvalitetu škole prvenstveno utječe ravnatelj, tj. njegove organizacijske, stručno-pedagoške i osobne kompetencije (Peko i sur., 2009:68). Da bi ravnatelj uspješno ostvario svoje pedagoške i administrativne zadaće, mora imati razvijen niz kompetencija. Staničić (2000, prema Peko i sur., 2009:68) navodi da kompetencijski profil ravnatelja uključuje pet ključnih kompetencija važnih za uspješno rukovođenje školom: osobne, stručne, razvojne, socijalne i akcijske.

Proces poučavanja osnovni je i najstariji pedagoški odnos. Učenik, učitelj i nastavni sadržaji neposredno su povezani u tzv. didaktički trokut. Konstruiramo li iz didaktičkog trokuta šest mogućih relacija, od kojih svaka obuhvaća po sva tri čimbenika, u svakoj od tih relacija svaki čimbenik dobiva različitu ulogu koja može biti prioritarna, posrednička ili pasivna. Suvremena škola, nastava i nastavnik upućeni su na učenika stoga je u tim relacijama bitno vidjeti kakvu ulogu ima učenik, tj. do kakva oblika učenja takva relacija i uloga dovode. Slatina (2006:95) navodi da je učenikovo učenje „pasivno“ ako ima pasivnu ulogu i ako se nalazi na kraju lanca komunikacije. Posrednička uloga učenika vodi prema interaktivnom učenju, a prioritarna uloga prema „Ja-angažiranom“ učenju. Glasser (1999:27) navodi da nastavnik – profesionalac osmišljava vlastiti kurikulum, bira najdjelotvornije materijale, služi se uspješnim nastavnim metodama i vodi učenika prema kvalitetnu radu. Tako oblikovani nastavni proces u sebi objedinjuje angažiranog učenika i angažiranog nastavnika koji su objedinjeni u svojim nastojanjima za postizanjem najboljih rezultata. Klima razvijenog i općeprihvaćenog kvalitetnog rada temelj je kulture škole, štoviše, kulture uspješne škole.

Roditelji trebaju biti uključeni u život škole, među ostalim i na način da zajedno s učiteljima djeluju u interesu učenika, tj. svojeg djeteta. Suvremeno društvo, obitelj i roditeljstvo pred roditelja stavljaju nove izazove na koje roditelji trebaju pozitivno odgovoriti i realizirati svoju odgojnu i socijalizacijsku funkciju (Petani, 2012:117). Mijenjanje modela formalne suradnje obitelji i škole u model odgojnog partnerstva zajednički je proces roditelja i prosvjetnih djelatnika škole (Jurčić, 2009:148). Činjenica je da djeca u školu dolaze iz različitih obiteljskih okruženja i utjecaja različitih odgojnih stilova koji prema Petani (2011:108) predstavljaju „ukupnost roditeljskih stavova prema djetetu te emocionalno ozračje unutar kojega se odvijaju različiti roditeljski postupci“. Roditeljski stilovi mogu se klasificirati na različite načine. Nadalje, Petani (2011:109) kao jednu od najuspješnijih klasifikacija (prema Maccoby i Martin, 1983), navodi: autoritativan, autoritaran, popustljiv i nemaran stil ponašanja roditelja. Suradnja između nastavnika i roditelja obuhvaća provedbu niza aktivnosti usmjerenih na dobrobit djeteta. Partnerstvo je još viša razina suradnje i više od poslovnog odnosa; ono prema Maleš (1996:85) treba „uključivati uzajamno poštovanje, dijeljenje informacija, osjećaja i vještina, dogovaranje, zajedničko odlučivanje i priznavanje individualiteta obitelji“. Suradnički ili partnerski odnos nastavnika i roditelja pretpostavljaju međusobno povjerenje, razumijevanje zajedničkih ciljeva i djelovanje u zajedničkom interesu. Takav odnos učenicima stvara osjećaj sigurnosti odrastanja u okruženju u kojem nema odgojnih raskoraka, već se osjeća zajedničko djelovanje u istom smjeru. Stoga je izravan odnos nastavnik – roditelj, a koji posredno i bitno obuhvaća učenika, relevantan za izgradnju kulture škole.

1.3.5. Vrijednosti i norme kao temelj kulture škole

„Vrijednosti su izvorište odgoja, nisu pasivne ni u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, ni u odgojno-obrazovnom procesu, one nisu neutralna praksa, one su moral“ (Vican, 2006:10). Nadalje, autorica vrijednosti kategorizira u tri skupine: metapolitičke vrijednosti, zatim one koje izražavaju društvene i odgojno-obrazovne ciljeve te vrijednosti koje se odnose na osobnost, tj. karakter.

Svaka škola treba u svojem odgojno-obrazovnom djelovanju promicati vrijednosti koje su deklarirane nacionalnim školskim dokumentima poput nacionalnog kurikulumu. Jedino na taj način sve škole zajedno ostvaruju misiju koja je zadana javnim nacionalnim obrazovnim

politikama. Promicanje vrijednosti u školi vidljivo je u normama, koje, kao pravila i propisi, postoje u školi. Ako školski dionici prihvaćaju norme, u školi se onda uspješno promiču deklarirane vrijednosti. Ukoliko se vrijednosti za koje se zalaže škola razlikuju od onih za koje se zalaže obitelj, učenici se dovode u vrlo nepovoljnu odgojnu situaciju jer se nalaze u raskoraku između obitelji i škole.

1.3.6. Uloga organizacijske strukture u razvoju kulture škole

Školska organizacija obuhvaća djelovanje školskih dionika i tijela škole koji su međusobno povezani u zajedničkom odgojno-obrazovnom djelovanju. Osnovna organizacijska struktura zadana je zakonskim okvirom koji definira školske dionike, školska tijela, uloge i nadležnosti. Najvišu razinu odgovornosti ima školski odbor, on upravlja školom, dok ravnatelj ima ulogu poslovnog i stručnog voditelja ustanove. Poslovi koji se obavljaju u školi definirani su i zadani zakonima, nacionalnim kurikulumom, školskim kurikulumom te godišnjim planom i programom rada škole, a mogu se razlučiti na razvojno-pedagoške i administrativno-tehničke poslove.

Kvalitetno ustrojena i razrađena mreža povezanosti i suradnje među školskim dionicima nužna je kako bi se ostvarili zajednički odgojno-obrazovni ciljevi stoga ista predstavlja važan dio organizacijske strukture. Ostvarena povezanost u okviru organizacijske strukture jača osjećaj identiteta među članovima škole kao organizacije, čini ih poduzetnijima stoga zajednički doprinose izgradnji poticajne kulture škole.

1.3.7. Kultura škole i samosvojnost škole

Ako pojam kulture škole spustimo na razinu pojedine škole dolazimo do toga da se kultura škole pretvara u samosvojnost škole, ono po čemu je škola drugačija od drugih. Ona je rezultat umreženosti i funkcionalnosti brojnih parametara: karakteristika rada ravnatelja, specifičnosti organizacijske strukture i školske dokumentacije, razvijene kulture nastave i adekvatne potpore stručnih suradnika, aktivnosti i odgovornosti svih školskih dionika, kvalitetnog rada učenika te partnerstva roditelja i škole.

Domović (2004:25) navodi da pri prvom posjetu školi posjetitelj može osjetiti klimu, tj. atmosferu u kojoj u školi rade učenici, nastavnici i administrativni djelatnici. Ulogu u svemu tome ima i fizički izgled, uređenje zgrade, učionica, školskog dvorišta, a prvotna se impresija donekle mijenja ili dopunjuje ako se u školi dulje boravi.

Razlike među školama predmet su interesa znanstvenika. Domović (2004:32) navodi da Page (1990) smatra da se među radovima koji se bave razlikama među školama mogu utvrditi tri poimanja kulture.

1. Zagovornici pristupa kulture kao *epifenomena*, smatraju da kulturu škole čine stalne strukture u školi koje su drugačije nego u drugim organizacijama.
2. Zagovornici *holističkog* poimanja kulture škole teže opisivanju odnosa između akcija i značenja u školama i oko škola.
3. Zagovornici poimanja *kulture kao varijable* kojom je moguće manipulirati evaluiraju kulture kao dobre ili loše, učinkovite ili neučinkovite i slično.

2. UPRAVLJANJE KVALITETOM U OBRAZOVANJU

Uvodno, prije razmatranja tematike upravljanja kvalitetom u obrazovanju, potrebno je kompleksne pojmove *kvalitete*, *osiguranja kvalitete* i *upravljanja kvalitetom* upoznati u okviru „klasičnih“ pojmova kvalitete, tj. na području proizvodnje proizvoda i pružanja usluga. Naime, definicije navedenih pojmova nisu ni jednostavne ni jednoznačne stoga ih je potrebno percipirati u okviru rada „klasičnih“ tvrtki, a potom to prenijeti na organizaciju kao što je škola.

Tonći Lazibat u svojem djelu *Upravljanje kvalitetom* (2009) predstavlja pojam i povijest kvalitete, kontrolu, osiguranje i upravljanje kvalitetom te najpoznatije svjetske sustave upravljanja kvalitetom. Nadalje, Lazibat u djelu *Sustavi upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju* (2005) daje neposredni pregled primjene normi ISO¹⁹ 9000 na sustav visokog obrazovanja. Analizom ovih dvaju djela, u kojima se autor umnogome referira na rad i filozofiju svjetskih gurua, tj. pionira kvalitete, mogu se razumjeti i sažeti neposredan prijelaz i primjena znanja o kvaliteti s općeg sustava kvalitete iz sektora proizvodnje i obavljanja usluga na odgojno-obrazovni sektor.

U svijetu postoje različiti načini osiguravanja i upravljanja kvalitetom usluga koje pružaju odgojno-obrazovni sustavi, pa tako i sustavi strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Pritom se koriste standardizirani sustavi upravljanja kvalitetom koji se neposredno primjenjuju na obrazovanje ili se koriste okviri za osiguravanje kvalitete koje potom države prilagođavaju nacionalnom kontekstu i dalje primjenjuju na različiti razinama. U novije se vrijeme razvijaju standardizirane norme upravljanja kvalitetom usko specijalizirane za područje odgoja i obrazovanja.

2.1. Općenito o kvaliteti

2.1.1. Povijest kvalitete

Ozbiljno bavljenje kvalitetom pretpostavlja poznavanje povijesti razvoja pojma kvalitete. Lazibat (2009:3) navodi da zanimanje za kvalitetu ima svoj kronološki razvoj. Iako se interes

¹⁹ ISO – International organization for standardization (Međunarodna organizacija za standardizaciju)

za kvalitetu javlja pojavom *homo sapiensa*, njezino sustavno izučavanje započinje nakon industrijske revolucije, tj. početka masovne proizvodnje kad sve više jača svijest o potrebi kontrole kvalitete.

Od kraja 13. stoljeća do ranog 19. stoljeća obrtnici su organiziranjem u tzv. cehove razvijali pravila za kvalitetu. Taj je model obrtništva početkom 19. stoljeća iz Europe prenesen u Ameriku. Prije puštanja u prodaju, proizvode se moralo kontrolirati. Krajem 19. stoljeća u Americi jačaju težnje za povećanjem produktivnosti, a posebni inspekcijski odjeli vrše kontrolu proizvoda. Početak 20. stoljeća obilježilo je uvođenje „processa“ i procesnog pristupa te postavljanje modernih statističkih kontrola procesa. Sredinom 20. stoljeća stručnjaci za kvalitetu ukazuju na važnost tmskog upravljanja menadžerskim procesima: planiranjem, kontrolom i poboljšanjem. Nadalje, ukazuju i na važnost zadovoljavanja potreba kupaca. Sedamdesetih godina 20. stoljeća japanske se strategije, umjesto na fokusiranje na inspekciju proizvoda, usmjeravaju na ljude i na poboljšanje svih organizacijskih procesa. Japan je stoga svojevrsna kolijevka razvoja koncepta kvalitete. U 21. stoljeću na globalnom tržištu mogu opstati samo one kompanije koje karakteriziraju kvalitetan proizvod i kvalitetna usluga. Kvaliteta ne poznaje nacionalne granice. Kupci će sve više preferirati kvalitetne proizvode, bez obzira na nacionalno podrijetlo.

Pioniri kvalitete stručnjaci su koji su, svaki sa svojom definicijom, tj. filozofijom kvalitete, dali veliki doprinos razvoju znanosti o kvaliteti. U nastavku se, prema Lazibat (2009), navode neki od njih.

Walter A. Shewhart (1891. - 1967.) otac je suvremene kontrole kvalitete. Predložio je metodu poboljšanja kvalitete koja obuhvaća četiri faze: planiraj (Plan), učini (Do), provjeri (Check), djeluj (Act). Iako metoda nosi naziv „Shewhartov ciklus poboljšanja“, danas je poznatija kao „Demingov PDCA krug“ s obzirom da je samu metodu E. Deming bitno popularizirao.

W. Edwards Deming (1900. – 1993.) kvalitetu definira kao stalno poboljšavanje stabilnog sustava. Razvijao je svoju filozofiju o kvaliteti koju je pretočio u 14 točaka za upravu tvrtke, a uprave koje to ne poštuju u tvrtku unose „sedam smrtnih bolesti“.

Joseph M. Juran (1904. – 2008.) svojim je radom nadopunio rad E. Deminga. Uvodi pojam spirale kvalitete (tzv. Juranova spirala kvalitete) kod koje prijelaz s jedne na drugu razinu

karakterizira „proboj“. Tako se iz faze „Planiranje kvalitete“ kroz fazu uspješnog proboja dolazi do „Poboljšanja kvalitete“ i tako spiralno dalje.

Kaoru Ishikawa (1915. – 1989.) Demingov krug od četiri koraka proširio je na šest koraka uz moto „uvijek (makar) jedan korak dalje“.

Genichi Taguchi (1924. – 2012.) usmjeren je na analizu negativnih posljedica proizvodnje i isporuke nekvalitetnog proizvoda. On na kvalitetu gleda s negativnog aspekta, u smislu gubitka koji se nameće od trenutka kad je takav proizvod otpremljen.

Philip Crosby (1926. – 2001.) kao svoje temeljno učenje daje „Absolute upravljanja kvalitetom“ i „Osnovne elemente unapređivanja“. Razvio je koncept „nula defekata“ prema kojem se pažljivim radom defekti mogu izbjeći.

2.1.2. Definicija kvalitete

Pojam kvalitete ima svoj razvojni put. Dok je početkom 20. stoljeća kvaliteta značila isključivo inspekciju, u 40-im je godinama 20. stoljeća dobila i statističku dimenziju, da bi u 60-im kvaliteta bila proširena izvan postojećih okvira proizvodnje uvođenjem koncepta potpune kontrole kvalitete.

Ne postoji jedinstvena definicija kvalitete, štoviše može se govoriti i o svojevrsnoj „filozofiji kvalitete“. Ni pioniri kvalitete nisu u tome pitanju bili jedinstveni. Šiško Kuliš i Grubišić (2010:12) navode da je Crosby kvalitetu poimao kao sukladnost sa zahtjevima, Juran kao kategoriju koju mjeri kupac, a Feigenbaum kao očekivano zadovoljstvo klijenata. Shewhart također kvalitetu usmjerava prema zadovoljstvu kupaca, dok Deming kvalitetu poima kao višedimenzionalnu kategoriju kroz prizmu poduzeća koje treba osigurati opstanak na tržištu te izvršnog rukovodstva koje je usmjereno proizvodnji planiranog broja artikala sukladno zacrtanoj specifikaciji.

Prema Lazibatu (2009:42) kvaliteta je „mjera ili pokazatelj obujma odnosno iznosa uporabne vrijednosti nekog proizvoda ili usluge za zadovoljenje točno određene potrebe na određenom mjestu i u određenom trenutku, tj. onda kad se taj proizvod ili ta usluga u društvenom procesu razmjene potvrđuju kao roba“. Autor nadalje navodi da prema normi HRN

EN ISO 8402 definicija kvalitete glasi: „Kvaliteta (kakvoća) je ukupnost svojstava stanovitog entiteta koje ga čine sposobnim zadovoljiti izražene ili pretpostavljene potrebe“, dok prema normi ISO 9000:2000 definicija kvalitete glasi: „Kvaliteta je stupanj do kojeg skup svojstvenih karakteristika ispunjava zahtjeve“ (Lazibat, 2009:42).

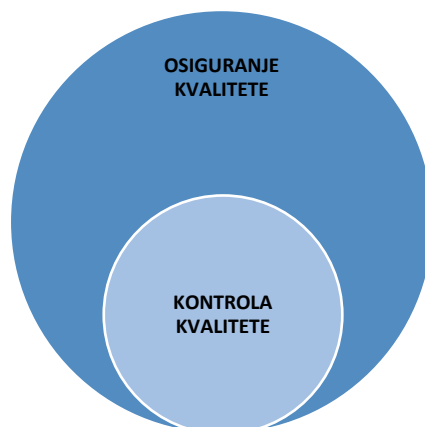
Ako na kvalitetu gledamo u načelu kao na zadovoljavanje ili nadmašivanje potreba kupaca, onda zalazimo u nedefinirano područje jer je zadovoljstvo kupaca relativan pojam. Ono što je za jednoga kupca dobro, za drugoga ne mora biti. Na kompleksnost razumijevanja ili prihvaćanja pojma kvalitete djeluje još i činjenica da je bitno s koje pozicije gledamo na kvalitetu: pozicije kupca, proizvođača, tržišta ili društva (tzv. učinak stajališta), kakva je platežna moć kupaca (tzv. učinak zamjene), ali i kakva je vremenska promjena parametara kvalitete (tzv. učinak transformacije) (Lazibat, 2009:45).

Bez obzira na to koju definiciju kvalitete preuzeli kao relevantnu, činjenica je da kvaliteta ima tri dimenzije koje se odnose na: funkcionalnost proizvoda, pouzdanost i trajnost proizvoda te hedonistički dodatak proizvodu. Nadalje, kad se govori o karakteristikama kvalitete, razlikuju se proizvodne karakteristike, koje se odnose na oblik, mehanička i električna svojstva proizvoda od uporabnih karakteristika koje se odnose na funkcionalnost, pouzdanost i izgled proizvoda (Lazibat, 2009:43).

Kad govorimo o razini kvalitete ili kakvoće, potrebno je koristiti određena mjerila za ocjenjivanje poput suglasnosti s određenim normama, suglasnosti s podacima navedenim u specifikaciji proizvoda, pouzdanosti, ekološkoj prihvatljivosti, suvremenom ili modernom izgledu i slično (Lazibat, 2009:50).

2.2. Od kontrole do sustava upravljanja kvalitetom

Kontrola kvalitete (Quality control) i osiguranje kvalitete (Quality assurance) dva su pojma vezana uz kvalitetu koji se često upotrebljavaju naizmjenično. Iako su slični, među njima postoje značajne razlike. Njihov međusoban odnos prikazan je na Slici 1.



Slika 1 *Kontrola i osiguranje kvalitete – međusobna relacija*

2.2.1. Kontrola kvalitete

Način provedbe kontrole kvalitete (Quality control) tijekom povijesti se mijenjao. U začetcima je kontrolu obavljala jedna osoba, tj. proizvođači, a kontrola se obavljala isključivo nad gotovim proizvodom. Tijekom vremena kontrolu proizvoda obavlja veći broj zaposlenika ili cijeli timovi, da bi se potom kontrola proširila na procese koji se ne odnose samo na izravnu proizvodnju, tj. kontrola se proširuje i na prevenciju loših proizvoda, odnosno prevenciju defekata.

Lazibat (2009:52) navodi da se u povijesti kvalitete ključan događaj zbio 1987. godine kad je prvi put objavljen niz normi Međunarodne organizacije za standardizaciju ISO 9000, čime je unutarnja kontrola prerasla u integrirani sustav za osiguranje i upravljanje kvalitetom. Prema normi ISO 9000:2000 kontrola kvalitete definirana je kao dio sustava upravljanja kvalitetom koji je „fokusiran na ispunjavanje osnovnih zahtjeva vezanih za kvalitetu“. Američko udruženje za kvalitetu – ASQ kontrolu kvalitete definira kao „dio upravljanja kvalitetom fokusiran na ispunjavanje zahtjeva kvalitete“²⁰.

Proces kontrole kvalitete može se ukratko opisati trima temeljnim aktivnostima: ocjenjivanje stvarnih performansi, uspoređivanje s ciljanim performansama te djelovanje ako postoje neprihvatljiva odstupanja. Kontrolu kvalitete možemo podijeliti na unutarnju i vanjsku

²⁰ <https://asq.org/quality-resources/learn-about-quality> (2.3.2020.)

kontrolu kvalitete. Unutarnju kontrolu provodi proizvođač, a vanjsku kontrolu kupci, tj. korisnici usluga i društvo (država).

Unutarnja kontrola kvalitete, koju provodi sam proizvođač, imala je svoj povijesni razvojni put. Započela je predindustrijskom fazom kad je vlasnik imao neposredan uvid u sve faze proizvodnje. Kasnije tu nadležnost vlasnik prenosi na osobe – kontrolore, potom se formiraju samostalne skupine za poslove kontrole kvalitete. Nakon razdoblja Drugog svjetskog rata ulazi se u sljedeću fazu kad se događa bitna promjena u koncepciji kvalitete te se ne kontrolira samo proizvodnja, nego i drugi procesi unutar tvrtke. Potom se kontrola kvalitete podiže i na više upravljačke razine, da bi naposljetku pojavom niza normi ISO 9000ff 1987. godine unutarnja kontrola tvrtke prerasla u integrirani sustav za osiguravanje i upravljanje kvalitetom. Trendovi su takvi da sustav osiguravanja i upravljanja kvalitetom obuhvati sve zaposlenike u tvrtki, svakoga tko je uključen u proizvodnju ili obavljanje usluga (Lazibat, 2009:66). Takav koncept nosi naziv Potpuno (totalno) upravljanje kvalitetom TQM (Total Quality Management).

Vanjska kontrola također ima svoju dugu povijest. Otkad postoji proizvodnja od proizvođača se očekuje razina kvalitete koja ne smije ugroziti život kupaca ili korisnika. Kazne za nekvalitetu proizvoda u dalekoj prošlosti često su bile drastične. Danas se razlikuju dva oblika vanjske kontrole: izravna ili aktivna te neizravna ili pasivna (Lazibat, 2009:67). Izravna (aktivna) vanjska kontrola jest ona koju provodi društvo (država, svijet) i koja se odnosi na minimalnu potrebnu kvalitetu, čime se postiže zaštita od nekvalitete. Neizravna (pasivna) vanjska kontrola jest ona koju provode kupci, tj. korisnici usluga i ogleda se u povećanju ili smanjenju tržišta.

I dok se u okviru unutarnje kontrole problemi mogu brzo uočavati, pa se stoga može brzo i reagirati, rezultati vanjske kontrole, osobito oni neizravni (pasivni), često nisu odmah vidljivi pa se s reagiranjem može krenuti u trenutku kad su problemi već poprilično veliki, a time i teže ispravljivi.

2.2.2. Osiguranje kvalitete

Osiguranje kvalitete (Quality assurance) pojam je koji je nastao iz pojma kontrole kvalitete. Naime, kad se usmjerenost s kvalitete proizvoda prenijela na usmjerenost na kupca, o kvaliteti se počelo promišljati na sveobuhvatniji način. Tvrtke svojim kupcima i partnerima žele dokazati da kontinuirano ulažu u kvalitetu svojih proizvoda, unapređuju sve svoje procese te neposredno ili posredno utječu na kvalitetu proizvoda.

Norma ISO 9000:2000 daje definiciju po kojoj je „osiguranje kvalitete dio sustava upravljanja kvalitetom fokusiran na stvaranje povjerenja u ispunjavanje osnovnih zahtjeva vezanih za kvalitetu“ (Lazibat, 2009:70). Američko udruženje za kvalitetu – ASQ osiguranje kvalitete definira kao „dio upravljanja kvalitetom koji je usmjeren na pružanje sigurnosti da će zahtjevi kvalitete biti ispunjeni“²¹. Osiguranje kvalitete proces je koji obuhvaća planiranje aktivnosti kako bi zahtjevi u vezi s održavanem kvalitete bili ispunjeni. Takvim se djelovanjem problemi uočavaju pravodobno te su već planirani modeli za njihovo rješavanje.

2.2.3. Upravljanje kvalitetom

Upravljanje kvalitetom (Quality management) nije proces koji zamjenjuje kontrolu i osiguranje kvalitete nego je njihova nadogradnja. Uspješne tvrtke ili one koje to žele postati, trebaju u svoju strategiju poslovanja inkorporirati upravljanje kvalitetom jer je to garancija uspješnog rada i odnosa s kupcima. Upravljanje kvalitetom vrh je u piramidi organizacije kvalitete u organizacijama.

Postoje različite definicije pojma upravljanja kvalitetom. Juran (1986, prema Lazibat, 2009:73) upravljanje kvalitetom definira kao „proces koji prepoznaje i upravlja aktivnostima potrebnima da se dostignu ciljevi kvalitete neke organizacije“, dok za Američko udruženje za kvalitetu – ASQ (Lazibat, 2009:72) upravljanje kvalitetom predstavlja „primjenu formaliziranih sustava s ciljem postizanja maksimalnog zadovoljstva kupaca uz minimalne ukupne troškove i postizanje konstantnog napretka“.

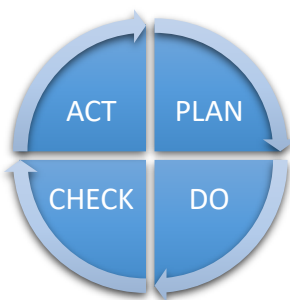
²¹ <https://asq.org/quality-resources/learn-about-quality> (2.3.2020.)

Pristupi upravljanju kvalitetom kontinuirano se razvijaju, ali zadržavaju neke temeljne karakteristike. To su usmjerenost na kupca, usmjerenost višeg menadžmenta na kvalitetu, interpolacija strategija u godišnje planove te praćenje kvalitete u okviru svih odjela, a ne samo jednog specijaliziranog za kvalitetu.

2.2.4. Unapređivanje kvalitete

Kontinuirano unapređivanje kvalitete osnova je za konkurentnost na globalnom tržištu. Ono obuhvaća analiziranje i unapređivanje svih čimbenika povezanih s procesom proizvodnje ili pružanja usluga, a ne samo na pronalaženje pogrešaka i otklanjanje uzroka. To nije unapređivanje kvalitete nego samo vraćanje na izvorno stanje, stav je Deminga (Walton, 1986 prema Lazibat, 2009). Postoje različiti modeli unapređivanja kvalitete. Jedan je od najčešće korištenih alata za unapređivanje kvalitete PDCA krug, tj. ciklus od četiri koraka koji se naziva Shewhartovim ciklusom (Shewhart Cycle) ili Demingovim krugom (Deming Wheel).

Četiri koraka ciklusa unapređenja su: (1.) PLAN – Planiraj; (2.) DO – Učini; (3.) CHECK – Provjeri; (4.) ACT – Djeluj. Prikazani su na Slici 2.



Slika 2 *PDCA krug*

2.2.5. Sustavi upravljanja kvalitetom

Svaka uspješna tvrtka treba koristiti neki sustav upravljanja kvalitetom. Naime, menadžment tvrtke mora biti svjestan važnosti osiguranja kvalitete svojih proizvoda ili usluga te zadovoljstva svojih kupaca ili korisnika usluga. Sustavi upravljanja kvalitetom posjeduju mnoge zajedničke elemente, ali se ipak u nečemu bitnom razlikuju. Primjerice, norma ISO 9000

predstavlja izvrsnu polaznu točku, ali su zahtjevi ovog sustava s vremenom postali nedostatni pa su se dalje razvijali, nadopunjavali u neke sofisticiranije sustave poput sustava Potpunog upravljanja kvalitetom (TQM), Šest sigma i Lean menadžment.

U nastavku se daje kratak prikaz sustava Norma ISO 9000 i Potpunog upravljanja kvalitetom (TQM) koji svoju primjenu imaju i u odgojno-obrazovnom sustavu, tj. radu odgojno-obrazovnih ustanova kao organizacija koje trebaju težiti kvaliteti i unapređivanju kvalitete svoga rada.

Norma ISO 9000

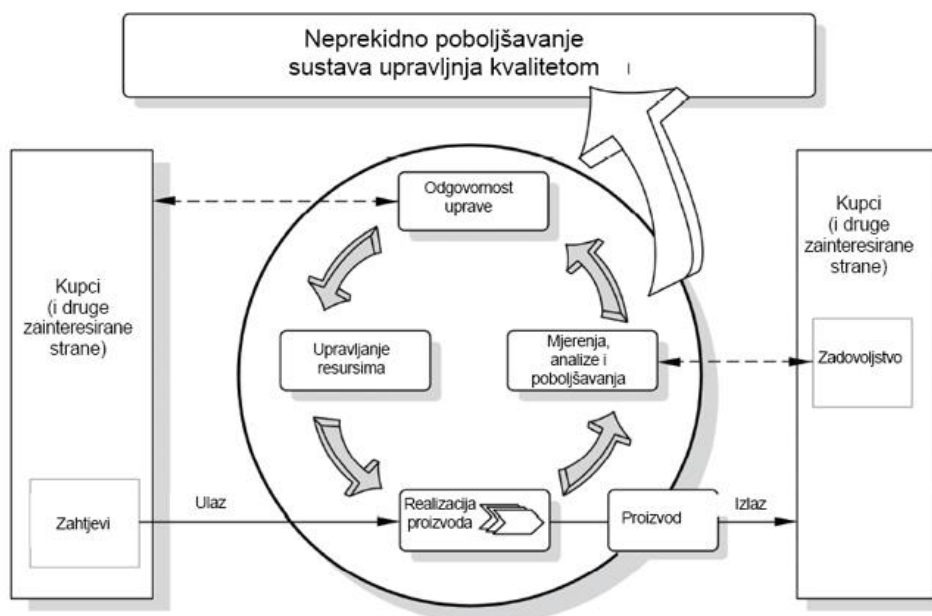
Promišljanje o uvođenju međunarodno priznatih sustava upravljanja kvalitetom dovode 50-ih godina 20. stoljeća do izrade prvih pravilnika za osiguranje kvalitete (QM pravilnici). Međunarodna organizacija za standardizaciju ISO (International Organization for Standardization) 1987. godine izdaje međunarodne norme ISO 9000 koje ujedno dolaze kao europske norme EN 2900 te ih preuzimaju članice ISO, među kojima je i Republika Hrvatska.

Izgradnja sustava upravljanja kvalitetom podrazumijeva izgradnju vrlo složene strukture koja obuhvaća definicije kvalitete (norma 8402), zatim niz normi koje određuju sustav osiguravanja kvalitete u tvrtki (ISO 9000ff), norme koje propisuju način auditiranja ljudi, sredstava i dokumenata (ISO 19000ff), norme za laboratorije (EN 45000ff) i dodatne norme (npr. ekološke norme ISO14000ff).

Do prve revizije norme ISO 9000ff dolazi 1994. godine. Tada nastaje norma ISO 9001:1994 koja se primjenjuje kad tvrtka ima proizvodnju s cjelokupnim ciklusom: od početnog dizajniranja do servisa proizvoda. Norma ima 20 elemenata (tzv. zahtjeva) koji predstavljaju temelj modela sustava kvalitete. Godine 2000. dolazi do druge revizije norme ISO 9000 kad nastaje norma ISO 9001:2000. Jedan od osnovnih ciljeva revizije bio je njezino približavanje modelu potpunog upravljanja kvalitetom TQM. Sustav upravljanja kvalitetom prema normi ISO 9001:2000 obuhvaća politiku upravljanja kvalitetom, planiranje koje obuhvaća zakonske zahtjeve i postavljene ciljeve, primjenu i rad u obliku ustrojstva, odgovornosti i nadzora rada. Nadalje, sustav obuhvaća i provjeru kao i popravne radnje, ocjenu koju donosi poslovno vodstvo organizacije te procese kontinuiranog poboljšavanja (Lazibat, 2009:170). Revizija norme obavljena je 2008. i 2015. godine, kad nastaju norme ISO 9001:2008 i ISO 9001:2015.

Općenito, za standarde iz ISO 9000 obitelji možemo utvrditi da imaju svoje temeljne principe, sadržavaju određeni broj elemenata (zahtjeva), daju pravila o načinu uspostave sustava kvalitete, izradu potrebne dokumentacije i analizu procesa te uvjete za dobivanje certifikata prema normi iz ISO 9000 obitelji.

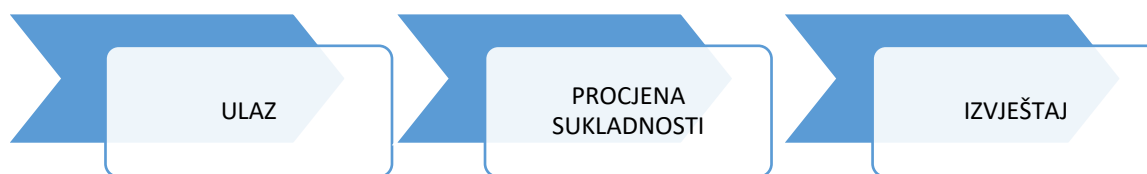
Norma ISO 9001 među temeljnim načelima ima procesni pristup i načelo neprekidnog poboljšavanja čija se metodologija temelji na PDCA krugu. Interakcija PDCA metodologije i procesnog pristupa te načelo usmjerenosti na kupce (korisnike) čine osnovu upravljanja kvalitetom prema normi ISO 9001, što je prikazano na Slici 3.



Slika 3 ISO 9001: 2008 Sustav upravljanja kvalitetom - Zahtjevi

IZVOR: <https://www.svijet-kvalitete.com/index.php/ne-propustite/2395-certifikat-iso-9001>

Jedan je od važnih procesa koji se provode u postupku primjene normi iz ISO 9000 obitelji postupak audita koji norma ISO 9000 definira kao „sustavan, neovisan i dokumentiran proces prikupljanja dokaza i njihovog objektivnog vrednovanja u cilju utvrđivanja stupnja u kojem su ispunjeni kriteriji audita“ (Lazibat, 2009:190). Opći model audita obuhvaća ulaze u audit, procjene prema utvrđenim kriterijima te izradu izvješća o provedenu auditu (Slika 4).



Slika 4 *Opći model audita*

IZVOR: Lazibat, T. (2009). Upravljanje kvalitetom. Zagreb: Znanstvena knjiga

Auditi se mogu podijeliti u dvije skupine: interni auditi i eksterni auditi (Lazibat, 2009:193). *Interni audit* ili tzv. audit prve strane provodi organizacija te su auditori u pravilu osobe iz organizacije. S obzirom na to da je organizacija pristupila internom auditu, za pretpostaviti je da postoji dovoljna zainteresiranost organizacije za unapređivanje sustava kvalitete. Proces internog audita ima svoj slijed koji obuhvaća: planiranje ciklusa internih audita, planiranje i priprema pojedinog audita, provedba i izvještavanje o pojedinom auditu, provjere po nesukladnostima i zbirno izvještavanje o ciklusu internih audita. *Eksterne audite* provode organizacije kupaca (audit druge strane) ili akreditirane certifikacijske tvrtke i zakonodavna tijela (audit treće strane). Ako je neka organizacija pristupila procesu eksternog audita treće strane, rezultat može biti dodjela certifikata organizaciji. Certifikati se moraju obnavljati u zadanim intervalima recertifikacijskim auditima.

Potpuno upravljanje kvalitetom (TQM)

Pristup i definiranje pojma Potpunog upravljanja kvalitetom (Total Quality Management – TQM) vrlo su složeni jer ga se u početku koristilo samo kako bi se njime opisao menadžerski pristup usmjeren na kvalitetu. Štoviše, neki od gurua kvalitete nisu ga uopće koristili i bili su vrlo kritični prema njemu. Ipak, učenja gurua jesu temelj za razvijanje koncepta pristupa kvaliteti na način da svi članovi organizacije sudjeluju u unapređivanju kvalitete procesa, proizvodnje i usluga.

Naziv TQM prvi se put spominje 1985. godine kao sinonim za japanski pristup unapređivanju kvalitete. Danas je taj pojam široko prihvaćen i ne odnosi se na neki specifičan sustav. ISO 8402 ga definira kao „menadžerski pristup u organizaciji koji podrazumijeva sudjelovanje svih članova, centriran na poboljšanje kvalitete usmjeren k dugoročnom uspjehu

vođen zadovoljstvom kupca i koristima za sve članove organizacije i društva“ (Lazibat, 2009:213). TQM više nije dio ISO rječnika, a sve češće se koristi skraćena verzija TQ – Total Quality (ukupna kvaliteta). Potpuno upravljanje kvalitetom pretpostavlja vođenje poslova na način da se postignu maksimalni učinci u smislu vrijednosti proizvoda i zadovoljstva kupaca, ali uz najniže troškove. Temeljna je ideja potpunog upravljanja kvalitetom usmjerenost na proizvodnju ispravnih proizvoda, a ne na kontrolu koja se obavlja tek kroz outpute (proizvode). Stoga se kontrola izuzima iz posebnih odjela i odgovornost za kvalitetu spušta se na razinu radnika. To je tzv. „kvaliteta na izvoru“.

Potpuno upravljanje kvalitetom temelji se na tri osnovna načela: (1.) Fokus je na kupcima (potrošačima) i ostalim dionicima, (2.) Timski rad svih zaposlenika, (3.) Fokus na procese podržan je kontinuiranim unapređivanjem i učenjem. Navedena načela moraju biti poduprijeta organizacijskom infrastrukturom, menadžerskom praksom i skupom alata i tehnika (Lazibat, 2009:224).

Šiško Kuliš i Grubišić (2010:124) navode bitne razlike u karakteristikama organizacija koje su temeljene na TQM-u i tradicionalnih organizacija koje se očituju u području upravljanja i vođenja, međuljudske komunikacije, odnosa prema potrošačima, postizanja razine kvalitete proizvoda i eliminacije škarta. Dok su TQM organizacije vođene interesom potrošača, tradicionalne su vođene organizacijom. TQM organizacije usmjerene su na kontinuirano unapređenje, visoku kvalitetu i niske troškove, dok se u tradicionalnim organizacijama događaju visoki troškovi proizvodnje, škart i niska kvaliteta proizvoda. Visoka participacija zaposlenih i komunikacija na više razina karakteristika je TQM organizacija, a hijerarhija odozgo prema dolje i formalni putovi komunikacije karakteriziraju tradicionalne organizacije.

Prijelaz s tradicionalne kulture organizacije na kulturu TQM organizacije nije jednostavan i nailazi na niz prepreka, poput nedostatka snažne motivacije, nedostatka vremena za potpunu posvećenost novom pristupu kvaliteti te nepostojanja strateškog plana za željene promjene. Proces implementacije TQM-a je zadan, ima 20 koraka koji se bazično mogu podijeliti u tri faze: priprema, planiranje i provedba (Lazibat, 2009:231). Za uspješnu implementaciju TQM-a potrebna je velika volja za promjenama, implementacija svih njezinih načela i kontinuirano učenje.

2.2.6. Samo-procjena kao temelj poslovne izvrsnosti

Poslovna izvrsnost

U podlozi je načela poslovne izvrsnosti ideja da se kvaliteta ne smije fokusirati samo na proizvode i usluge nego treba biti uklopljena i u procese upravljanja organizacijom. Ona se često poistovjećuje s nagradama za kvalitetu. Organizacije često koriste kriterije nagrada za kvalitetu kako bi odradile vlastitu samo-procjenу te utvrdile vlastite performanse i usporedile se s drugima.

Svjetske nagrade za kvalitetu

Najpoznatije nagrade za kvalitetu su: Demingova nagrada koju je 1951. godine ustanovio Savez japanskih znanstvenika i inženjera (JUSE), Nacionalna nagrada za kvalitetu Malcolm Baldrige (The Malcolm Baldrige National Quality Award) koju je 1987. godine ustanovio Američki kongres te Europska nagrada za kvalitetu (European Quality Award – EQA) koju je ustanovio European Foundation for Quality Management – EFQM (osnovan 1988.godine) kao ekvivalent za američku nagradu Malcolm Baldrige (Lazibat, 2009:431-444).

Samo-procjena kao temelj poslove izvrsnosti

Sve nagrade za poslovnu izvrsnost temelje se na procesu samo-procjene na način da se organizacijama nudi standardizirani okvir za procjenu poslovnih performansi. Organizacije utvrđuju svoje stanje, obavljena poboljšanja i prilike za daljnja poboljšanja. Primjena samo-procjene prema Lazibat (2009:427) obuhvaća sljedeće korake: definiranje ciljeva i obuhvata samo-procjene, odabir okvira, formiranje tima, planiranje, prikupljanje podataka, ocjenu prikupljenih podataka, izradu izvješća i analizu procesa samo-procjene. Samo-procjenу ne treba poistovjećivati s auditom vezanim uz normu ISO 9000 jer se zasnivaju na drugim načelima i provode s drugom svrhom. Razlike su prisutne u području koncepta, principa, vrsta, opsega, metodologije i poboljšavanja.

2.3. Sustavi upravljanja kvalitetom u obrazovanju

Odgojno-obrazovne ustanove organizacije su koje također trebaju težiti kvaliteti koja se ne smije prepustiti slučaju ili stihiji nego treba biti upravljanja na način kako to rade odgovorne organizacije težeći poslovnoj izvrsnosti. Učenici koji završavaju svoje školovanje u odgojno-obrazovnim ustanovama koje su razvijale sustave upravljanja kvalitetom u svijet tržišta rada prelaze s razvijenom kulturom kvalitete koju dalje prenose u tvrtke, tj. organizacije u kojima se zapošljavaju.

Posebno je stoga važno pronaći modalitet kako postojeće sustave upravljanja kvalitetom prenijeti na obrazovanje, tj. uvesti u rad odgojno-obrazovnih ustanova ili je pak potrebno razviti posebne sustave specijalizirane za odgojne-obrazovne ustanove, tj. organizacije.

2.3.1. Primjena normi ISO 9000 u obrazovanju

Prethodno su navedeni osnovni pojmovi i karakteristike vezane uz međunarodnu seriju normi ISO 9000 koja objedinjuje norme koje pokrivaju područje kvalitete. Njezina se specifičnost ogleda u sveobuhvatnosti koja omogućava primjenu norme u različitim područjima i organizacijama. No, na početku primjene norme na obrazovanje nailazi se na prvi problem, definiciju „proizvoda“ obrazovanja jer to može biti output obrazovanja, proces obrazovanja ili obrazovni program (Lazibat, 2005:41).

Norma ISO 9001 primjenjuje se kad tvrtka ima cjelokupni proizvodni ciklus, od početnog dizajna do servisa proizvoda. Kako bi se zahtjevi norme ISO 9001 prenijeli na odgojno-obrazovne ustanove Međunarodna organizacija za standardizaciju izdala je 2004. godine, a potom i novu verziju 2007. godine, dokumenta naziva ISO/IWA 2 (IWA – International Workshop Agreement): Sustavi upravljanja kvalitetom – Smjernice za primjenu ISO 9001:2000 u obrazovanju. Smjernice su namijenjene svim pružateljima obrazovanja: od osnovnoškolskog do visokoškolskog kao i za područje e-učenja te učenja na daljinu. Sadržavaju praktične naputke kako zahtjeve norme ISO primijeniti u području obrazovanja, upitnik za samoocjenjivanje obrazovnih ustanova te primjere procesa, mjerenja i alata. Time su stvoreni uvjeti da se norma ISO 9001:2000 započne primjenjivati u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Odgojno-obrazovna ustanova koja želi koristiti normu ISO 9001:2000 treba se upoznati s njezinim zahtjevima te ih primijeniti uvažavajući specifičnosti koje imaju odgojno-obrazovne ustanove. Sadržaj norme ISO 9001:2000 sastoji se od poglavlja: Uvod; Područje primjene; Veza s drugim normama; Pojmovi i definicije; Zahtjevi za upravljanje sustavima kvalitete; Odgovornost uprave; Upravljanje resursima; Upravljanje procesima; Mjerenje, analiza, poboljšanja (Lazibat, 2005:25).

Sljedeći korak koji ustanova mora odraditi jest uspostaviti poveznicu između zahtjeva norme ISO 9001 i prakse odgojno-obrazovne ustanove. Kolenc-Miličević i sur. (2011:72) daju usporedni prikaz glavnih zahtjeva norme ISO 9001 i poveznica s relevantnom dokumentacijom i procesima koji se odvijaju u odgojno-obrazovnom sustavu, a time i u ustanovama. Zahtjev br. 4 – Sustav upravljanja kvalitetom autori povezuju sa standardno propisanim obrascima, slijedivosti evidencije učenika, e-Maticom i nizom pravilnika. Državni pedagoški standard daje sve preduvjete za zadovoljavanje zahtjeva broj 6. – Upravljanje resursima, dok se zahtjev broj 8 – Mjerenje, analiza i poboljšavanje može implementirati mjerenjem zadovoljstva učenika, samovrednovanjem, ocjenjivanjem uspjeha, analizom realizacije plana rada i uspjeha učenika.

Dakle, vidljivo je da postoje jasne poveznice između postojeće školske prakse i onoga što je dano u zahtjevima norme ISO 9001. Bitno je da se pri uvođenju norme ISO 9001 poštuju postojeće postavke sustava kako se obrazovna ustanova ne bi dovela u situaciju izgradnje paralelnog sustava što bi svim dionicima stvorilo osjećaj tereta „dvostrukog“, i to nepovezanog posla koji se u ustanovi obavlja.

Uvođenje norme ISO 9001 u obrazovnu ustanovu pretpostavlja angažman svih dionika, spremnost na promjene i učenje te konstantno unapređenje kvalitete. Implementacija nosi i određenu financijsku obvezu, a sredstva ustanova treba osigurati od nadležnog ministarstva, osnivača ili iz nekih drugih izvora.

2.3.2. Norma ISO 21001:2018 – Sustavi upravljanja obrazovnom organizacijom

Dokumenti ISO/IWA 2: Sustavi upravljanja kvalitetom – Smjernice za primjenu ISO 9001:2000 u obrazovanju izdani su 2004. i 2007. godine i odnosili su se na normu ISO 9001:2000. U međuvremenu je Međunarodna organizacija za standardizaciju izdala nove norme ISO

9001:2008 i ISO 9001:2015, međutim za njih nije izdavala nove prateće dokumente ISO/IWA namijenjene obrazovnim ustanovama.

Umjesto toga, krenuli su u izradu samostalnog standarda za sustave upravljanja kvalitetom u obrazovanju, a koji je usklađen s ISO 9001. Radi se o normi ISO 21001:2018²² - Obrazovne organizacije – Sustavi upravljanja za obrazovne organizacije koja je izišla početkom 2018. godine. Norma je usmjerena na sustave upravljanja kvalitetom obrazovnih organizacija, na polaznike i na sve ostale relevantne zainteresirane strane. Dokument je usklađen s ISO zahtjevima za sustave upravljanja kvalitetom, a norma se može primijeniti zajedno s regionalnim, nacionalnim i drugim standardima. Primjerice, u okviru dokumentacije norme nalazi se primjer kako se ovaj standard može implementirati zajedno s Europskim okvirom osiguranja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (EQAVET). Time je otklonjen nedostatak na koji su često ukazivale obrazovne ustanove kad su navodile da im se događaju „paralelni sustavi“ upravljanja kvalitetom. Jedan koji nije kvalitetno razrađen, ali ga nalaže službena legislativa te neki drugi koji je međunarodni i koji ustanova nije dužna provoditi, ali želi jer se radi o standardu koji je međunarodno ujednačen i prihvaćen.

ISO 21001 fokusira se na interakciju između obrazovne ustanove, učenika i drugih dionika te određuje zahtjeve za sustav upravljanja obrazovnim organizacijama (Educational Organization Managements System – EOMS) kad organizacija treba pokazati da djeluje u skladu sa zakonskim i drugim regulatornim zahtjevima te ima za cilj povećati zadovoljstvo učenika i drugih dionika učinkovitom primjenom EOMS-a, uključujući procese unapređivanja kvalitete. EOMS sustav zastupljen u normi ISO 21001 uključuje sljedeća načela upravljanja²³:

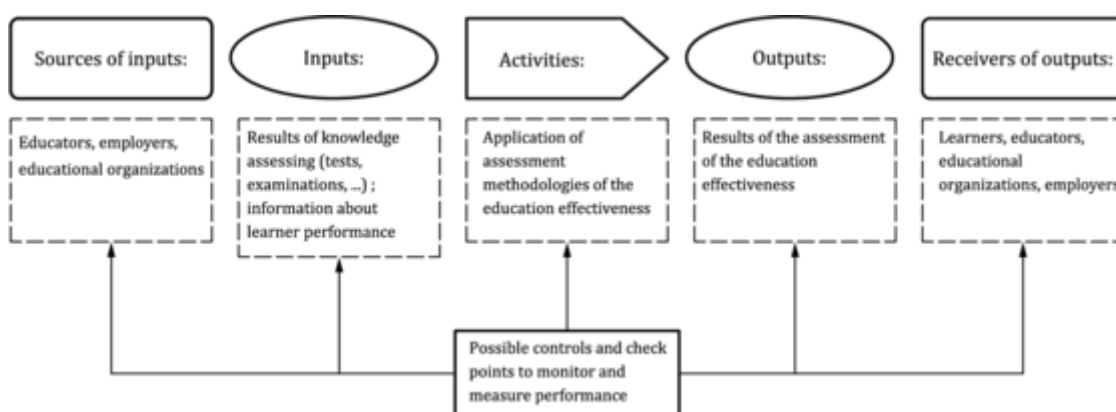
- a) usredotočenost na polaznike i ostale korisnike;
- b) vizionarsko vodstvo;
- c) angažman ljudi;
- d) procesni pristup;
- e) poboljšanje;
- f) odluke utemeljene na dokazima;
- g) upravljanje odnosima;
- h) društvena odgovornost;

²² <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en> (4.3.2020.)

²³ <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en> (4.3.2020.)

- i) pristupačnost i pravičnost;
- j) etičko ponašanje u obrazovanju;
- k) sigurnost i zaštita podataka.

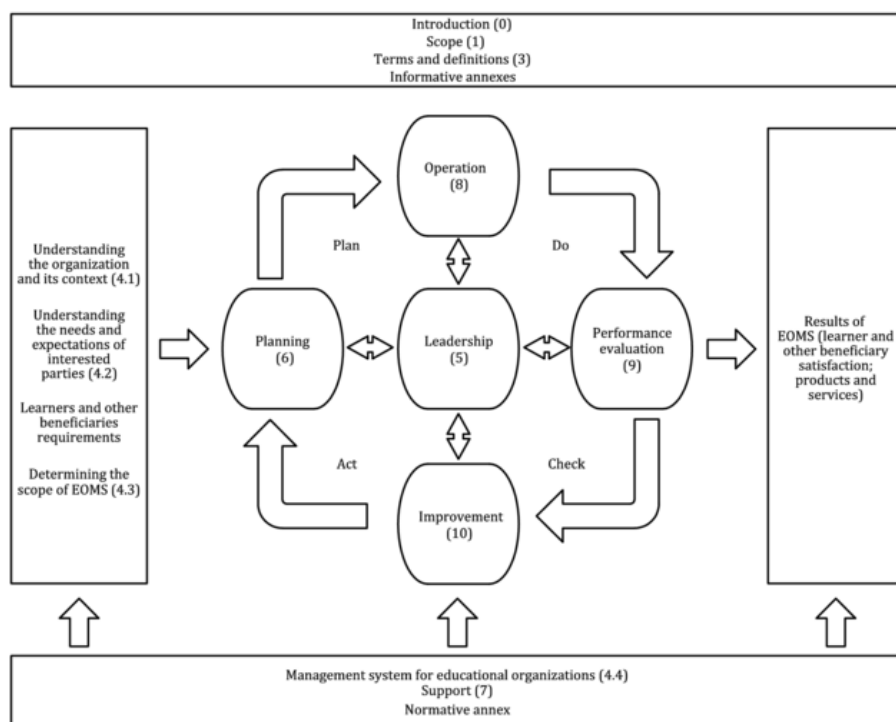
Nadalje, norma ISO 21001 promovira usvajanje modela procesnog pristupa pri poboljšanju učinkovitosti EOMS-a, što uključuje sustavno definiranje i upravljanje procesima kako bi se ostvarili ciljevi ustanove. Slika 5 daje prikaz elemenata jedinstvenog procesa (procjena obrazovnog učinka).



Slika 5 *Shematski prikaz elemenata jedinstvenog procesa (procjena obrazovnog učinka)*

IZVOR: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>

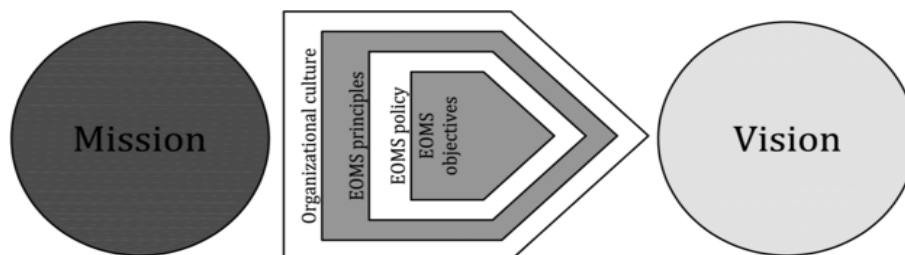
Upravljanje procesima može se postići korištenjem Plan-Do-Check-Act (PDCA) ciklusa koji se može primijeniti na sve procese i na EOMS u cjelini. Prikaz strukture norme ISO 21001 u ciklusu PDCA dan je na Slici 6.



Slika 6 *Prikaz strukture norme ISO 21001 u ciklusu PDCA*

IZVOR: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>

Strategija EOMS-a mora biti povezana s misijom i vizijom obrazovne ustanove. Politike i principi EOMS- sastavni su dio organizacijske kulture ustanove²⁴. Relacije među navedenim elementima prikazane su na Slici 7.



Slika 7 *Strategija EOMS-a u vezi s misijom i vizijom*

IZVOR: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>

²⁴ <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en> (4.3.2020.)

U priložima dokumentacije norme ISO 21001:2018²⁵ nalaze se dodatni zahtjevi za sustav obrazovanja u ranom djetinjstvu, načela EOMS-a, klasifikacija zainteresiranih strana, smjernice za komunikaciju sa zainteresiranim stranama, smjernice o procesima, mjerama i alatima u obrazovnim organizacijama, primjer mapiranja regionalnog standarda i pitanja zaštite zdravlja i sigurnosti obrazovne organizacije.

Norma ISO 21001:2018 izišla je početkom 2018. godine i novost je u pogledu sustava upravljanja kvalitetom u obrazovanju stoga vrijeme njezine primjene tek dolazi. Izrađena je na temelju norme ISO 9001 koja ima desetljetno iskustvo primjene, a stvarana je ciljano za obrazovanje stoga se može očekivati da će je obrazovne organizacije prihvatiti kao izvrstan model, tj. sustav međunarodne certifikacije čija će primjena unaprijediti rad odgojno-obrazovnih ustanova.

2.3.3. Potpuno upravljanje kvalitetom (TQM) u obrazovanju

Potpuno upravljanje kvalitetom poslovna je filozofija kojoj je u fokusu unapređivanje kvalitete u svakom segmentu poslovnog procesa te uključivanje svih članova organizacije u cilju unapređivanja proizvoda ili usluge i postizanja visoke razine zadovoljstva korisnika.

Koliko će implementacija TQM-a u nekoj organizaciji biti uspješna ovisi o statusu osam osnovnih elemenata organizacije koje su Šiško Kuliš i Grubišić (2010:117) svrstali u četiri kategorije:

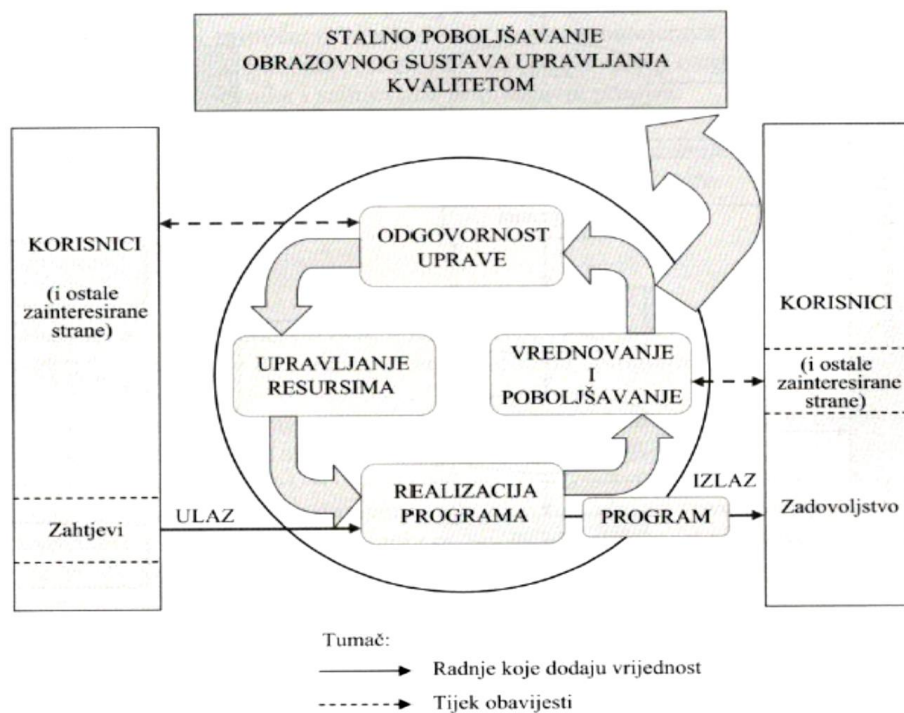
1. Osnovni (*basic*) elementi: etika, integritet i povjerenje
2. Građevni (*building bricks*) elementi: liderstvo, obuka i timski rad
3. Vezivni (*binding mortar*) elementi: komunikacija
4. Vrhovni (*roof*) elementi: prepoznatljivost

Primjena TQM-a u obrazovanju (Funda, 2008:9) trebala bi rezultirati vrhunskom kvalitetom u odgojno-obrazovnom radu te podizanjem kvalitete organizacije i rukovođenja, razvoja međuljudskih odnosa te podizanjem razine materijalnih resursa, kao i razvoja ljudskih potencijala. Primjena TQM-a u obrazovanju zahtijeva mnoge promjene u odgojno-obrazovnim

²⁵ <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en> (4.3.2020.)

ustanovama, od stajališta i djelovanja uprave, planiranja i praćenja odgojno-obrazovnog procesa, vrednovanja rezultata i ishoda, kulture međusobne komunikacije i odnosa te razvoja pozitivnog školskog ozračja.

Jedan je od primjera primjene filozofije potpunog upravljanja kvalitetom u obrazovanju pristup utemeljen na Normi za upravljanje kvalitetom u obrazovanju, NUKO 9001:2007 koju je izradio dr.sc. Dragutin Funda. Norma uključuje i posebne preporuke za obrazovni sektor ISO/IWA 2: Sustavi upravljanja kvalitetom - Preporuke za primjenu ISO 9001:2000 u obrazovanju. Nadalje, norma potiče primjenu procesnog pristupa u primjeni i razvoju sustava upravljanja kvalitetom u obrazovanju. Ustanova, u cilju razvoja vlastita sustava upravljanja kvalitetom, može na sve procese primijeniti metodologiju „planiraj – provedi – provjeri – postupi“ (tzv. PDCA krug kvalitete). Na taj se način može kontinuirano poboljšavati kvaliteta obrazovanja, ali i izgraditi model stalnog poboljšavanja sustava upravljanja kvalitetom u odgojno-obrazovnim ustanovama (Slika 8).



Slika 8 *Model stalnog poboljšavanja sustava upravljanja kvalitetom u odgojno-obrazovnim ustanovama*

IZVOR: Funda, D. (2008) *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*. Zagreb: Kigen

Uvođenje potpunog upravljanja kvalitetom u odgojno-obrazovne ustanove ustanovi donosi niz unutarnjih i vanjskih koristi. Unapređuju se planiranje i učinkovitost, ujednačavaju radni procesi, poboljšavaju rezultati, povećavaju se ugled ustanove i zadovoljstvo korisnika. Nadalje, primjena potpunog upravljanja kvalitetom obuhvaća cjelokupni rad odgojno-obrazovne ustanove, omogućava vrednovanje zaposlenika, korisnika i odgojno-obrazovne ustanove u cjelini.

Funda (2008:218) navodi da rezultati istraživanja provedenih u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske pokazuju da primjena potpunog upravljanja kvalitetom u ustanovama rezultira povećanjem njihove učinkovitosti i uspješne distribucije znanja.

2.4. Osiguravanje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju

2.4.1. Primjena sustava upravljanja kvalitetom u obrazovanju na sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja

Sustavi strukovnog obrazovanja i osposobljavanja diljem svijeta razvijaju različite načine osiguravanja i unapređivanje kvalitete svojih usluga. Pritom često koriste model potpunog upravljanja kvalitetom (TQM) iz obitelji normi ISO 9000 Međunarodne organizacije za standardizaciju (International organization for standardization – ISO) ili model izvrsnosti Europske zaklade za upravljanje kvalitetom European Foundation for Quality Management – EFQM). Oba su modela ekonomske prirode s primarnim ciljem povećanja učinkovitosti proizvodnje i kvalitete proizvoda ili usluga, stoga i uz najbolje pokušaje prilagodbe tih modela na sustav obrazovanja ostaje činjenica da aktivnost „učenja“ ipak ostaje bitno zapostavljena.

Međunarodna je organizacija za standardizaciju (ISO) je pri izradi sustava upravljanja kvalitetom u obrazovanju, norma ISO 21001:2018, vodila računa o tome da se navedena norma može primijeniti zajedno s regionalnim, nacionalnim i drugim standardima. Stoga se u okviru dokumentacije navedene norme nalazi konkretan primjer kako se ista može implementirati zajedno s Europskim okvirom osiguranja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (EQAVET). Time je s razine međunarodno priznate organizacije dana potvrda relevantnosti EQAVET-a koji se koristi na europskom području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja,

prvenstveno među članicama Europske unije koje provode usuglašene obrazovne politike SOO-a, a što je sastavni dio strategije *Europa 2020: strategije Europske unije za rast i zapošljavanje*.

2.4.2. Razvoj zajedničkih europskih obrazovnih politika u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja

Deklaracijom europskih ministara za strukovno obrazovanje i osposobljavanje o jačanju europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (Deklaracija iz Kopenhagena²⁶, studeni 2002. godine) započeo je tzv. Kopenhaški proces čiji je primarni cilj poboljšati učinkovitost, kvalitetu i privlačnost strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Prioriteti utvrđeni Deklaracijom iz Kopenhagena postavili su temelj za dobrovoljnu suradnju u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju čime se nastojalo jačati europsku dimenziju u SOO-u, povećati informacije i transparentnost SOO-a, razvijati alate za međusobno potvrđivanje kompetencija i kvalifikacija te poboljšati osiguravanje kvalitete SOO-a.

Izjavom iz Maastrichta (2004. godina) potvrdio se uspjeh Kopenhaškog procesa u podizanju vidljivosti SOO-a na europskoj razini. Prioriteti utvrđeni Kopenhaškim procesom pojačani su specifičnim prioritetima poput povećanja ulaganja u SOO, razvijanje sustava SOO za brigu o osobama u nepovoljnu položaju, razvijanje okoline povoljne za učenje te promicanje kontinuiranog razvoja kompetencija učitelja u SOO-u.

Izjavom iz Helsinkija (2006. godina) ocijenjen je Kopenhaški proces te su navedena njegova postignuća poput napretka u zajedničkim okvirima i alatima za SOO, usvajanje Europassa, jedinstvenog okvira za transparentnost kvalifikacija i kompetencija te početak rada na Europskom kvalifikacijskom okviru (European qualifications framework, EQF), Europskom bodovnom sustavu za SOO (European credit system for VET, ECS-VET) i na Europskom referentnom okviru za osiguranje kvalitete SOO-a (European quality assurance reference framework for VET, EQARF-VET).

Izjavom iz Bordeauxa (2008. godina), uz provjeru strategije i prioriteta Kopenhaškog procesa, zatraženi su novi poticaji u vidu provedbe alata i programa SOO-a radi promicanja

²⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0018> (4.3.2020.)

suradnje na nacionalnim razinama, stvaranja boljih veza između SOO-a i tržišta rada te konsolidacije sporazuma o suradnji.

Izjavom iz Brugea (2010. godina) utvrđeni su dugoročni ciljevi za razdoblje od 2011. do 2020. godine, zajedno s kratkoročnim ciljevima za razdoblje od 2011. do 2014. godine s konkretnim mjerama koje je potrebno provoditi na nacionalnoj razini. Utvrđeno je da sustav SOO treba biti fleksibilan, visokokvalitetan te da je potrebno osnažiti ljude za potrebne promjene te olakšati transnacionalnu mobilnost učenika i učitelja iz SOO-a.

Zaključcima iz Rige (2015. godina) utvrđen je komplet novih kratkoročnih ciljeva za razdoblje od 2015. do 2020. godine te pet prioriteta područja: promicanje učenja temeljenog na radu, daljnje razvijanje mehanizama kvalitete u SOO-u, poboljšanje pristupa SOO-u, jačanje ključnih kompetencija u kurikulumu SOO-a te trajni profesionalni razvoj učitelja i mentora u SOO-u.

2.4.3. Izgradnja Europske mreže za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET)

Kopenhaskim procesom iz 2002. godine osiguranje kvalitete i razvoj zajedničkih europskih okvira i alata za osiguravanje kvalitete postali su prioriteti koji omogućavaju mobilnost učenika, učitelja i radne snage kao i temelj za cjeloživotno učenje. U nastavku se daje kronološki prikaz nastanka dokumenata, tj. referentnih okvira relevantnih za razvoj i osiguravanje kvalitete sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja zemalja članica Europske unije.

Zajednički okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju u Europi (Common Quality Assurance Framework, CQAF)

Kao odgovor na postavljene prioritete Kopenhaskog procesa nastao je Zajednički okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju u Europi (CQAF – Common Quality Assurance Framework) koji je u svibnju 2004. godine ratificirala Europska komisija, a potom prihvatilo Vijeće Zaključkom o osiguranju kvalitete u SOO-u od 18. svibnja 2004. godine čime je CQAF postao krovni okvir unutar kojeg svaka zemlja razvija vlastiti nacionalni okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. CQAF obuhvaća četiri područja: model, metodologiju, promatranje i mjerenje. U rujnu 2005. godine

nadograđen je i preimenovan u EQARF, kao okvir koji zemlje članice Europske unije koriste kao osnovu za razvoj i reformu vlastitih nacionalnih sustava kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Prema EQARF-u osiguranje kvalitete se provodi na razini kvalifikacije, pružatelja SOO-a i nacionalnog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.

Europski kvalifikacijski okvir (European Qualifications Framework, EQF)

Na temelju Kopenhaškog procesa iz 2002. godine i Matriške izjave iz 2004. godine započeo je razvoj Europskog kvalifikacijskog okvira²⁷ (European Qualifications Framework, EQF) kao odgovor na zahtjeve zemalja članica EU-a za zajedničkom referencijom koja bi povećala transparentnost kvalifikacija i lakše „čitanje“ kvalifikacija među zemljama članicama, a time i mobilnost na području obrazovanja i, u konačnici, na području tržišta rada. EQF je europski referentni okvir koji povezuje nacionalne kvalifikacijske sustave, promiče mobilnost te potiče cjeloživotno učenje. Uspostavljen je u travnju 2008. godine Preporukom Europskog parlamenta i Vijeća.

EQF povezuje nacionalne kvalifikacijske sustave oko zajedničke referencije i njezinih osam referentnih razina. Razine obuhvaćaju cjelokupan raspon kvalifikacija: od osnovne (1. razina) do napredne razine (8. razina), a svaka je razina definirana nizom deskriptora koji naznačuju ishode učenja (znanje, vještine i kompetencije) za kvalifikaciju takve razine. Zemljama članicama preporučeno je da do 2010. godine nacionalne kvalifikacijske sustave povežu s EQF-om te da primjenjuju zajednička načela za osiguranje kvalitete u višem obrazovanju i SOO-u u kontekstu EQF-a. Među zajedničkim načelima utvrđeno je da osiguranje kvalitete treba obuhvatiti sve razine EQF-a, ulazne, procesne i izlazne dimenzije te dati naglasak na rezultate i ishode učenja. EQF nalaže i obvezu razvoja sustava osiguranja kvalitete koji trebaju obuhvatiti šest elemenata, među kojima su jasni i mjerljivi ciljevi i standardi, adekvatni resursi te konzistentne metode vrednovanja, pritom povezujući samovrednovanje i vanjsko vrednovanje.

²⁷ <https://www.asoo.hr/UserDocImages/dokumenti/eqf.pdf> (5.3.2020.)

Zajedničko prihvaćanje EQF-a na razini svih članica EU-a pridonosi modernizaciji sustava obrazovanja i osposobljavanja, mobilnosti u području obrazovanja, osposobljavanja i zapošljavanje te povezivanju kategorija formalnog, neformalnog te iformalnog učenja.

Europski referentni okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (European Quality Assurance Reference Framework for VET, EQARF-VET)

U srpnju 2009. godine Europski parlament i Vijeće Europske unije objavili su Preporuku o uspostavi Europskoga referentnog okvira za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju²⁸ (European Quality Assurance Reference Framework for VET, EQARF-VET) kao referentnog okvira za pomoć državama članicama u promicanju i stalnom unapređivanju strukovnog obrazovanja i osposobljavanja temeljenog na zajedničkim europskim referencama. Okvir je organiziran na način da se može primjenjivati na razini sustava SOO i na razini ustanove kao pružatelja SOO, a od zemalja članica očekuje se samostalno određivanje modela interne i vanjske evaluacije.

Metodologija unutar EQARF-VET okvira temelji se na²⁹:

- ciklusu kvalitete koji se sastoji od četiri faze (planiranje, provedba, procjena, provjera)
- kriterijima kvalitete i indikativnim kriterijima za svaku fazu ciklusa
- zajedničkim pokazateljima za procjenu ciljeva, metoda, postupaka i rezultata

EQARF-VET definira kriterije kvalitete koji se temelje na ciklusu kvalitete i osmišljeni su kako bi omogućili sustavan pristup provedbi i vrednovanju SOO-a te zajedničke pokazatelje kvalitete koji se uz primjenu pridruženih indikatora kvalitete (indikator ulaza, konteksta, procesa, izlaza i ishoda) mogu koristiti za evaluaciju i poboljšanje kvalitete sustava SOO-a ili pružatelja SOO-a.

Ciklus kvalitete³⁰ prema EQARF-VET-u, prikazan na Slici 9, obuhvaća četiri faze:

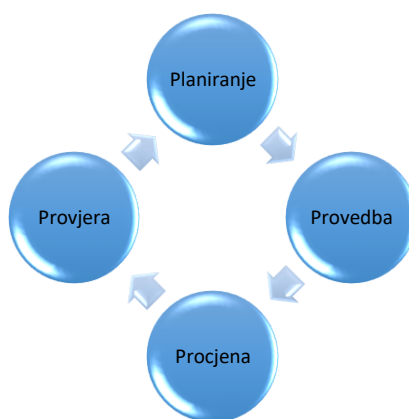
²⁸ Preporuka C155 Europskog parlamenta i Vijeća od 18. lipnja 2009., objavljena 8. srpnja.2009.

²⁹

http://www.ssmb.hr/libraries/0000/3981/Izvje%C5%A1%C4%87e_projekta_o_testiranju_samovrednovanja_u_ustanovama_za_strukovno_obrazovanje_u_Republici_Hrvatskoj.pdf (5.3.2020.)

³⁰ <https://www.eqavet.eu> (6.3.2020.)

1. Svrha i plan – Postavljanje jasnih, primjerenih i mjerljivih ciljeva u smislu politika, procedura, zadataka i ljudskih resursa.
2. Provedba – Uspostavljanje procedura kako bi se osiguralo postizanje ciljeva.
3. Procjena i evaluacija – Osmišljavanje mehanizama evaluacije postignuća i ishoda prikupljanjem i obradom podataka kako donijeli informirane procjene.
4. Provjera – Razvijanje procedura kako bi postigli postavljene ishode i/ili nove ciljeve.



Slika 9 Ciklus kvalitete prema EQARF-VET-u

Kriteriji kvalitete³¹ koji uključuju indikativne kriterije koji se odnose na razini SOO-a i/ili razini pružatelja SOO-a su:

1. Planiranje koje odražava zajedničku stratešku viziju relevantnih dionika i uključuje jasne ciljeve, aktivnosti i pokazatelje.
2. Provedbeni planovi koji su osmišljeni u savjetovanju s dionicima i uključuju različita načela.
3. Evaluacija ishoda i procesa koja se redovito izvršava i podržana je mjerenjima.
4. Pregled koji se temelji na postupcima, mehanizmima i instrumentima definiranim na svim razinama.

³¹ Dodatak I iz Preporuke C155 Europskog parlamenta i Vijeća od 18. lipnja 2009., objavljene 8. srpnja 2009.

Zajednički pokazatelji kvalitete³² prema EQARF-VET-u, u prikazu bez dodatnih razrada pojedinog pokazatelja su:

1. Relevantnost sustava osiguravanja kvalitete pružatelja SOO;
2. Ulaganje u usavršavanje nastavnika i strukovnih učitelja;
3. Stopa sudjelovanja u programima SOO-a;
4. Stopa završavanja programa SOO-a;
5. Stopa zapošljavanja osoba sa strukovnim obrazovanjem;
6. Iskoristivost stečenih vještina na radnom mjestu;
7. Stopa nezaposlenosti (prema ILO-u i OECD-u) prema individualnim kriterijima;
8. Rasprostranjenost ranjivih skupina;
9. Mehanizmi za utvrđivanje obrazovnih potreba na tržištu rada;
10. Sheme za promicanje boljeg pristupa SOO-u.

Uspostavom EQARF-VET-a zemljama članicama EU-a pružen je djelotvoran mehanizam razvoja sustava SOO-a na nacionalnoj razini, uz međusobno povjerenje u kvalitetu SOO-a drugih zemalja članica. Preporukom se zemlje članice upućuju na obvezu formiranja, ako već ne postoji, Nacionalne referentne točke za SOO koja treba poduzimati konkretne inicijative za promicanje daljnjeg razvoja okvira u nacionalnom kontekstu te podržati samoevaluaciju kao komplementaran i učinkovit način osiguranja kvalitete koji omogućava mjerenje uspjeha te utvrđivanja područja koja treba poboljšavati.

Nadalje, napredak u provedbi procesa predstaviti će se materijalom sastavljenim od nacionalnih izvješća o implementaciji procesa, a sve u kontekstu i interesu budućih europskih suradnji u obrazovanju i osposobljavanju.

Europska mreža za osiguranje kvalitete u SOO-u (EQAVET)

EQAVET je mreža za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju koja povezuje države članice, socijalne partnere i Europsku komisiju s ciljem razvoja i poboljšanja kvalitete europskih sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u kontekstu Europskog referentnog okvira za osiguranje kvalitete u SOO-u. Osnovana je na temelju Preporuke³³ Europskog parlamenta i Vijeća iz srpnja 2009. godine. EQAVET mreža provodi

³² Dodatak II iz Preporuke C155 Europskog parlamenta i Vijeća od 18. lipnja 2009., objavljene 8. srpnja 2009.

³³ Preporuka C155 Europskog parlamenta i Vijeća od 18. lipnja 2009., objavljena 8. srpnja 2009.

aktivnosti s ciljem: davanja potpore državama članicama, razvijanja kulture osiguravanja kvalitete uz pomoć nacionalnih referentnih točaka, davanja potpore Europskoj komisiji u praćenju provedbe EQARF-a te davanja potpore osiguranju kvalitete u kontekstu primjene Europskog kvalifikacijskog okvira (EQF) i Europskog kreditnog sustava u SOO-u (ECVET).

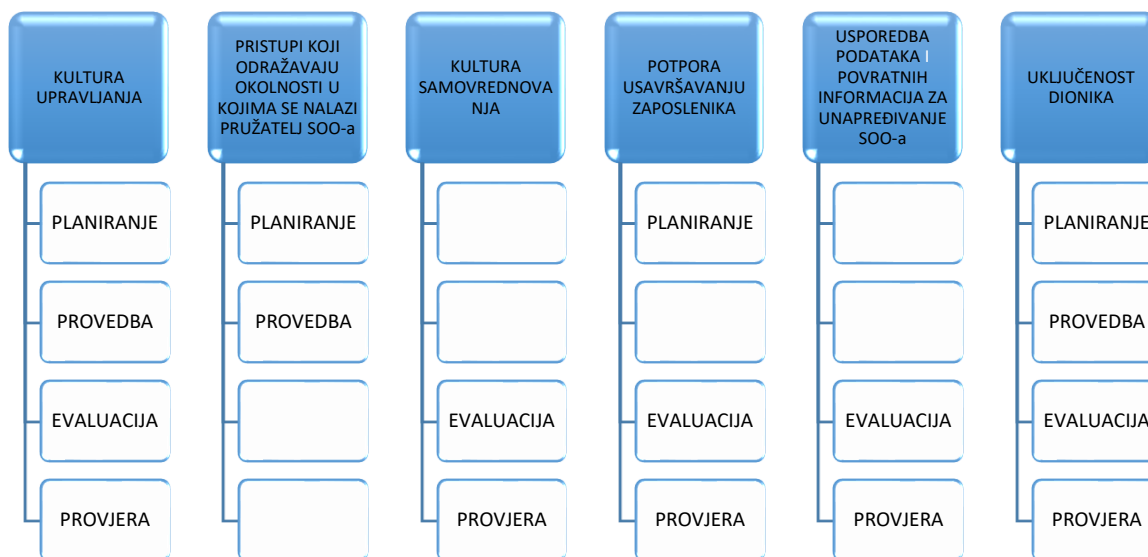
EQAVET-ova je mreža identificirala šest zajedničkih tema, takozvanih „sastavnih blokova“ (Slika 10) koje su relevantne pružateljima strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za uspostavu i jačanje procesa osiguravanja kvalitete.



Slika 10 Sastavni blokovi EQAVET-ove mreže

Navedenih šest blokova³⁴ međusobno se dopunjuju, a izrađeni su prema EQAVET-ovim indikativnim pokazateljima i indikatorima. U okviru svakog sastavnog bloka utvrđuje se cilj koji se želi postići, značenje svakog sastavnog bloka, ključna pitanja, tj. pitanja o ključnim čimbenicima za uspjeh te naučene lekcije, tj. smjernice za daljnji razvoj. Time se daje direktna pomoć pružateljima SOO-a u pristupu osiguravanja kvalitete SOO-a prema EQAVET-ovom (tj. EQARF-VET) okviru. Odnos između sastavnih blokova i četiri faze EQAVET ciklusa kvalitete prikazan je na Slici 11.

³⁴ http://www.qavet.hr/media/1034/32722-egavet-building-blocks-brochure_cro_hr.pdf (6.3.2020.)



Slika 11 Sastavni blokovi i faze EQAVET ciklusa kvalitete

Nacionalne referentne točke za osiguravanje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju

Nacionalne referentne točke za osiguravanje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju uspostavljaju se na razini država članica sukladno Preporuci³⁵ Europskog parlamenta i Vijeća iz srpnja 2009. godine. Zadaća je nacionalnih referentnih točaka povezivati zainteresirane dionike na nacionalnoj i regionalnoj razini u provedbi aktivnosti EQAVET mreže.

Specifični zadaci nacionalnih referentnih točaka su³⁶:

- Informirati dionike o aktivnostima EQAVET mreže
- Pružati potporu aktivnostima i programima EQAVET mreže
- Poduzimati aktivnosti u promicanju provedbe EQARF-VET-a na nacionalnoj razini
- Podržavati samovrednovanje kao učinkovito sredstvo za osiguravanje kvalitete kojim se mjeri uspjeh i utvrđuju područja za poboljšanja

³⁵ Preporuka C155 Europskog parlamenta i Vijeća od 18. lipnja 2009., objavljena 8. srpnja.2009.

³⁶ <http://www.qavet.hr/hr/qavethr/o-nama/> (6.3.2020.)

Način uklapanja europskih procesa osiguranja kvalitete u nacionalni kontekst prikazan je na Slici 12.



Slika 12 Povezivanje europskih procesa osiguranja kvalitete u nacionalni kontekst

Godine 2014., u okviru Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, osnovana je nacionalna referentna točka Republike Hrvatske QAVET.HR³⁷.

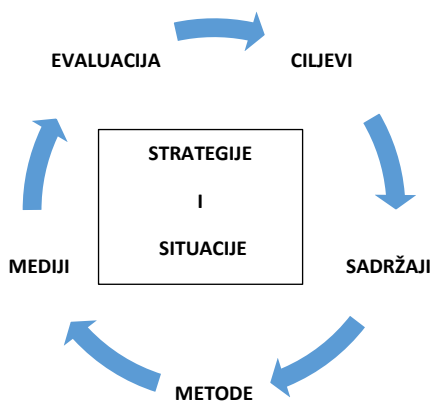
³⁷ <https://www.qavet.hr> (6.3.2020.)

3. SAMOVREDNOVANJE ŠKOLA I KVALITETA OBRAZOVANJA

3.1. Vrednovanje – opći pojmovi

3.1.1. Vrednovanje (evaluacija)

U znanstvenoj i stručnoj literaturi postoje razne definicije vrednovanja ili evaluacije. Matijević i sur. (2016:353) evaluaciju (vrednovanje, određivanje vrijednosti, procjena) definiraju kao „sustavni proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave“. Morrison (1993) navodi da je evaluacija (vrednovanje) prikupljanje informacija o određenim pitanjima na temelju kojih se dalje mogu donositi odluke o daljnjem djelovanju. Španja (2019) na evaluaciju gleda kao na kompleksan pedagoški fenomen koji proizlazi iz teorije kurikuluma stoga treba činiti sastavni dio nacionalnog kurikuluma koji treba upućivati na obvezu kontinuirane evaluacije, ne samo postignuća učenika nego i svih aktivnosti koje škola provodi. Matijević (2007) naglašava da se u proces evaluacije treba, uz učitelje i učenike te roditelje, uključiti školsku upravu i širu lokalnu zajednicu.



Slika 13 *Nastavni kurikulum*

IZVOR: Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), 279-298

Vrednovanjem se, također obuhvaćaju i uvjeti, tj. čimbenici koji direktno ili indirektno utječu na kvalitetu odgoja i obrazovanja. Ono je važan dio kurikulumske sustava (Slika 13), tj. uz kurikulumske dokumente i procese učenja i poučavanja treba biti definiran i postupak vrednovanja (evaluacije), a ciljevi odgoja polazište su za definiranje modela praćenja i ocjenjivanja. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) posebna je pozornost dana ocjenjivanju i vrednovanju učeničkih postignuća, s jasnim smjernicama što se i kako vrednuje i ocjenjuje, razlici u primjeni formativnog i sumativnog vrednovanja. Nadalje, naglasak se daje i na razvijanje učeničkih kompetencija za samovrednovanje jer time učenik osvještava razinu vlastita znanja i kompetencija, prepoznaje važnost stalnog učenja, razvija pozitivnu sliku o sebi i potiče se na vlastitu organizaciju rada i učenja.

3.1.2. Školsko ocjenjivanje

Uz pojam vrednovanja u literaturi se često koriste i drugi pojmovi koji su s njim blisko povezani, ali nisu u potpunosti istoznačni, poput *praćenja*, *provjeravanja* i *ocjenjivanja*, te im možemo dati status sastavnica vrednovanja. Ispitivanje i mjerenje učeničkih znanja i postignuća te dodjela odgovarajuće školske ocjene složen je proces jer postoji niz čimbenika koji utječu na metrijsku vrijednost školske ocjene. Za provođenje vrednovanja stručnjaci se oslanjaju na rezultate mjerenja, različite tehnike ispitivanja i načine ocjenjivanja (Matijević i sur., 2016). Školske ocjene su problematična varijabla unutar sustava unutarnjeg vrednovanja stoga u svijetu postoje različiti pristupi i oblici školskog ocjenjivanja. Problematikom školskog ocjenjivanja bavi se školska dokimologija, kao dio znanstvene discipline dokimologije, s primarnim ciljem pronalaska načina i postupaka što objektivnijeg, pouzdanijeg i valjanijeg mjerenja učeničkih znanja i odgojno-obrazovnih postignuća (Grgin, 2001).

3.1.3. Vrste i modeli vrednovanja (evaluacije)

Španja (2019:267) navodi sedam modela evaluacije (vrednovanja) koje su identificirali i kategorizirali Scott (1998) te Herman, Morris i Fitz-Gibbon (1987) – evaluacija usmjerena cilju, evaluacija usmjerena k odlukama, evaluacijska istraživanja, evaluacija usmjerena k

sudionicima, evaluacija slobodne procjene, evaluacija usmjerena k alternativnim rješenjima i evaluacija usmjerena k dionicima. Podjela na modele evaluacije pomaže u razumijevanju procesa evaluacije.

Nadalje, u literaturi se navode različite vrste vrednovanja, ovisno o tome: tko provodi vrednovanje: unutarnje, vanjsko i hibridno³⁸ vrednovanje, koja je svrha provođenja vrednovanja: dijagnostičko, formativno i sumativno vrednovanje te u odnosu na što se vrednuje: kriterijsko, normativno i ipsativno³⁹ vrednovanje (Kyriacou, 1997; Matijević i sur., 2016; McMillan, 2010.).

S obzirom na to da suvremeni pristup nastavi pretpostavlja stavljanje učenika u središte odgojno-obrazovnog procesa, tijekom nastavnog procesa trebaju se koristiti i razvijati oni modeli vrednovanja koji će učenicima dati najbolji uvid u njihov napredak. Učenike treba ohrabriti i osposobiti za provedbu samovrednovanja (samoprocjene) kao oblika kritičkog uvida u vlastiti rad, prednosti i nedostatke vlastita učenja. Razlika između formativne i sumativne procjene (tj. vrednovanja) ogleda se u svrsi procjene, razdoblju primjene, fokusu vrednovanja, interpolaciji u nastavni proces, odnosu između učitelja i učenika te stalnosti provedbe. Bursać i sur. (2016) navode da recentniji radovi upozoravaju na potrebu kreiranja obrazaca za vrednovanje i samovrednovanje učeničkih postignuća jer će učenici koje su ohrabivali njihovi učitelji, motivirani te osposobljeni za samorefleksiju svojega rada, biti spremni preuzeti odgovornost za svoj rad i rezultate koji iz toga proizlaze. Svojim znanstvenim istraživanjem autorice su potvrdile istraživačku hipotezu prema kojoj kontinuirano formativno samovrednovanje učenika pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća. Nadalje, Sertić i Halter (2012) ukazuju na važnost aktivnog sudjelovanja učenika u vrednovanju vlastita rada jer se na taj način svim sudionicima omogućuje jasan uvid u razinu učeničkog znanja i postignuća.

S obzirom na faze evaluacijskog ciklusa Tyler (1989, prema Španja, 2019) razlikuje sljedeće evaluacije: prethodna evaluacija, evaluacija u tijeku ili periodična evaluacija ili srednjoročna evaluacija tijekom provedbe programa te naknadna evaluacija. Na razini programa, pored evaluacije učinaka moguće su i druge vrste evaluacije (tematske, strateške,

³⁸

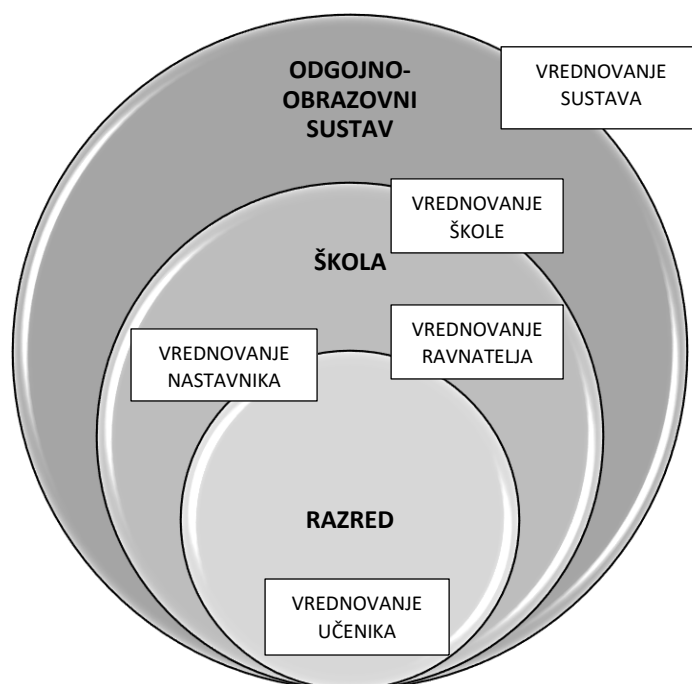
<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Smjernice/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesu%20ucenja%20i%20ostvarenosti%20ishoda%20u%20osnovnoskolskome%20i%20srednjoskolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>

³⁹ https://tmedwin.net/~ucgbarg/OU_workshop_files/TWO37-GH.pdf

evaluacije politika od zajedničkog interesa, evaluacije učinaka zasnovane na teoriji, evaluacije protiv činjeničnog učinka, meta-evaluacije, itd.).

3.1.4. Razine vrednovanja

U odgojno-obrazovnom sustavu vrednovanje se odvija na više razina. Osim vrednovanja učenika, tj. učeničkih postignuća, u odgojno-obrazovnim sustavima vrednuje se rad nastavnika i ravnatelja, ali i razni oblici postignuća na razini cijele škole. Nadalje, i cijeli je odgojno-obrazovni sustav podložan vrednovanju. Tko se, i što se, vrednuje u odgojno-obrazovnom sustavu prikazano je na Slici 14.



Slika 14 *Vrednovanje u odgojno-obrazovnom sustavu*

3.2. Vanjsko i unutarnje vrednovanje škola – europski kontekst

Promjene u društvu i gospodarstvu zahtijevaju i kvalitetnu reakciju, tj. promjene u sustavu odgoja i obrazovanja. Od suvremene se škole očekuje da bude kvalitetna, humana, inovativna, suvremena i učinkovita. Ne treba se očekivati da za svaku promjenu u društveno-gospodarskom okruženju treba nužno odraditi reformu cijelog odgojno-obrazovnog sustava jer je to nemoguće učestalo raditi. Potrebno je raditi na promjenama kao kontinuiranom procesu uz izgrađen sustav upravljanja kvalitetom na razini sustava i na razini škola. Kontinuirano praćenje i vrednovanje, prikupljanje i analiziranje podataka daju uvid u aktualno stanje u školi, njezine slabosti i prilike za daljnji razvoj, tj. unapređivanje kvalitete rada.

Preporukom⁴⁰ Europskog parlamenta i Vijeća o europskoj suradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja iz veljače 2001. godine aktualizirana je kvaliteta školskog obrazovanja koja treba biti osigurana na svim razinama i na svim područjima obrazovanja. Dokumentom se utvrđuje da se osiguranje kvalitete razlikuje među zemljama članicama, među obrazovnim ustanovama s obzirom na raznolikost u veličini, strukturi, financijskim uvjetima i institucionalnom karakteru, ali je nesporno da je vrednovanje (evaluacija) važan element za osiguranje i unapređivanje kvalitete. Preporukom se podupire unapređivanje vrednovanja kvalitete školskog obrazovanja uvažavajući specifičnost ekonomskog, socijalnog i kulturnog konteksta, vodeći pritom računa o europskoj dimenziji. Nadalje, upućuje se na važnost razvoja transparentnih sustava vrednovanja kvalitete, kvalitetno obrazovanje uz istodobno promicanje socijalne uključenosti, poticanje samovrednovanja škola kao metode kreativnog učenja i unapređenja škola u uravnoteženom okviru samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Nadalje, u procese samovrednovanja i vanjskog vrednovanja potrebno je uključiti dionike škole, uključujući nastavnike, učenike, roditelje i stručnjake u cilju promicanja zajedničke odgovornosti za unapređenje škola. Škole trebaju međusobno učiti na nacionalnoj i europskoj razini, šireći dobru praksu i učinkovite alate, a potrebna je i suradnja svih tijela koja sudjeluju u vrednovanju kvalitete školskog obrazovanja i promicanja njihova europskog umrežavanja.

Slijedom navedenih preporuka, pozitivnih iskustava i razmjenom dobre prakse i učinkovitih alata, na nacionalnim se razinama razvijaju sustavi upravljanja kvalitetom u obrazovanju koji obuhvaćaju procese samovrednovanja i vanjskog vrednovanja škola.

⁴⁰ Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.

Vrednovanjem škola nastoji se pratiti i unaprijediti kvaliteta škole kao cjeline, a proces vrednovanja može se odnositi na širok spektar aktivnosti koje škola provodi.

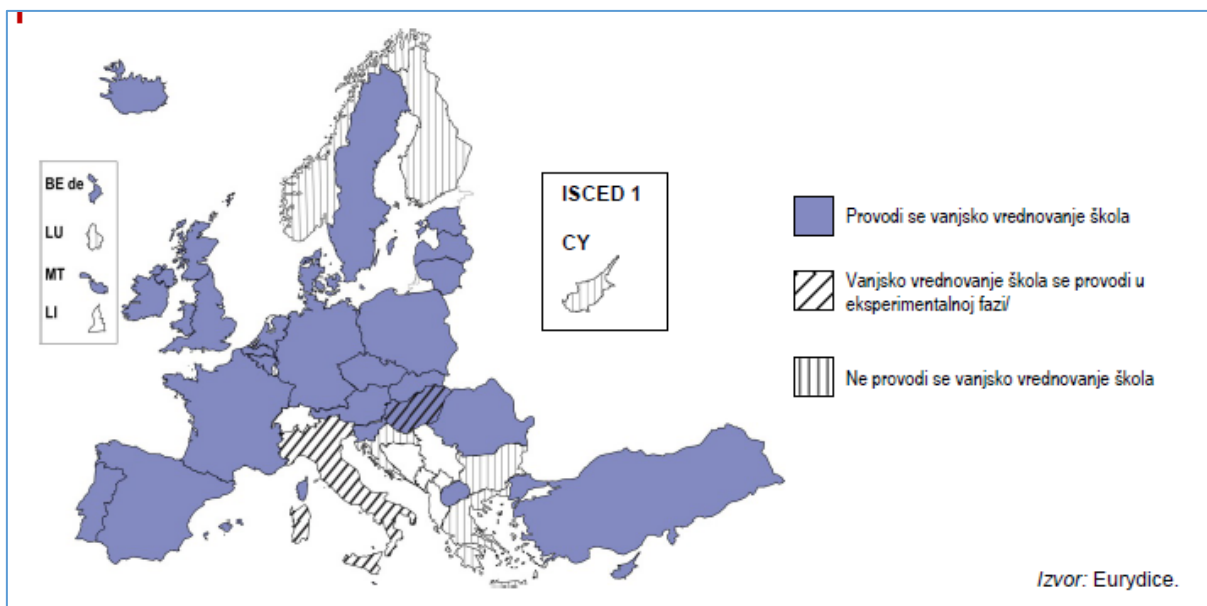
Publikacija *Osiguranje kvalitete u obrazovanju – politike i pristupi vrednovanju škola u Europi* (Eurydice, 2015), u izdanju Europske komisije/EACEA/Eurydice, daje sveobuhvatnu sliku o tome kako 32 europske zemlje (tadašnjih 28 članica EU-a te Island, Norveška, Makedonija i Turska) vrednuju kvalitetu škola koje provode obvezno redovno obrazovanje. U izvješću se uspoređuju pristupi, strukture i uloge koje imaju vanjski i unutarnji sustavi vrednovanja škola, analiziraju se postupci, alati, kvalifikacije evaluatora te primjena rezultata. Izvješće iz 2015. godine obuhvatilo je stanje iz 2013./2014. godine, a prethodilo mu je Eurydicovo izvješće⁴¹ iz 2004. godine.

3.2.1. Vanjsko vrednovanje škola

Položaj vanjskog vrednovanja

Vanjsko se vrednovanje od ranih 2000.-ih uvelike primjenjuje kao općeprihvaćeni pristup osiguravanju kvalitete u europskim obrazovnim sustavima (Eurydice, 2004). Provode ga evaluatori koji nisu djelatnici škole, a odgovaraju tijelima zaduženima za obrazovanje. Primarna mu je svrha unapređivati kvalitetu rada škole i/ili rezultata učenika. U razdoblju od izvješća iz 2004. godine (Eurydice, 2004) vidljive su promjene u nekim državama na način da se u sustavima vrednovanja, koji su bili usmjereni samo na nastavnike ili na lokalna tijela, jača uloga središnjih vlasti, dok se u zemljama u kojima se nije provodilo vrednovanje škola uvode eksperimentalni pristupi. U 2013./2014. godini vanjsko vrednovanje postoji u većini europskih zemalja, provodi se u 31 obrazovnom sustavu (Slika 15) raspoređenom u 26 zemalja (Eurydice, 2015:17).

⁴¹ Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice



Slika 15 *Položaj vanjskog vrednovanja škola prema propisima središnje/najviše razine, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina*

IZVOR: Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union

Tijela odgovorna za vanjsko vrednovanje

U 27 obrazovnih sustava za vanjsko je vrednovanje odgovorno središnje tijelo, tj. tijelo najviše razine, od čega su u jednom dijelu zemalja to odjeli središnjih tijela koji se najčešće nazivaju „inspekcijom“ ili „odjeli za vrednovanje“, dok se u drugom dijelu zemalja radi o agencijama posebno posvećenima inspekciji škole. U ostalim državama vanjsko vrednovanje provode regionalna, tj. lokalna tijela ili tijela javne uprave. Postoje i primjeri država u kojima su odgovornosti za vanjsko vrednovanje podijeljene između središnje i lokalne razine (Eurydice, 2015).

Primjena okvira za vanjsko vrednovanje

Kriteriji vrednovanja, koje koriste evaluatori u postupku vanjskog vrednovanja, temelje se na dvije komponente: *parametrima* (mjerljiva strana područja koji se vrednuju) i postavljenim *standardima* (mjerio, razina uspjeha ili norma). Komparativna analiza pokazuje da većina zemalja primjenjuje standardizirane kriterije definirane na središnjoj/najvišoj razini,

dok je u ostalim zemljama vanjsko vrednovanje usmjereno na ograničeni dio rada škole ili se ne provodi (Eurydice, 2015).

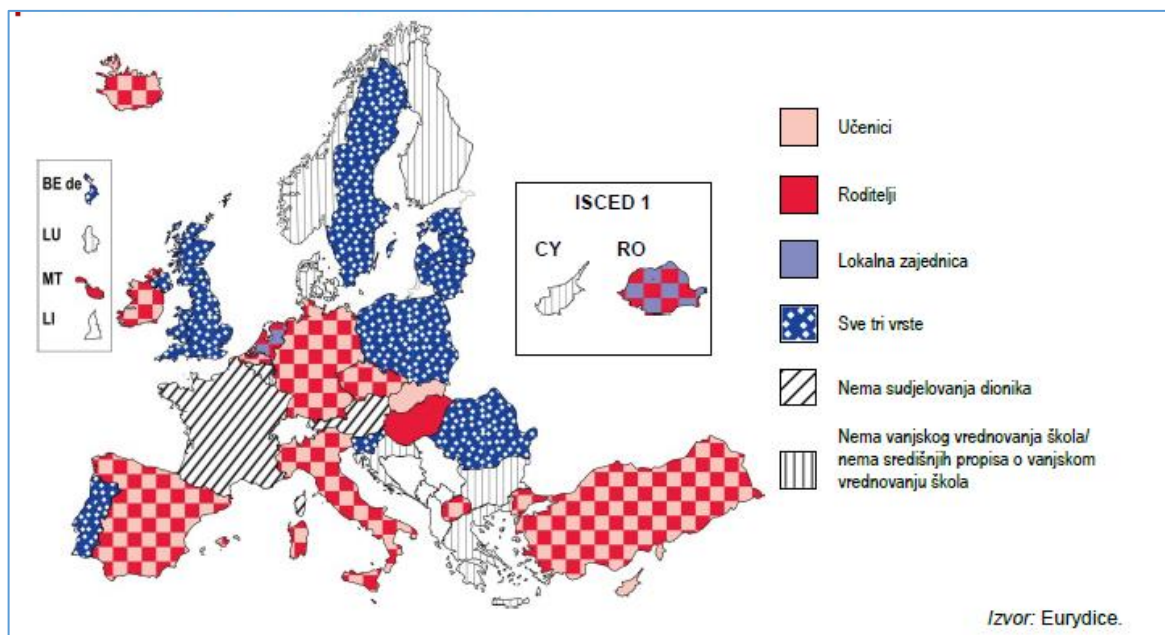
Postupci u vanjskom vrednovanju

Vanjsko se vrednovanje među zemljama razlikuje i po aspektima postupaka kao sastavnog dijela procesa vanjskog vrednovanja. Postupci koji čine sastavni dio provedbe postupka vanjskog vrednovanja, a čine razliku među zemljama su: učestalost vanjskog vrednovanja, faze provedbe, prikupljanje informacija i njihova analiza, posjet školama, uključivanje dionika te izrada izvješća o vrednovanju (Eurydice, 2015).

Uključivanje dionika

Preporukom⁴² Europskog parlamenta i Vijeća o europskoj suradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja, iz veljače 2001. godine, zemlje članice upućuju se na uključivanje dionika u procese vrednovanja škola jer se na taj način promiče zajednička odgovornost za unapređivanje škola. Uključenost ravnatelja i nastavnika osigurana je u gotovo svim zemljama, ali uključivanje učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice manje je ujednačena praksa. Uključenost učenika, roditelja i lokalne zajednice prikazana je na Slici 16 (Eurydice, 2015:27).

⁴² Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.



Slika 16 *Uključenost učenika, roditelja i lokalne zajednice u vanjsko vrednovanje škola, redovno opće obrazovanje, 2013./2014. godina*

IZVOR: Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union

Korištenje rezultata vanjskog vrednovanja

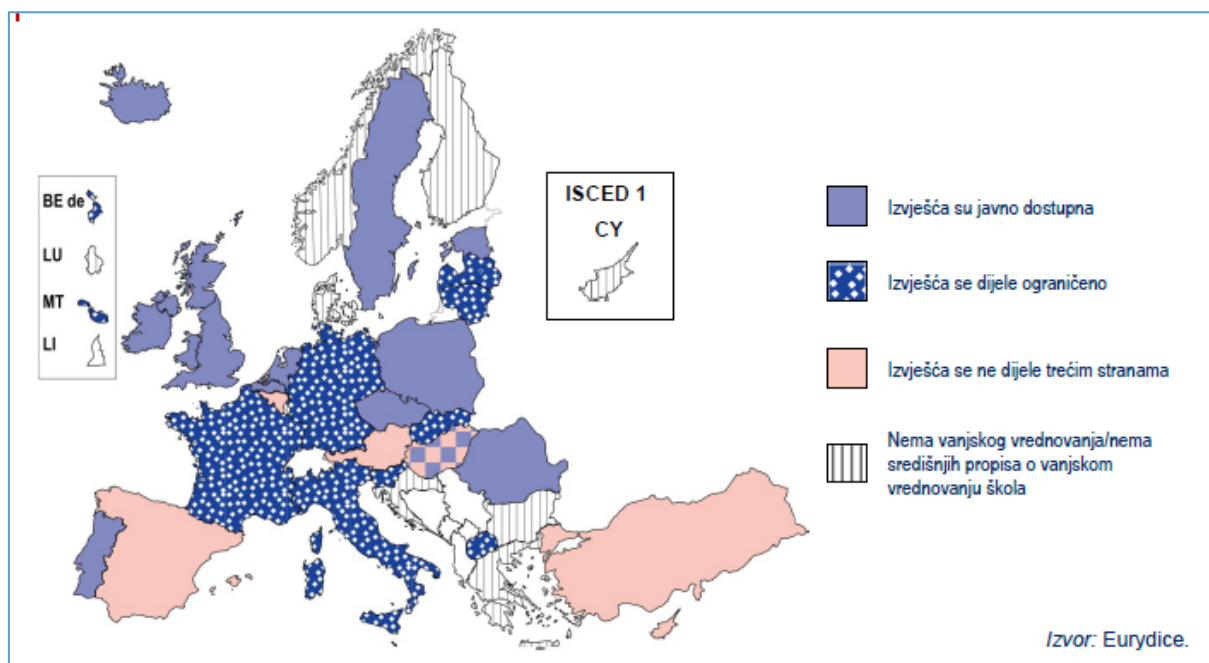
Obrazovni sustavi na različite načine koriste rezultate vanjskih vrednovanja. Unatoč raznolikosti, u gotovo svim zemljama evaluatori u svojim izvješćima daju preporuke za unapređenje rada škole. Na osnovi tih preporuka, škole, evaluatori i/ili odgovorna tijela poduzimaju mjere. One se mogu grubo podijeliti u tri kategorije: korektivne mjere, disciplinske mjere i mjere za podizanje uspjeha (Eurydice, 2015).

Dijeljenje rezultata vanjskog vrednovanja

Potrebno je razlikovati izvješća vrednovanja pojedinačne škole koje sastavlja evaluator nastavno na vrednovanje koje je proveo, od izvješća koja nude agregirane podatke o aktivnostima koje se provode tijekom jedne ili više godina.

Postoje tri različita pristupa dijeljenja rezultata vanjskog vrednovanja: (a) izvješća se objavljuju, (b) izvješća se dijele s određenim ograničenjima i (c) izvješća se ne dijele široj javnosti ili relevantnim dionicima, ali se mogu prenositi središnjim tijelima ili tijelima više

razine zaduženima za obrazovanje. Korišteni modalitet raspodjele izvješća po državama prikazan na Slici 17 (Eurydice, 2015:36).



Slika 17 Raspodjela izvješća vanjskog vrednovanja pojedinačne škole, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina

IZVOR: Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union

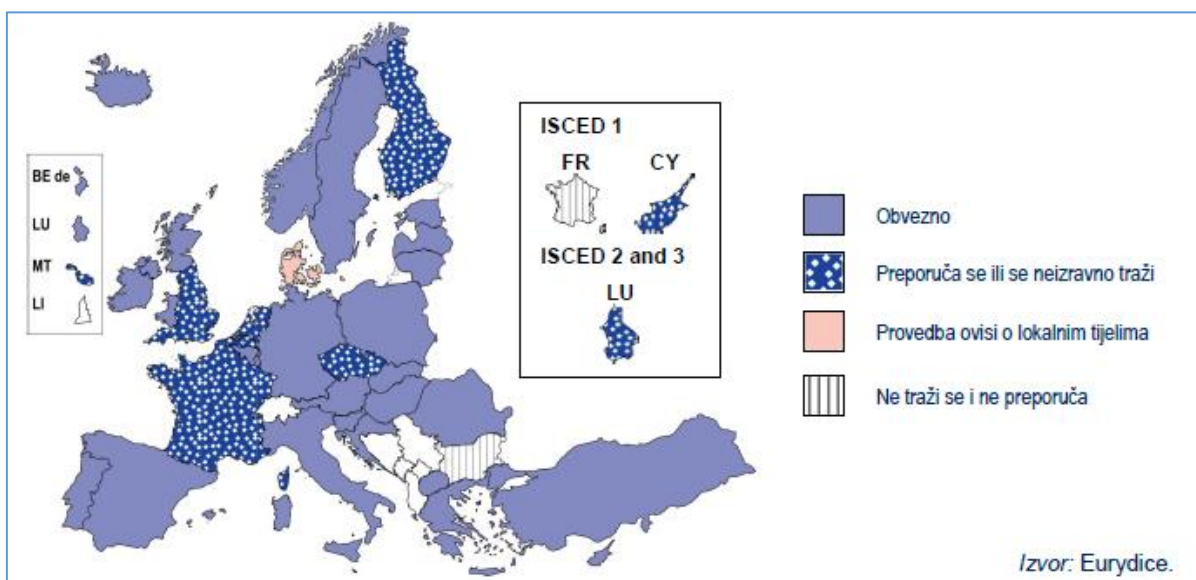
Kvalifikacije vanjskih evaluatora

U većini je zemalja uvjet za vanjskog evaluatora nastavnička kvalifikacija, uz određen broj godina radnog iskustva u školi na mjestu nastavnika i/ili na upravljačkoj poziciji. U dijelu zemalja vanjski evaluatori prije zapošljavanja ili tijekom pripravničkog roka trebaju proći neku vrstu specijalističkog usavršavanja.

3.2.2. Unutarnje vrednovanje škola

Položaj unutarnjeg vrednovanja

Unutarnje vrednovanje postupak je koji provode škole kako bi pratile kvalitetu svojega odgojno-obrazovnog rada. Prvenstveno ga provode djelatnici škole, ali se u postupak mogu uključiti i roditelji ili drugi članovi lokalne zajednice. Preporuka⁴³ Europskog parlamenta i Vijeća o europskoj suradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja iz veljače 2001. godine upućuje na važnost unutarnjeg vrednovanja (samovrednovanja) kao procesa koji će potaknuti stvaranje škola koje uče i napreduju. Sukladno propisima središnjih tijela, unutarnje vrednovanje obvezno je u dvije trećine obrazovnih sustava. Prikaz je dan na Slici 18 (Eurydice, 2015:42).



Slika 18 Položaj unutarnjeg vrednovanja prema propisima srednje/najviše razine, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina

IZVOR: Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union

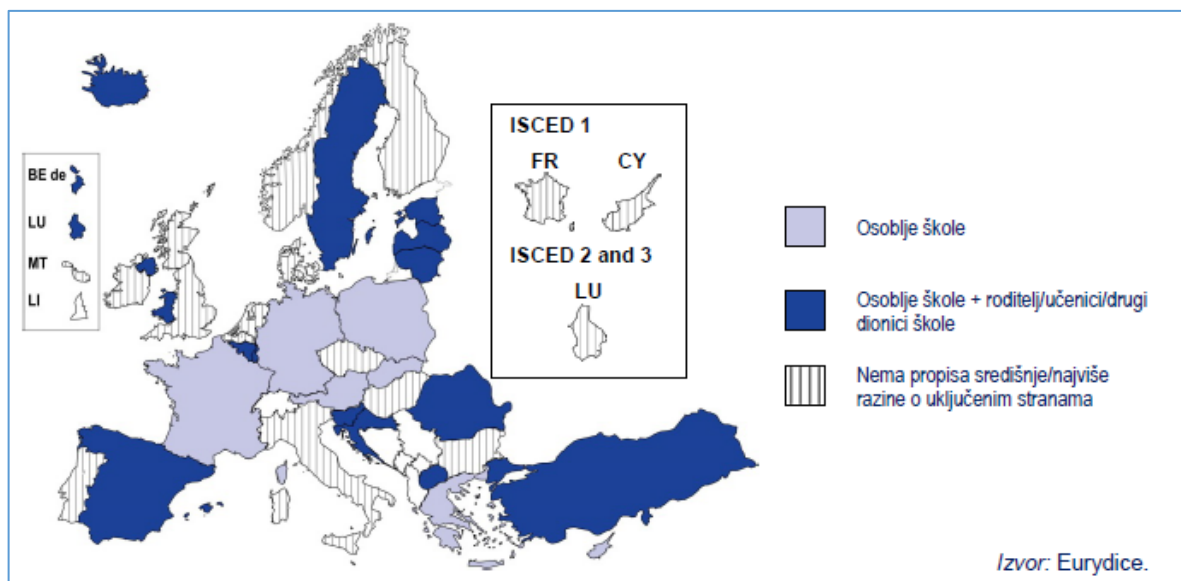
⁴³ Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.

U većini zemalja u kojima je unutarnje vrednovanje obvezno, provodi se na godišnjoj razini. U manjem se broju zemalja unutarnje vrednovanje treba provoditi svake dvije, tri ili šest godina, a postoje i zemlje u kojima nije propisana učestalost provedbe i izrade izvješća.

Uključivanje dionika

Uključenost raznih zainteresiranih strana u proces unutarnjeg vrednovanja podupire Preporuka⁴⁴ Europskog parlamenta i Vijeća o europskoj suradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja iz veljače 2001. godine. Sudjelovanje učenika, roditelja i drugih dionika, pored djelatnika škole, smatra se osobito važnim radi izgradnje kulture zajedničke odgovornosti za kvalitetu i unapređenje rada škole. Među promatranim obrazovnim sustavima gotovo dvije trećine imaju regulirano pitanje sudjelovanja dionika u procesu unutarnjeg vrednovanja, od kojih dio traži sudjelovanje šireg spektra dionika (uključujući učenike i roditelje), a drugi dio regulira samo sudjelovanje djelatnika škole, dok uključivanje ostalih dionika ostavlja na odluku školi. Zemlje koje uključivanje dionika nemaju regulirano propisima u pravilu preporučuju uključivanje što šire zainteresirane zajednice. Prethodno navedeno prikazano je na Slici 19 (Eurydice, 2015:44).

⁴⁴ Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.



Slika 19 Strane uključene u unutarnje vrednovanje škola prema propisima središnje/najviše razine, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina

IZVOR: Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union

Mjere potpore dostupne unutarnjim evaluatorima

Mjere koje su dostupne unutarnjim evaluatorima mogu se svrstati u nekoliko kategorija: stručno usavršavanje, pomoćni alati, podaci i dokumenti (okviri unutarnjeg vrednovanja, pokazatelji koji školama omogućuju usporedbu, posebne smjernice i priručnici, forumi online) te druga dodatna sredstva (vanjski stručnjaci i financijska potpora) (Eurydice, 2015).

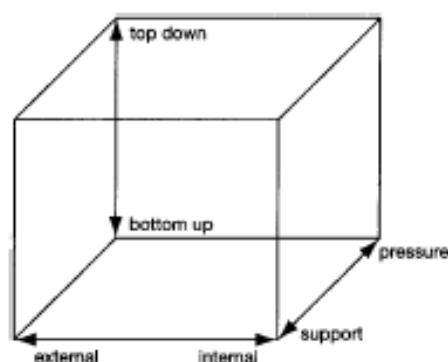
Primjena i dijeljenje rezultata unutarnjeg vrednovanja

Rezultati unutarnjeg samovrednovanja prvenstveno služe školama u svrhu unapređenja, središnjim tijelima, tj. tijelima najviše razine ili regionalnim tijelima u svrhu vanjskog vrednovanja škola i/ili praćenja obrazovnog sustava te lokalnim tijelima u svrhu upravljanja ili vrednovanja škola i/ili izvješćivanja višim obrazovnim tijelima. U svega jednoj petini zemalja propisana je obveza objave rezultata unutarnjeg vrednovanja (Eurydice, 2015).

3.3. Samovrednovanje škola – od koncepcije do realizacije

3.3.1. Dimenzije ili okviri unutar kojih djeluje škola

Svaka škola djeluje u društveno-gospodarskom okruženju unutar definiranog obrazovnog sustava koji joj daje konture u kojima ona funkcionira, postiže određenu razinu učinkovitosti, razvija se ili stagnira. MacBeat (1999) prema radu Michaela Schratza i njegovih kolega na slikovit način prikazuje tri dimenzije unutar kojih škola funkcionira, vrednuje se i razvija (Slika 20).



Slika 20 *Tri dimenzije školskog vrednovanja i razvoja*

IZVOR: MacBeat (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Rotledge

Dimenzija „unutarnje-vanjsko“ (internal-external dimension)

Ova osovina ukazuje na kontinuitet od samovrednovanja (unutarnjeg vrednovanja) do vanjskog vrednovanja. To je okvir koji zadaje sam obrazovni sustav. U nekim je sustavima nadzor kvalitete i standarda povjeren isključivo vanjskim evaluatorima – inspektorima. Drugi pak sustavi osiguravanje kvalitete spuštaju isključivo na razinu škole. Negdje između takva dva pristupa nalazi se točka ravnoteže, a gdje se točno nalazi ovisi o obrazovnom sustavu, od jedne zemlje do druge, od jednog konteksta do drugog. Ova je točka od presudne važnosti za postizanje kvalitete i standarda (MacBeat, 1999).

Dimenzija „pritisak – podrška“ (pressure-support dimension)

Ova osovina ukazuje na kontinuitet od snažnog pritiska do potpore sustava. Iako je ova dimenzija vrlo stvarna i vrlo značajna, uglavnom ima subjektivan smisao. Odnosno, pritisak i podrška najbolje se razumiju s obzirom na to kako se ljudi osjećaju, da su pod pritiskom ili osjećaju podršku. I ovdje je važno postići točku ravnoteže kako bi se ljudima omogućio rad s doživljajem zadovoljstva čime oni postaju najučinkovitiji (MacBeat, 1999).

Dimenzija „odozdo prema gore – odozgo prema dolje“ (top-down – bottom-up dimension)

Osovina odozdo prema gore – odozgo prema dolje predstavlja način na koji sustav provodi promjene. U jednom ekstremu sve se isporučuje odozgo, naredbama, zakonodavstvom i nacionalnim strukturama. Alternativno, inicijative i promjene mogu u cijelosti doći odozdo, od nastavnika, učenika i roditelja. Većina se slaže da ni jedan ekstrem nije idealan i da je najbolja vrsta sustava ona u kojoj je razvoj odozdo prema gore podržan i odobren odozgo prema dolje.

Navedene dimenzije ili osovine daju okvir o kojem se može razmišljati i to na način da se traži i pronalazi balans unutar svih triju dimenzija jer to znači stvaranje uvjeta u kojima će škola rasti i procvjetati ili stagnirati i propadati (MacBeat, 1999).

3.3.2. Učinkovitost škola

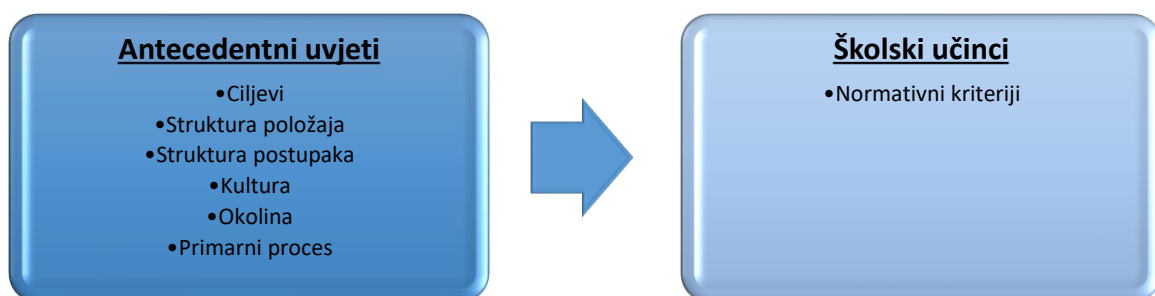
Koje su karakteristike učinkovitih škola? Što neku školu čini učinkovitijom od druge? To su pitanja na koje odgovore traže znanstvenici i kreatori politika. Znanstvenici zato što im je osnovan posao postavljati pitanja i tražiti odgovore, a kreatori politika žele na temelju dobivenih odgovora donositi odgovorne odluke u cilju razvoja javnih obrazovnih politika.

U definiranju učinkovitosti škole Domović (2004) ukazuje da se može koristiti *ekonomski koncept* koji učinkovitost i djelotvornost povezuje s produkcijskim procesom organizacije koji ulaz transformira u izlaze. Ulazi u školu podrazumijevaju učenike i određene materijalne i financijske uvjete, transformacija obuhvaća metode poučavanja, nastavne sadržaje i organizacijske uvjete, a izlaz podrazumijeva postignuća učenika na kraju školske godine. Učinkovitost se škole stoga može definirati i razinom kojom su ostvareni željeni izlazi.

Djelotvornost se ogleda u odnosu tražene razine izlaza i uložena troška. Djelotvorna škola daje visoku razinu izlaza uz najmanji mogući trošak.

Proces odgojno-obrazovne proizvodnje obuhvaća ulaz na koji utječe financiranje, procese koje definiraju metode poučavanja, izlaz koji se mjeri završnim rezultatima i učinke koji su vidljivi u disperziji na tržištu rada (Domović, 2004, prema Scheerens i Bosker, 1997).

Ako školsku učinkovitost promatramo iz *perspektive teorije organizacije*, onda prvo moramo biti upoznati s činjenicom da učinkovitost organizacija ne može biti opisana na jedinstven način nego ulazimo u pluralistički stav koji ovisi o teoriji organizacije i specifičnim interesima skupine koja postavlja pitanje o učinkovitosti. Domović (2004) navodi nekoliko teorija učinkovitosti škole, među kojima je i teorija Scheerensa i Boskera (1997) koji koncept učinkovitih škola dijele na domenu uzroka (sredstava) i domenu posljedica (učinaka) te predlažu šest kategorija kao najuži okvir za daljnje razlikovanje elemenata i aspekata funkcioniranja škole (Slika 21).



Slika 21 *Shematski prikaz učinkovitosti škole*

IZVOR: Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Ključne karakteristike (čimbenici) učinkovitih škola

MacBeat (1999) u svojem radu predstavlja listu od jedanaest čimbenika učinkovitih škola koje je Pam Sammons osmislila zajedno sa svojim kolegama s Londonskog instituta za obrazovanje, a iste čimbenike u svojem radu navodi Domović (2004:120, prema Sammons i dr., 1995). Jedanaest čimbenika učinkovitih škola su:

1. Stručno vođenje
2. Zajednička vizija i ciljevi
3. Okolina učenja
4. Koncentracija na poučavanje i učenje
5. Svrhovito poučavanje
6. Visoka očekivanja
7. Pozitivno potkrepljivanje
8. Praćenje napredovanja
9. Prava i odgovornosti učenika
10. Suradnja škola – obitelj
11. Organizacija koja uči

U raspravi o ključnim karakteristikama koje škole čine učinkovitima Alfirević i sur. (2016:14) navode (prema Kirk i Jones, 2004; Lezotte, 1991) nekoliko korelata učinkovitih škola:

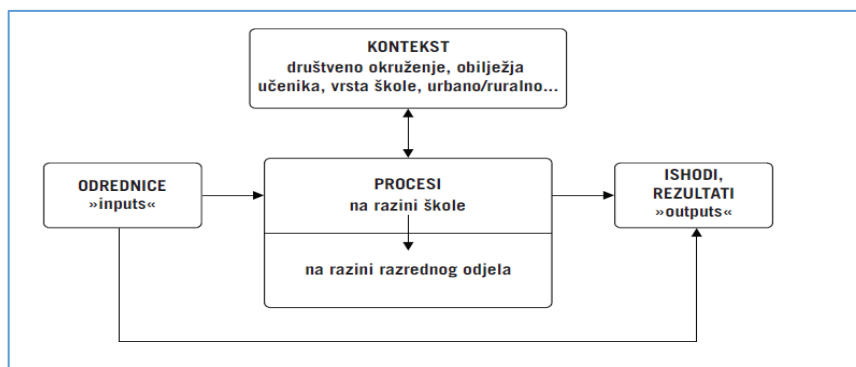
- Jasna misija škole razvijena u dogovoru između ravnatelja i nastavnika
- Visoka očekivanja školskih zaposlenika koji dijele uvjerenje da učenici mogu uspjeti i da im nastavnici mogu pomoći da uspiju
- Učinkoviti vođe koji učvršćuju školsku misiju i viziju
- Učenicima su osigurane mogućnosti i vrijeme za učenje, a nastavnici imaju jasna očekivanja u pogledu onoga što poučavati, kao i dovoljno vremena za poduku
- Školsko okruženje je sigurno i uredno te potiče suradnju i poštovanje
- Njeguju se pozitivni odnosi škola – obitelj i potiče se sudjelovanje roditelja u radu škole
- Napredak učenika učestalo se prati, rezultati se koriste za poboljšanje učinaka

Autori dalje u svojem radu naglašavaju da je ključno pitanje u mjerenju učinkovitosti „Koji je najbolji kriterij obrazovne učinkovitosti, odnosno koji su obrazovni ishodi učenika dobre mjere učinkovitosti škola?“ (Alfirević i sur., 2016:17). Kao kriterije se može, primjerice, koristiti mjere frekvencija poput onih o broju učenika koji nastavljaju školovanje, broju ponavljača, broju onih koji napuštaju školovanje, broju učenika koji pohađaju programe za učenike s posebnim potrebama, uspjeh na državnoj maturi i slično. Sve češće se za mjeru učinkovitosti koriste standardizirani objektivni testovi učeničkih postignuća iz određenih područja, a rezultati se daju na nacionalnoj razini (npr. PISA, TIMMS).

Različiti autori imaju različite pristupe analizi učinkovitosti škola i utvrđivanju kriterija obrazovne ili školske učinkovitosti, ali se umnogome slažu oko karakteristika učinkovitih škola. I dalje su aktualna pitanja oko toga koliko bi čimbenika trebalo obuhvatiti i pratiti te kako utvrditi razinu povezanosti ključnih korelata s postignućima. Stoga će tematika kriterija obrazovne ili školske učinkovitosti i dalje biti predmet interesa znanstvenika i kreatora javnih obrazovnih politika.

Vrednovanje učinkovitosti škola

CIPO-model osmislio je Schreens (1992) koji je, analizirajući školu s pozicije teorije organizacije, opisao relacije između *ulaza*, *procesa* i *izlaza* u obrazovanju u okviru određenog *konteksta*. Model za vrednovanje učinkovitosti škola poznat je pod nazivom *CIPO-model* (engl. Context – Input – Process – Outputs Model). Bezinović (2010) navodi da su unutar CIPO-modela definirani: (1) indikatori šireg konteksta (u kojem djeluje škola); (2) indikatori ulaza (ulazni čimbenici poput uvjeta rada, kvalificiranost i motiviranost djelatnika); (3) indikatori procesa (poučavanje i učenje) i (4) indikatori ishoda (npr. rezultata učenika na ispitima, zadovoljstvo školom) koji su mjerilo učinkovitosti škole. Nadalje, Bezinović daje prikaz modela (Slika 22) prilagođen prema Schreensu (1989).



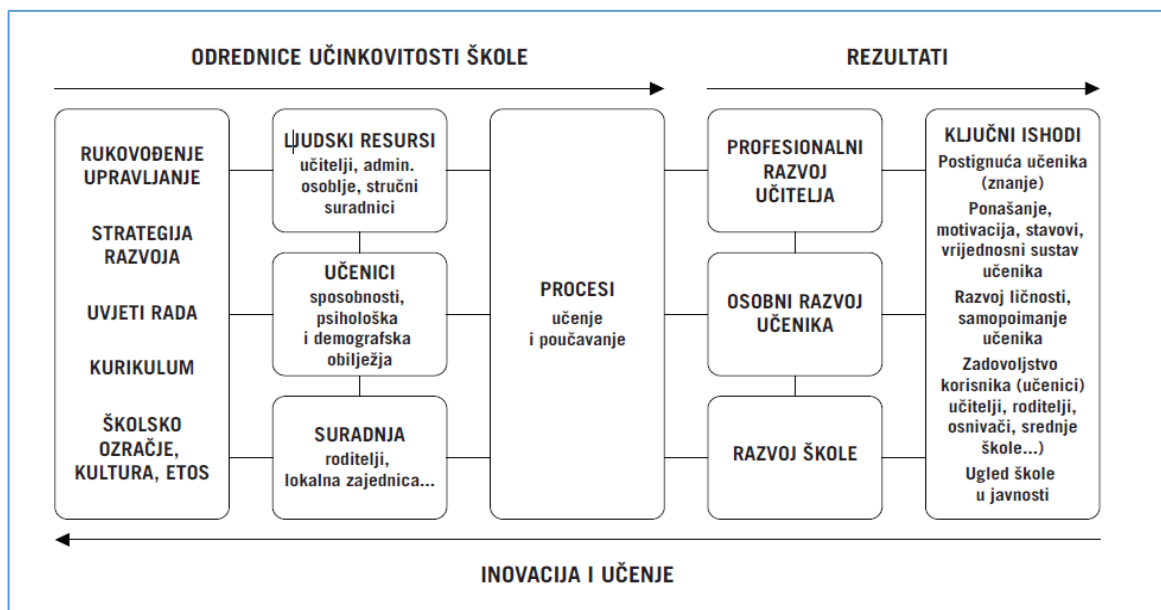
Slika 22 *Model vrednovanja učinkovitosti škola (CIPQ-model)*

IZVOR: Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja.

Prema danom prikazu osnovni kriteriji za procjenu učinkovitosti škole nalaze se u kategoriji „ishodi, rezultati“, međutim rezultati ovise o procesima koji se odvijaju u razredu i cijeloj školi, a oni pak ovise o ulaznim varijablama koje određuju uvjete rada u školi.

CIPQ-model sukladan je s Modelom izvrsnosti (Excellence model) koji promovira EFQM (European Foundation for Quality Management), a koji se odnosi općenito na organizacije i promovira politiku poslovne izvrsnosti. Radi se o modelu osiguranja kvalitete koji Costea (2014) navodi kao jedan od primjera metodologija koje se provode na području europskih država, ali uz njega navodi postojanje i drugih modela, poput *Integral School Supervision Model* iz Nizozemske, *How Good is Our School* iz Škotske te integrirani projekt Europske komisije *ESSE model (Effective School Self-Evaluation)*.

ESSE-model (prema *Effective School Self-Evaluation project*, SICI, 2007) definira devet indikatora kvalitete koji su grupirani u četiri ključna područja: prva dva odnose se na aspekte ulaza (input), treći na obrazovne procese te četvrti na obrazovne ishode. ESSE-model Bezinović (2010) je prilagodio kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava (Slika 23) te je korišten u projektu samovrednovanja osnovnih škola koji je proveden od rujna 2007. godine do ožujka 2009. godine u 19 osnovnih škola iz različitih dijelova Republike Hrvatske.



Slika 23 *Prilagođeni ESSE-model*

IZVOR: Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja.

3.3.3. Samovrednovanje škola

Samovrednovanje je proces samorefleksije s ciljem utvrđivanja stanja te planiranja i provedbe unapređenja. Prema svojem opsegu samovrednovanje može obuhvatiti cjelokupni obrazovni sustav, pojedini segment obrazovnog sustava, školu (odgojno-obrazovnu ustanovu) ili pojedino područje rada škole.

MacBeat (1999) samovrednovanje škole definira kao sustavan reflektivni pogled škole na vlastitu praksu s ciljem unapređivanja vlastita rada. Autor, također navodi da bi samovrednovanje trebalo imati središnje mjesto u svakom nacionalnom pristupu unapređivanja kvalitete škola, a odgovornost i samopoboljšanje treba promatrati kao dva cilja zajedničke strategije.

Od 80-ih godina 20. stoljeća većina zemalja Europske unije stvorila je specijalizirane strukture koje promiču vrednovanje i razvoj škola. Škole su dobile veću autonomiju kako bi mogle kvalitetno upravljati svojim resursima i razvijati se. Bitan iskorak na razini europske obrazovne politike odrađen je projektom koji je 1997. godine pokrenula i financirala Europska komisija, a koji je proveden u 101 školi u 18 europskih zemalja (Costea, 2014). Tim je

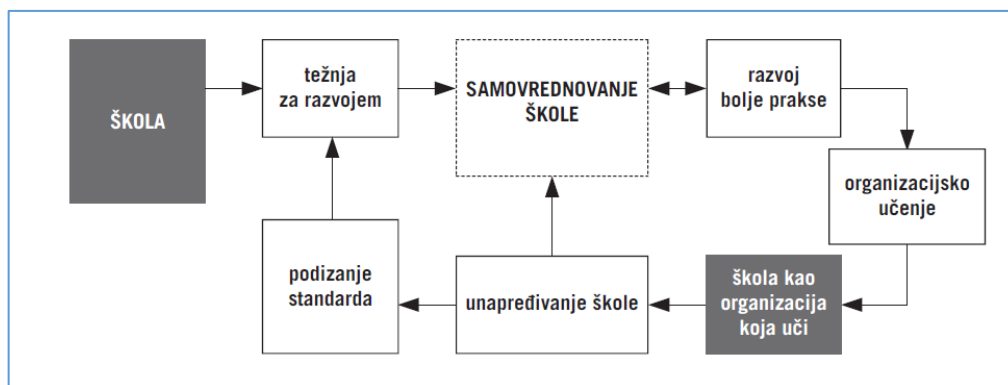
projektom stvorena pozitivna perspektiva samovrednovanja kao procesa koji je jednako važan, možda i važniji od vanjskog vrednovanja i kontrole kvalitete. Mnoge su države nakon toga samovrednovanje unijele u službenu zakonsku legislativu te počele raditi na okvirima za provedbu samovrednovanja.

Od ranih 2000.-ih interes se za samovrednovanjem i kvalitetom pojačao. Iskustvo iz projekata provedenih na državnim razinama pokazalo je da su ciljevi, samovrednovanje i javna odgovornost važni čimbenici u osiguravanju kvalitete. Na prijedlog Europske komisije, Europski parlament i Vijeće su u veljači 2001. godine donijeli Preporuku⁴⁵ o europskoj suradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja kojom je aktualizirana kvaliteta školskog obrazovanja koja treba biti osigurana na svim razinama i na svim područjima obrazovanja, uz poticanje samovrednovanja škola kao metode kreativnog učenja i unapređenja škola u uravnoteženom okviru samovrednovanja i vanjskog vrednovanja.

Škola može kvalitetno raditi i unapređivati svoj rad jedino ako je spremna na samorefleksiju koju će provoditi kontinuirano, iz vlastitih pobuda, a ne samo zato što je ona nametnuta „odozgo“. U procesu samovrednovanja bitno je da škola, njeni dionici, iskreno i otvoreno pristupe tom zadatku, a ne da se zadatak svodi na zadovoljavanje forme koja je tražena unutar zadanih propisa i zakona centraliziranog obrazovnog sustava.

Samovrednovanje može biti važna komponenta razvoja škole. Slika 24 daje prikaz integriranog modela unapređivanja škole pomoću procesa samovrednovanja koji koristi OFSTED, engleski inspektorijat (Plowright, 2007 prema Bezinović).

⁴⁵ Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.



Slika 24 *Integrirani model unapređivanja škole pomoću samovrednovanja*

IZVOR: Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja.

Okvir za samovrednovanje

Školama je potrebno pružiti okvir za samovrednovanje koji mogu koristiti za osiguranje i unapređivanje kvalitete. Riječ „okvir“ prema MacBeatu (1999) treba razumijevati kao nešto što drži stvari zajedno, daje oblik i koherenciju. Nipošto se školama ne bi trebalo dostavljati gotove proizvode jer se time diskvalificiraju i deprofesionaliziraju učitelji. Okviri su krajnja točka, a ne početna. Trebaju biti korisni na način da poštuju profesionalizam nastavnika. Uvažavajući takvo promišljanje o okviru samovrednovanja, MacBeat kao rezultat provedene studije predstavlja četiri ključna elementa okvira za samovrednovanje:

- sveobuhvatna filozofija
- proceduralne smjernice
- skup kriterija ili „pokazatelja“
- komplet alata

Ključni principi filozofije govore o tome da su ljudska bića prirodni učenici, razvoj i promjene dolaze iznutra, povratne informacije su od ključne važnosti za individualno učenje, a ljudi se opredjeljuju za ono što su sami stvorili. Svi se ovi principi mogu izravno primijeniti na školu. Učenje je temelj filozofije, a ujedno je ono što škole mogu promovirati. Pojačava se kad ga posreduju drugi ljudi – učitelji, roditelji i vršnjaci. Bitno je da se odvija u pozitivnom i poticajnom okruženju. Obrazovni sustav može se poboljšavati jedino ako postoje pozitivne prakse u školama. Škole stoga trebaju podršku koja proizlazi iz dobre prakse kako bi same

poboljšavale vlastitu praksu. Temelj je to i za postavljanje okvira koji mora biti „uključiv“, dolaziti iz „stvarnih“ škola jer će tako biti općenito prihvaćen u školama. Okvir dakle treba obuhvatiti mišljenja široke baze, od učitelja, učenika i roditelja do drugih školskih dionika.

Proceduralne smjernice kao prvo obuhvaćaju pitanje o kraju. Osnovno je pitanje gdje idemo, tj. kakvi želimo biti i zašto takvi želimo biti? Potrebno je potom stvoriti pozitivnu klimu u kojoj će se provoditi samovrednovanje, a svim sudionicima osigurati povjerljivost jer se jedino tako može doći do relevantnih informacija. Ulazak u samovrednovanje svojevrstan je rizik jer se u procesu mogu dobiti vrlo neugodni odgovori, a proces može rezultirati destabilizacijom. Stoga je prethodno navedena klima osobito važna kao i dodatna pripremljenost na postupanja ako dođe do neugodnih odgovora i situacija. I, naposljetku, dobro je angažirati kritičkog prijatelja jer on školi može izravno pomoći na temelju vlastitih iskustava koja ima iz drugih škola, a samoj školi u procesu unapređenja.

U središtu samovrednovanja je uspostavljanje kriterija. Postoje dva načina za njihovo uspostavljanje: jedno je ispitati raznolikost i razna iskustva te ih prilagoditi vlastitu kontekstu, tj. školi, a drugi je dosljedno ponoviti postupak iz nekih predloženih studija ili provedenih samovrednovanja (MacBeat, 1999).

U formiranju kompleta alata veliku pomoć školi može dati kritički prijatelj. Ovdje je bitno znati što se želi mjeriti i koje instrumente će za prikupljanje škola koristiti. Prikupljanje dokaza sastavni je dio procesa samovrednovanja, a oni obuhvaćaju kvalitativne i kvantitativne podatke. U taj se proces može uključiti stručne osobe, npr. roditelje ili druge dionike koji mogu doći do relevantnih podataka koji su važni za školu i proces unapređenja njezina rada (MacBeat, 1999).

Sveukupno, okvir za samovrednovanje prema MacBeatu (1999) treba imati niz karakteristika: ima jasnu svrhu i fokus mu je na prioritetima, osjetljiv je na kontekst, ekonomičan je i moćan. Okvir treba biti jednostavan za uporabu, objedinjavati različite dijelove u jednu cjelinu, biti fleksibilan te pružati model kako to učiniti, a ne što učiniti. U konačnici, okvir treba pružiti slobodu prilagodbe promjenama, osigurati alate za samovrednovanje, biti usmjeren na akciju te voditi k poboljšanju pojedinca i škole.

Metodologija i načela samovrednovanja

Jedno je od ključnih pitanja u provedbi procesa samovrednovanja metodologija njegova izvođenja. Ona obuhvaća (Muraja, 2010:12):

- utvrđivanje područja u kojima će se provoditi
- definiranje i razvijanje kriterija
- izradu instrumenata
- trajanje i učestalost procesa
- definiranje faza provođenja
- prikupljanje i obradu podataka
- izradu plana otklanjanja slabosti (izrada razvojnih planova)
- izradu izvješća o samovrednovanju
- vrednovanje odrađenog samovrednovanja

Ovisno o razini (de)centralizacije obrazovnog sustava te postavljenih nacionalnih ciljeva u vezi provedbe samovrednovanja, metodologija može biti u potpunosti zadana zakonskom regulativom i drugim provedbenim aktima, a može biti prepuštena na izradu i organizaciju školama uz definirane osnovne okvire.

Samovrednovanje je kompleksan proces zato što ga provode djelatnici škole, a govore o sebi i svojoj školi. Ono ne obuhvaća samo obrazovne rezultate ili ishode nego i sve procese koji se u školi događaju. Stoga je bitno pridržavati se osnovnih načela provedbe procesa poput (Muraja, 2010:12-13):

- u proces uključiti što više dionika kako bi se problematika mogla sagledati iz različitih kutova
- koristiti raznolike instrumente u prikupljanju podataka
- osigurati anonimnost u prikupljanju podataka
- s rezultatima samovrednovanja upoznati sve zainteresirane strane (dionike) koje na razne načine sudjeluju u životu škole
- razvijati kulturu samovrednovanja kao kulturu zajedničke odgovornosti za unapređivanje rada škole

Koraci u procesu samovrednovanja

Koraci koji se provode u procesu samovrednovanja razlikuju se, ne samo među obrazovnim sustavima, nego se mogu razlikovati i među školama. Kolike su dozvoljene razlike ovisi o razini centraliziranosti obrazovnog sustava te razini dozvoljenih sloboda u okviru već zadane strukture samovrednovanja. Koraci u procesu samovrednovanja, zadani u *Priručniku za samovrednovanje srednjih škola* (Muraja, 2010:18), su:

1. Osnivanje školskog tima za kvalitetu
2. Primjena odgovarajućih pokazatelja i instrumenata
3. Razmatranje dobivenih rezultata
4. Prikupljanje podataka o organizaciji rada škole
5. Primjena KREDA analize pri određivanju prioriternih područja samovrednovanja
6. Izrada školskog razvojnog plana
7. Prikaz i tumačenje podataka o stanju škole te nacrti školskog razvojnog plana na nastavničkom vijeću, vijeću roditelja i vijeću učenika
8. Osvrt na prvi dio provedenog samovrednovanja
9. Osvrt na završetku provedenog samovrednovanja i zaključci o realizaciji školskoga razvojnog plana
10. Vrednovanje (evaluacija) samovrednovanja

Područja samovrednovanja

Područja samovrednovanja razlikuju se među obrazovnim sustavima, a ponekad i unutar istog obrazovnog sustava. Za različite razine i/ili vrste obrazovanja postoji različita metodologija samovrednovanja, time potencijalno i područja samovrednovanja. Iz engleske obrazovne prakse imamo primjer korištenja sedam prioriternih područja samovrednovanja (HM Inspectorate of Education, *How good is our school*, 2002, prema Muraja, 2010:14)

- Kurikulum: struktura i program
- Obrazovna postignuća: kvaliteta postignuća
- Učenje i poučavanje: planiranje, proces poučavanja, vrednovanje učeničkog rada
- Pomoć učenicima: odnos prema učenicima, poticanje i podrška u nastavi, itd.

- Školsko ozračje: odnosi u školi, promidžba škole, itd.
- Materijalni uvjeti: organizacija nastave, uvjeti rada, oprema
- Rukovođenje i osiguranje kvalitete: plan razvoja, misija i vizija

Finski primjer također daje sedam prioriternih područja (EDU.fi, <http://www.edu.fi>, prema Muraja, 2010:14). To su:

- Informatičko društvo
- Poučavanje u matematici i prirodoslovnim predmetima
- Jezično poučavanje i višenacionalnost
- Promicanje kvalitete i razine znanja
- Suradnja obrazovnih ustanova i tržišta rada
- Stručno usavršavanje nastavnika
- Cjeloživotno učenje

U Republici Hrvatskoj u projektu provedbe samovrednovanja u osnovnim školama područja samovrednovanja zadana su kao područja navedena u samoevaluacijskom upitniku (Bezinović, 2010:255-260):

- Obilježja škola
- Kvaliteta nastave
- Kvaliteta nastavnog plana i nastavnog programa – razredna nastava
- Kvaliteta nastavnog plana i nastavnog programa – predmetna nastava
- Postignuća učenika
- Podrška učenicima
- Slobodne aktivnosti učenika
- Poticanje samoinicijativnosti, poduzetnosti
- Uvjeti rada
- Rukovođenje školom
- Suradnja s vanjskim partnerima (roditelji, lokalna zajednica)
- Mišljenje o školi (učenici, roditelji i javnost)
- Razvoj škole
- Opća procjena

Za srednje škole u Republici Hrvatskoj primjer iz prakse daje sljedeća prioriteta područja samovrednovanja Muraja, 2010:13) :

- Nastavni plan i program
- Poučavanje i učenje
- Praćenje i vrednovanje
- Školsko ozračje
- Suradnja s različitim dionicima odgojno-obrazovnog sustava
- Ljudski resursi
- Materijalno tehnički uvjeti
- Organizacija nastave i rada škole
- Upravljanje školom
- Ostalo

U srednjim strukovnim školama Republike Hrvatske samovrednovanje se provodi u okviru šest prioriteta područja (Tunjić, 2011:15-41):

- Planiranje i programiranje rada
- Poučavanje i podrška učenju
- Postignuća učenika i ishodi učenja
- Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika
- Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove
- Upravljanje (ustanova i kvaliteta)

Dionici samovrednovanja

Ključni su akteri samovrednovanja ravnatelj škole i povjerenstvo za kvalitetu (školski tim za kvalitetu), a u nekim je sustavima samovrednovanja uključen i „kritički prijatelj“.

Ravnatelj, kao voditelj i osoba odgovorna za odgojno-obrazovni proces u školi, bavi se organizacijom nastave i rada škole, financijskim i pravnim pitanjima. Odgovoran je za izgradnju kulture škole i mora stalno poticati na razvoj i unapređenje rada škole. U tom smislu ima važnu ulogu u procesu samovrednovanja. Polazna mu je zadaća osobno se educirati o

samovrednovanju i suvereno vladati tom materijom, a potom upoznati sve školske dionike na proces u koji škola ulazi. Nadležan je za provedbu procesa imenovanja povjerenstva za kvalitetu (školskog tima za kvalitetu), delegiranje obveza, poticanje i praćenje dinamike provedbe procesa samovrednovanja, izradu školskog razvojnog plana, planiranje, praćenje i realiziranje aktivnosti koje iz njega proizlaze.

Povjerenstvo za kvalitetu (školski tim za kvalitetu) tijelo je koje imenuje ravnatelj i/ili školski odbor. U red članova povjerenstva za kvalitetu, ovisno o metodologiji samovrednovanja, mogu biti imenovani predstavnici nastavnika, stručnih suradnika, učenika, roditelja i vanjskih dionika na prijedlog osnivača. Sastav i način imenovanja članova povjerenstva za kvalitetu uređuje se školskim statutom, a struktura članova može biti definirana i zakonom⁴⁶. Članovi povjerenstva za kvalitetu međusobno dijele zadaće sukladno svojim kompetencijama i ulogama koje imaju u školi. U suradnji s ravnateljem provode aktivnosti, prikupljaju informacije i dokumentaciju kako bi mogli izraditi izvješće o samovrednovanju i plan unapređenja rada škole (školski razvojni plan). Od osobite je važnosti da članovi povjerenstva djeluju kao tim kako bi zajedničkom sinergijom djelovali pozitivno na cjelokupno školsko osoblje i sve druge dionike koji su direktno ili indirektno obuhvaćeni procesom samovrednovanja.

Kritički je prijatelj vanjska neutralna stručna osoba koja mora biti visokokvalificirana, mora imati iskustva iz područja samovrednovanja i unapređivanja rada škola i mora imati razvijene socijalne vještine kako bi sa školskim osobljem razvila osjećaj međusobnog povjerenja, a time i potakla otvorenost u zajedničkom radu. Ona svojim profesionalnim i pozitivnim pristupom razvija sposobnost školskog osoblja za kvalitetno samovrednovanje, izradu izvješća te plana unapređivanja rada škole.

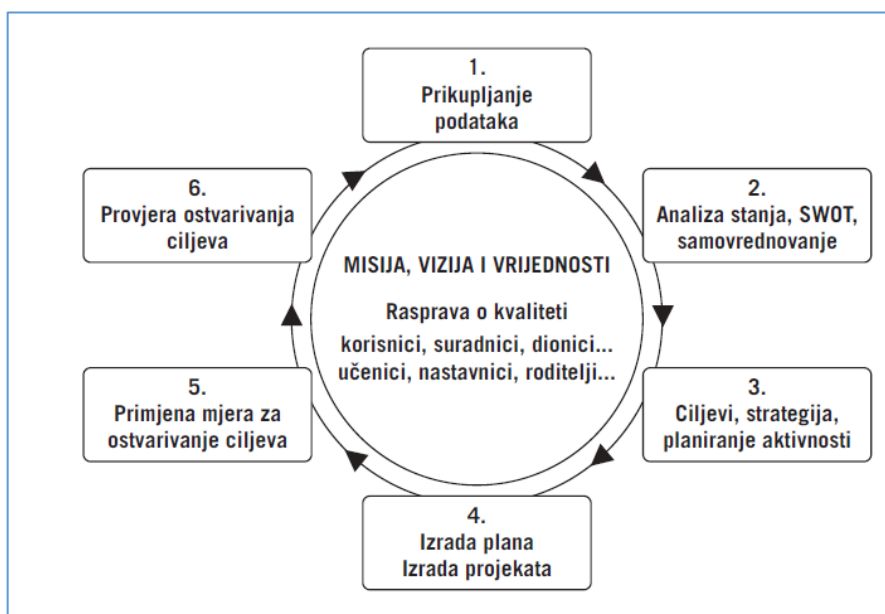
Ravnatelj škole, povjerenstvo za kvalitetu i kritički prijatelj (ako je predviđen metodologijom) ključni su akteri, ali nisu jedini sudionici procesa samovrednovanja. Matijević (2007) naglašava da u proces samoevaluacije treba, uz učenike, učitelje i roditelje, uključiti i lokalnu školsku upravu te druge članove lokalne zajednice. Iako su u povjerenstvo za kvalitetu u pravilu delegirani predstavnici svih navedenih grupacija, bitno je da se procesom samovrednovanja obuhvati što veći broj osoba jer se na takav način prikupljaju relevantni podaci, tj. informacije. To je moguće izvesti korištenjem raznih alata i instrumenata

⁴⁶ Npr. članak 12. Zakona o strukovnom obrazovanju (NN 30/09)

prikupljanja podataka o školi, školskim aktivnostima i postignućima te stavovima školskih dionika. Nadalje, preporuka o uključivanju nastavnika, učenika, roditelja i stručnjaka u proces samovrednovanja u cilju osvješćivanja i jačanja zajedničke odgovornosti za unapređenje rada sastavni je dio Preporuke⁴⁷ Europskog parlamenta i Vijeća o europskoj suradnji na unapređenju kvalitete obrazovanja iz veljače 2001. godine koju su prihvatile sve zemlje članice Europske unije kao sastavni dio javnih europskih obrazovnih politika.

Školski razvojni plan – plan unapređenja rada škole

Školski razvojni ciklus prema Bezinoviću (2010) uključuje: (1.) samoanalizu i samovrednovanje; (2.) planiranje promjena; (3.) primjenu postupaka potrebnih da bi se ostvarile promjene i (4.) praćenje aktivnosti i vrednovanje ostvarenog. Detaljnije razrađen školski razvojni ciklus prikazan je na Slici 25.



Slika 25 ***Školski razvojni ciklus***

IZVOR: Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja.

⁴⁷ Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.

Nakon što škole odrade postupak samovrednovanja trebaju se u školskom razvojnom planu usmjeriti na ona prioritetna područja za koje je proces samovrednovanja ukazao na postojanje ključnih nedostataka. Ta je područja potrebno operacionalizirati, tj. utvrditi ciljeve koji se žele postići, metode kojima će se to ostvariti, potrebne ljudske i drugi resurse te mjerljive pokazatelje ostvarivanja ciljeva. Plan treba biti realan, tj. ostvariv i povezan s regionalnim i nacionalnim prioritetima.

Bezinović (2010) daje primjer (obrazac) izrade školskog razvojnog plana za osnovnu školu koji za svako prioritetno područje sadrži: cilj(evi); metode i aktivnosti za ostvarivanje ciljeva; nužni resursi; datum do kojega će se cilj ostvariti; nadležna tijela/uključene osobe; mjerljivi pokazatelji ostvarivanja ciljeva.

U *Priručniku za samovrednovanje* (Tunjić, 2011) dan je primjer (obrazac) izrade godišnjeg plana unapređenja za strukovne škole koji za svako prioritetno područje sadrži: ciljeve; metode i potrebne aktivnosti; nužne resurse i troškova; osobu zaduženu za provedbu aktivnosti; kratkoročne ciljeve pri unutarnjem praćenju; nadnevak do kojega će se cilj ostvariti; mjerljive pokazatelje ostvarivanja ciljeva; osobu odgovornu za procjenu postignuća ciljeva.

3.4. Kultura samovrednovanja i kultura kvalitete

U prethodnim je dijelovima ove disertacije samovrednovanje predstavljeno kao dio sustava upravljanja kvalitetom, kao dio Preporuke⁴⁸ Europskog parlamenta i Vijeća o europskoj suradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja iz veljače 2001. godine te kao dio javnih obrazovnih politika europskih zemalja. Samovrednovanje škole ne bi trebao biti jedini proces samovrednovanja koji se u školi odvija. Samovrednovanju trebaju biti podložni učenici, učitelji, ravnatelji, ali i drugi dionici koji sudjeluju u radu škole. Na taj se način izgrađuje zajednička kultura samovrednovanja, čime samovrednovanje škole postaje nadogradnja na već postavljene kvalitetne temelje u obliku pozitivnog školskog ozračja i kulture kvalitete.

⁴⁸ Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 12. veljače 2001.g., Službeni glasnik L 60 od 1. ožujka 2001.g.

3.4.1. Kultura kvalitete

Uspješnost provedbe procesa samovrednovanja ovisi o tome koliko su dionici spremni suočiti se s vlastitim slabostima, koliko su spremni na promjene, imaju li ideju kako unaprijediti vlastiti rad i rad škole, znaju li to operativno spustiti na razinu vlastita rada i provedbe aktivnosti ili projekata. Ako dionici imaju razumijevanja za potrebu vlastitog unapređivanja rada te težnji, ne samo za zadovoljavanjem određenih standarda, nego i za postizanjem izvrsnosti u svojem radu, onda se može govoriti o razvijenoj kulturi kvalitete koja je dobar temelj za provedbu procesa samovrednovanja.

Obilježja školskog ozračja koja su relevantna za kulturu kvalitete prema Bezinović (2010) su: kreativno vodstvo i upravljanje uz uravnoteženje odlučnog rukovođenja i slobodnih inicijativa dionika, postavljanje ambicioznih ciljeva i razrada strategija za njihovo ostvarivanje. Nadalje, u takvu se ozračju pojedinca potiče na autonomnost u zajednici koja uči, svi su otvoreni za suradnju i spremni na vrednovanje vlastita rada iz različitih izvora te samoanalizu, analizu vlastite prakse i otvorenost novim pristupima. U zajednici koja razvija kulturu kvalitete ostvaruju se partnerstvo i suradnja, razmjena iskustava te timski rad.

3.4.2. Kultura samovrednovanja

Tot (2013) navodi da se prema rezultatima brojnih istraživanja može zaključiti da je bitna pretpostavka uspješnog samovrednovanja stalnost provedbe i stvaranje kulture samovrednovanja u školi. Samovrednovanje potiče na komunikaciju, dijalog i zajedničko promišljanje o kvaliteti vlastita rada, rada škole i o ciljevima koje treba ostvariti. U tom se smislu u školi razvija demokratska rasprava u kojoj mogu sudjelovati svi dionici, a svaki pojedinac ima mogućnost iskazati svoj stav. Kultura vrednovanja i samovrednovanja prema Tot (2013) razvija se u okružju u kojem se odlučuje na temelju relevantnih podataka dobivenih istraživanjem i analizom.

Samovrednovanje ima za cilj unapređivanje kvalitete pojedinca, ustanove i sustav. Ljubetić (2007) stoga navodi da je samovrednovanje potrebno provoditi već u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. Poticanjem samovrednovanja djece osnažuje ih se u prepoznavanju vlastitih ponašanja, njihove djelotvornosti te preuzimanju odgovornosti od najranije dobi.

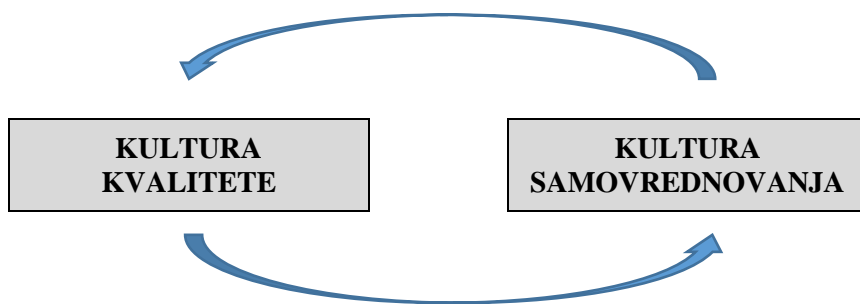
Učitelji postupak samovrednovanja mogu koristiti kako bi provjerili koliko je planirana aktivnost izazvala željenu promjenu, tj. je li proizvela željeni rezultat s prikladnim učinkom (Tot, 2009). Pritom je potrebno utvrditi indikatore kvalitete kao definirane pokazatelje koji omogućuju vrijednosne prosudbe o ključnim pitanjima djelovanja učitelja i kvalitete nastave i učenja.

Brojna istraživanja dokazuju ključnu ulogu ravnatelja škola u procesu (samo)vrednovanja te uspješnost provedbe samovrednovanja sa stavovima ravnatelja (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015). Ako imaju pozitivan stav prema (samo)vrednovanju i svjesni su svoje uloge pokretača promjena, prihvatit će rezultate i timski ih koristiti za razvoj ustanove. Leo (2016) navodi da bi ravnatelji kao pedagoške vođe trebali sudjelovati u nastavnim procesima i profesionalnim usavršavanjima nastavnika, stvarati kvalitetne uvjete za učenje i nastavu, poboljšati kvalitetu formativnog vrednovanja, razvijati unutarnju organizaciju svoje ustanove te povezivati nastavne djelatnosti s organizacijskim ciljevima.

Čepić i sur. (2016) rezultatima svojega istraživanja, u kontekstu razvoja organizacijske kulture i kulture učenja, ukazuju na važnost izgradnje internog sustava kvalitete koji će omogućiti učinkovitost procesa samovrednovanja, a sve s ciljem poboljšanja vlastite prakse. Odgovornost za kvalitetno funkcioniranje škola nije na reformama, nego na školi (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008). Sustav vrednovanja i samovrednovanja postaje nužnost bez koje nema stvarnog napretka.

Kultura samovrednovanja ima velik utjecaj na kvalitetu odgoja i obrazovanja i „stvaranje intelektualnog kapitala kao presudnog pokretača cjelokupnog razvoja društva i njegovih pripadnika“ (Tot, 2013). Osnaživanje škola i gradnja njihove autonomije beneficija je koju škola dobiva provedbom procesa samovrednovanja. Nastavnici koji sudjeluju u procesu samovrednovanja stječu vještine koje mogu primijeniti i na druga područja (Kovačević, 2007).

Kultura samovrednovanja i kultura kvalitete međusobno su povezane. Iz kulture kvalitete proizlazi razvoj kulture samovrednovanja, a razvojem kulture samovrednovanja jača i kultura kvalitete (Slika 26).



Slika 26 *Kultura samovrednovanja i kultura kvalitete – medusobna interakcija*

4. SAMOVREDNOVANJE STRUKOVNIH ŠKOLA I OSIGURAVANJE KVALITETE STRUKOVNOG OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ – STRATEŠKI I ZAKONODAVNI OKVIR

Republika Hrvatska od svojeg je osamostaljenja, 1991. godine, u prilici razvijati svoju obrazovnu politiku. Promjena hrvatske obrazovne politike bitno je obilježena dvama procesima: raskidom sa starim socijalističkim obrazovnim sustavom i europeizacijom, stoga Žiljak (2013) govori o dvije osnovne faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. Prva faza obuhvaća 90-te godine 20. stoljeća, obilježena je ratnim okolnostima stvaranja samostalne države i raskidom s tadašnjim političkim sustavom. Promjene obrazovnih politika u tom se vremenu ne temelje na sustavnim programskim odrednicama ili strateškim dokumentima, nego se intervencijama u dijelove obrazovnog sustava iz njega eliminiraju socijalistička obilježja te se formira drugačiji profil čimbenika u razvoju i provedbi obrazovne politike. Druga, europeizacijska faza, nastupa nakon 2000. godine i obilježena je procesom pridruživanja Europskoj uniji te dominantnim uplivom europskih obrazovnih inicijativa i politika. Ovu fazu obilježava izgradnja novog sustava općeg, strukovnog i visokog obrazovanja te obrazovanja odraslih, institucionalna izgradnja te implementacija promjena. Izrađuju se strateški dokumenti, zakoni i podzakonski akti važni za provedbu promjena u obrazovnoj politici, a u nacionalnu obrazovnu politiku ulazi novi diskurs: cjeloživotno obrazovanje u društvu znanja. Od 2013. godine, ulaskom Republike Hrvatske u članstvo Europske unije, otvoren je novi ciklus europeizacije hrvatske obrazovne politike i prihvaćanja europskih javnih obrazovnih politika u čijem donošenju Republika Hrvatska od tada sudjeluje kao punopravna članica.

Sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj organiziran na razini predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja ima karakteristike tradicionalnog sustava koji obilježava poistovjećivanje obrazovanja sa školovanjem, organizacija školskog sustava prema razrednoj i predmetnoj strukturi te odgoj i obrazovanje u školama temeljeno na nastavnim planovima i programima (Baranović, 2006). Nastavne planove i programe i/ili nacionalne kurikulume u Republici Hrvatskoj donosi država, tj. ministarstvo nadležno za obrazovanje.

Uz tradicionalan odgojno-obrazovni sustav, Hrvatska je imala i dugogodišnju tradiciju centraliziranog obrazovnog i kurikulumskeg sustava, ali je započela s uvođenjem

kurikulumskog pristupa orijentiranog na ishode učenja i razvoj učeničkih kompetencija potrebnih za suvremeni svijet učenja i rada (Baranović, 2015). Pristup temeljen na ishodima učenja uključuje definiranje ciljeva kao mjerljivih rezultata učenja, pri čemu se značajno mijenja uloga učenika i učitelja u obrazovnom procesu. Baranović (2015) navodi bitne razlike između tradicionalnog i suvremenog pristupa planiranju kurikuluma te pristupa poučavanju. Dok su kod tradicionalnog pristupa važni ulazni podaci (predmetni sadržaj), kod suvremenog pristupa važni su rezultati (ishodi učenja). Nadalje, pristupi se razlikuju i u razumijevanju načina poučavanja, zadanosti sadržaja, učeničkog neuspjeha, osobina učitelja i ishoda poučavanja. Glavni je izazov u tradicionalnom pristupu količina informacija koju učitelj treba prenijeti učenicima u zadanu vremenu, dok je to kod suvremenog pristupa potpora učenju, razumijevanju i postizanju željenih ishoda učenja.

Srednjoškolskim se obrazovanjem u Republici Hrvatskoj svakome, pod jednakim uvjetima i sukladno njegovim sposobnostima, omogućava stjecanje znanja i kompetencija, sposobnost za rad i nastavak školovanja. Programi srednjoškolskog obrazovanja obuhvaćaju programe za stjecanje niže razine srednjeg obrazovanja, programe za stjecanje srednjeg obrazovanja i programe osposobljavanja i usavršavanja. Srednjoškolske ustanove su: srednje škole i učenički domovi. Srednje škole, ovisno o vrsti obrazovnog programa koje provode, su: gimnazije, strukovne škole i umjetničke škole.

Pred srednje strukovne škole stavlja se vrlo opsežna zadaća. One trebaju ostvariti odgoj mlade osobe u kontekstu modernog, pluralističkog, demokratskog i kulturološki kompleksnog društva te svakom polazniku istodobno osigurati stjecanje općeg i stručnog znanja te stručnih kompetencija koje će mu omogućiti kvalitetan nastavak školovanja na nekoj od ustanova visokoškolskog obrazovanja, ali ujedno i uspješan izlazak na globalno tržište rada.

4.1 Strateški dokumenti obrazovne politike Republike Hrvatske

Uspostavom samostalnosti Republika Hrvatska od 1991. godine u prilici je slobodno kreirati svoju obrazovnu politiku te je razvijati u kontekstu europskih i svjetskih kretanja. Stoga je kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava tema svih strateških dokumenata⁴⁹ (Slika 27) koji su

⁴⁹ U radu se dalje navode dokumenti koji se odnose na sustav strukovnog obrazovanja, što je tema ove disertacije

se donosili nakon osamostaljenja. Pred sustav odgoja i obrazovanja kontinuirano se stavlja zadaća osiguravanja kvalitetnog osobnog razvoja svakog pojedinca, a time se onda posredno postiže i razvoj cijele države.



Slika 27 *Vremenski slijed donošenja strateških dokumenata*

U nastavku se daje prikaz općih ciljeva i načela navedenih strateških dokumenata s posebnim osvrtom na promjene koje se odnose na srednje strukovno obrazovanje, sustave vrednovanja i osiguravanje kvalitete kao područjima koja su neposredno povezana s temom ove disertacije.

4.1.1. Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj

Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj kao strateški dokument obrazovne politike donesena je 2002. godine na razini Ministarstva prosvjete i športa, kao dio *Projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*⁵⁰ koji je, također 2002. godine donijela Vlada Republike Hrvatske. U dokumentu se naglašava važnost promjene sustava odgoja i obrazovanja iz onog koji se temelji na memoriranju u sustav koji potiče kreativnost, rješavanje problema, primjenu znanja i samoobrazovanje uz prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog učenja.

Dokument ima 17 poglavlja, obuhvaća sve razine odgoja i obrazovanja (rani odgoj i obrazovanje, obvezno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih), odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama te nacionalnih manjina.

⁵⁰ <https://vlada.gov.hr/UserDocImages//2016/Sjednice/Arhiva//19.%20-%2010.2.a.pdf> (18.3.2020.)

Vrednovanje rada i uspjeha jedno je od poglavlja dokumenta, a poseban je osvrt dan na učiteljstvo, stručno-znanstvenu potporu sustavu odgoja i obrazovanja te financiranje obrazovanja.

Svrha i načela promjena

Promjene sustava odgoja i obrazovanja temelje se i na globalnim procesima koji transformiraju gospodarstvo i tradicionalne obrasce života: rasprostiranje informatičkih i komunikacijskih tehnologija, ubrzanih znanstvenih i tehnoloških otkrića te globalizacije. Obrazovni sustav mora uvažiti te procese, mijenjati se i razvijati se sukladno njima. U dokumentu⁵¹ je na str. 17. navedeno da se promjenama sustava odgoja i obrazovanja želi⁵² svakome omogućiti pristup obrazovanju, obrazovanje uspostaviti kao prioritet, pružiti svima jednake mogućnosti uključivanja u obrazovanje, osigurati povezivanje ustanova s okruženjem, razvijati djelotvorne metode poučavanja i učenja, podizati razinu obrazovanosti stanovništva, razvijati školski pluralizam i pedagoško načelo „škola uspjeha za sve“.

U provedbi promjena, uvažavajući kontekst povezanosti obrazovanja i društvenog okruženja, potrebno je polaziti od metodoloških načela⁵³ poput provodljivosti promjena, postupnosti, sveobuhvatnosti odgojno-obrazovnog sustava, trajnosti promjena, otvorenosti prema stranim izvorima, osiguranja potrebne materijalne potpore te osiguranja kadrova kao nositelja promjena.

Strukovno obrazovanje

Svrha je srednjeg obrazovanja omogućiti mladim osobama formalne kvalifikacije i kompetencije te osposobljenost za individualnost i fleksibilnost za promjenu zanimanja u ravnoteži zahtjeva društvene okoline i osobnih mogućnosti i potreba. Obrazovna strategija višeg srednjeg obrazovanja⁵⁴ (sekundarna razina 2) temelji se na načelima jednakopravnosti uključivanja u obrazovanje, visoke kvalitete, kontinuiteta, transparentnosti, prožimanja općih i

⁵¹ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

⁵² Ukupno navedeno 19 ciljeva

⁵³ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa., str. 18.

⁵⁴Niža srednja škola (tri godine) dio je prethodnog, obveznog obrazovnog ciklusa

stručnih sadržaja, važnosti tržišta rada i prilagodljivosti kvalifikacija, multikulturalizmu, socijalnom partnerstvu i cjeloživotnom učenju.

U više srednje obrazovanje ulazi se nakon završenog obveznog obrazovnog ciklusa koji se sastoji od osnovne škole (šest godina) i niže srednje škole (tri godine). Formalni su oblici višeg srednjeg obrazovanja: gimnazijsko, umjetničko i strukovno obrazovanje. Razlike među njima očituju se u nastavnim planovima i programima (kurikulumu), mjestima izvođenja nastave, nastavnom kadru i završetku obrazovanja.

Prijedlog promjena u strukovnom obrazovanju polazi od temeljnih pretpostavki da bi strukovno obrazovanje bilo učinkovito mora biti stupnjevano, s definiranom svrhom i rokom trajanja. Nastavni planovi trebaju osigurati teoretska znanja i učenje za radnu praksu. Za svaku obrazovnu razinu treba predvidjeti standard zanimanja, stjecanje stručnih kompetencija, način organiziranja obrazovanja, ulaz, izlaz i povratak u obrazovanje te mogućnost nastavka obrazovanja na višim razinama. Strukovno obrazovanje, prema prijedlogu promjena navedenim u dokumentu⁵⁵, stupnjevito se organizira na način da se razlikuju:

- a) zanimanja u trajanju od 4 godine
- b) zanimanja u trajanju od 3 i 3,5 godine
- c) niža stručna sprema (zanimanja u trajanju od 2 godine ili osposobljavanja u trajanju od 1 godine)

Vrednovanje rada i uspjeha

Vrednovanje rada i uspjeha sastavni je dio odgojno-obrazovnog procesa i njime se određuje razina postignuća zadanih ciljeva, uvažavajući uvjete pod kojima su ostvareni. U dokumentu⁵⁶ se naglašava važnost formativnog vrednovanja, uz održavanje obveze sumativnog vrednovanja radi utvrđivanja konačnog uspjeha, izvješća i svjedodžbi. Čimbenici koji se vrednuju su: učenici, učitelji i škola. U dokumentu je na str. 119. navedeno što se u školi treba vrednovati: uvjete za odgojno-obrazovni rad, procese i rezultate odgojno-obrazovnog rada škole, rad svakog školskog dionika, uređenost školske zgrade, školske programe, javnu i

⁵⁵ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.* (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

⁵⁶ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.* (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

kulturnu djelatnost škole, povezanost škole s lokalnom zajednicom i stručno usavršavanje djelatnika.

Osiguravanje kvalitete

Osiguravanje kvalitete ovim se dokumentom⁵⁷, ovisno o razini obrazovanja, planira izradom visokokvalitetnih programa, unutarnjim i izvanjskim vrednovanjem rada učitelja i škole, procesom samovrednovanja, potporom obrazovnih institucija (agencija) sustavu upravljanja školstvom te razvojem sustava kontrole kvalitete.

U ranom odgoju i obrazovanju, obveznom i srednjem obrazovanju naglasak se stavlja na visoku kvalitetu programa koji se provode te na provedbu unutarnjeg i izvanjskog vrednovanja kvalitete rada učitelja i cjelokupne škole. Ukazuje se na važnost napuštanja dosadašnje izrade nastavnih planova i programa te na potrebu pristupa kurikularnom programiranju koje provode razvijene europske zemlje. Time se najavljuje i potreba za kurikularnom reformom i izradom kurikuluma za osnovne škole, niže srednje i više srednje škole. Nadalje, ukazuje se na važnost kvalitetnog upravljanja školstvom koje se ostvaruje na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini te na razini odgojno-obrazovne ustanove. Važna uloga daje se obrazovnim institucijama (agencija) koje je potrebno razviti kadrovski, prostorno i materijalno kako bi osigurale stručno-pedagošku pretpostavku za kvalitetno vođenje obrazovne politike. Jedan od značajnih načina unapređivanja kvalitete rada škole osigurava se sustavnim provođenjem samovrednovanja za koje primarnu odgovornost imaju ravnatelji škola.

Na razini visokog obrazovanja u dokumentu se govori o sustavu kontrole kvalitete rada, u obliku znanstvenog i nastavnog rada, koji bi se provodio prema unaprijed utvrđenim standardima. Prijedlog promjena temelji se na iskustvima razvijenih zemalja u kojima kontrolu kvalitete provode posebne agencije – vijeća za kontrolu kvalitete.

⁵⁷ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.* (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

4.1.2. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje kao strateški dokument obrazovne politike Republike Hrvatske donesen je 2011. godine na razini Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. On predstavlja temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava, od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskog obrazovanja. Temeljno mu je obilježje prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja), za razliku od dotadašnjeg usmjerenog na sadržaj. Nacionalni okvirni kurikulum čini polazište za izradu nastavnih planova odnosno definiranje optimalnog opterećenja učenika te izradu predmetnih kurikuluma, a potom i školskih kurikuluma. Razvoj Nacionalnoga okvirnog kurikuluma predstavlja dugotrajan proces koji podrazumijeva trajno vrednovanje i samovrednovanje odgojno-obrazovnog procesa.

Dokument ima 12 poglavlja, obuhvaća predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, odgojno-obrazovne vrijednosti i načela, odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete i učenika, rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, međupredmetne teme i odgojno-obrazovna područja općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja. Ocjenjivanje i vrednovanje učeničkih postignuća te praćenje i vrednovanje ostvarivanja Nacionalnog kurikuluma poglavlja su dokumenta, a poseban je osvrt dan na postignuća učenika u strukovnom i umjetničkom odgoju i obrazovanju.

Zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja

Život u suvremenom društvu zahtijeva niz kompetencija koje se ne mogu ostvariti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu koji je usmjeren na sadržaje i prijenos znanja. Stoga je utvrđen nužan preokret u kurikulumskoj politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija. Da bi uspješno odgovorila na izazove razvoja društva znanja, Europska unija odredila je osam temeljnih kompetencija⁵⁸ za cjeloživotno obrazovanje, koje je prihvatila i obrazovna politika Republike Hrvatske: komunikacija na materinskom i stranim jezicima,

⁵⁸ *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa., str. 17.

matematička i prirodoslovna te digitalna kompetencija, „učiti kako učiti“, građanska i socijalna kompetencija, poduzetnost te kulturna svijest.

Sastavnice Nacionalnog okvirnog kurikulumu

Nacionalni okvirni kurikulum ima svoje temeljne sastavnice⁵⁹:

- društveno kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti
- ciljevi koji izražavaju očekivana učenička postignuća tijekom odgoja i obrazovanja odgovarajući na pitanja: koja znanja svaki učenik treba usvojiti te koje vještine, sposobnosti i stavove treba razvijati
- načela kao smjernice odgojno-obrazovne djelatnosti
- metode, sredstva i oblici rada
- odgojno-obrazovna područja kao temeljni sadržaj
- ocjenjivanje i vrednovanje učeničkih postignuća i škole

Odgojno-obrazovne vrijednosti i odgojno-obrazovni ciljevi Nacionalnog okvirnog kurikulumu

Odgojem i obrazovanjem potrebno je promicati općeprihvaćene i temeljne vrijednosti koje želimo da djeca i mlade osobe prihvate kao načela svojega života i rada . Vrijednosti kojima Nacionalni okvirni kurikulum daje osobitu pozornost su: znanje, solidarnost, identitet i odgovornost.

Odgojno-obrazovni ciljevi, kao i vrijednosti, trebaju biti povezani sa sadržajima temeljnog obrazovanja i školskog života. Potrebno ih je ostvarivati u suradnji s roditeljima i širom lokalnom zajednicom. Među odgojno-obrazovnim ciljevima u Nacionalnom okvirnom kurikulumu⁶⁰ se navode: osiguranje sustavnog načina poučavanja, razvijanje svijesti o hrvatskom jeziku i nacionalnom identitetu, odgajanje i obrazovanje u skladu s općim kulturnim vrijednostima, poticanje samostalnosti, samopouzdanja i odgovornosti te osiguravanje temeljnog znanja i kompetencija svim učenicima.

⁵⁹ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa., str. 18.

⁶⁰ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa., str. 23.

Načela Nacionalnog okvirnog kurikulumu

Načela čine uporišta na kojima se temelji Nacionalni okvirni kurikulum, a kojih se trebaju pridržavati svi sudionici pri izradi i provedbi kurikulumu. To su⁶¹: visoka kvaliteta, jednakost obrazovnih mogućnosti, obveznost općeg obrazovanja, prohodnost, znanstvena utemeljenost, pluralizam, interkulturalizam i drugo.

Strukovno obrazovanje

Nacionalni okvirni kurikulum strukturiran je prema odgojno-obrazovnim razinama i odgojno-obrazovnim ciklusima. Odgojno-obrazovne razine su: predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolsko opće obvezno obrazovanje i srednjoškolsko obrazovanje. Opći odgoj i obrazovanje odnose se na osnovnoškolsku razinu u cijelosti te na srednjoškolsku razinu u omjeru koji ovisi o vrsti škole. Općeobrazovna jezgra u srednjim strukovnim školama i umjetničkim školama predstavlja minimalno opće obrazovanje koje se učenicima treba osigurati. Nacionalni okvirni kurikulum određuje četiri odgojno-obrazovna ciklusa za stjecanje temeljnih kompetencija. Ciklusi se temelje na razvojnim fazama učenika. Prva tri odnose se na osnovnu školu, a četvrti ciklus na prva dva razreda strukovnih i umjetničkih škola te sva četiri razreda gimnazija. Četvrti ciklus ujedno se odnosi na stjecanje najniže razine strukovne kvalifikacije. U srednjem strukovnom obrazovanju odgojno-obrazovni ciklusi nastavljaju se ovisno o razini i standardu kvalifikacije.

Cjelovit (holistički) pristup razvoju učeničkih kompetencija pretpostavlja strukturiranje kurikulumu u šira odgojno-obrazovna područja te oblikovanje međupredmetnih tema. Nacionalni okvirni kurikulum obuhvaća šest međupredmetnih tema ili interdisciplinarnih sadržaja/modula te sedam odgojno-obrazovnih područja. Za svako odgojno-obrazovno područje daje se osnovni opis područja, svrha, važnost i nastavni predmeti, odgojno-obrazovni ciljevi područja te očekivana učenička postignuća po obrazovnim ciklusima, od prvog do četvrtog (odnosi se na strukovne škole i gimnazije). U dokumentu⁶² se ujedno za svako područje daje okvirna predmetna struktura.

⁶¹ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa., str. 26.

⁶² Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Očekivana odgojno-obrazovna postignuća učenika nakon završetka strukovnog obrazovanja stečene su temeljne i strukovne kompetencije određene razine, profila i opsega sukladno standardu strukovne kvalifikacije. Nacionalni okvirni kurikulum temelj je za izradu strukovnih kurikuluma koji određuju odnos teorijske i praktične nastave. Radi osiguravanja horizontalne i vertikalne prohodnosti, općeobrazovnom i strukovnom dijelu strukovnog kurikuluma pridružuju se tzv. kreditni bodovi (ECVET – European Credits for Vocational Education and Training) kojima se izražava opseg stečenih kompetencija, tj. opterećenje učenika. Strukovno obrazovanje završava izradom i obranom završnog rada, za što škola učeniku izdaje svjedodžbu za stečenu razinu, profil i opseg kvalifikacije⁶³.

Vrednovanje učeničkih postignuća i ostvarenja Nacionalnog okvirnog kurikuluma

Vrednovanje učeničkih postignuća temelji se na cjelovitom (holističkom) pristupu praćenja i poticanja individualnog razvoja učenika. Školsko ocjenjivanje sadrži kvalitativnu i kvantitativnu procjenu učeničkih postignuća i zalaganja. Praćenje i ocjenjivanje treba se razlikovati u skladu sa shvaćanjem uloge ocjene u odnosu na učenikov razvoj.

Nacionalni okvirni kurikulum potiče razvijanje vještina samoocjenjivanja i samovrednovanja kod učenika radi razvijanja svijesti o vlastitim znanjima, stečenim kompetencijama i važnosti stalnog učenja. Kao protutežu tradicionalnim ispitima potrebno je koristiti tehnike procjene i samoprocjene. U strukovnim se školama ishodi učenja mogu opisati ili standardizirati u obliku normi ili opisa zadovoljavajućih usluga⁶⁴.

Stalno praćenje učinkovitosti odgojno-obrazovnoga rada osigurava se procesima vanjskog vrednovanja i samovrednovanja. Vanjsko vrednovanje podrazumijeva uključenost svih nositelja odgojno-obrazovnog rada te svih sudionika i korisnika odgoja i obrazovanja. Segmenti su vanjskog vrednovanja državna matura i nacionalni ispiti, ali uz njih se još mogu provoditi i eksperimentalni programi, praćenje i vrednovanje novih sadržaja, udžbenika, nastavnih sredstava, primjene novih tehnologija, načina poučavanja i učenja te vrednovanje metoda rada. Vanjsko se vrednovanje odnosi i na odgojno-obrazovne ustanove. Samovrednovanje je proces trajnog praćenja i analiziranja vlastita rada, rada odgojno-

⁶³ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

⁶⁴ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

obrazovne ustanove i svih čimbenika. Uloga je samovrednovanja potaknuti otvorenu raspravu o kvaliteti odgoja i obrazovanja u školama te izrada plana unapređenja rada odgojno-obrazovnih ustanova.

Osiguravanje kvalitete

Osiguravanje se kvalitete ovim dokumentom planira temeljnim načelom o obvezi osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja za sve, redovitom suradnjom s roditeljima i skrbnicima, trajnim i kvalitetnim profesionalnim usavršavanjem kadrova i suradnjom među nositeljima odgojno-obrazovnog procesa te sustavom vanjskog vrednovanja i samovrednovanja.

U dokumentu⁶⁵ se navodi važnost unapređivanja i osiguravanja kvalitete obrazovanja kao prvenstvenog razvojnog cilja Republike Hrvatske. Poseban se naglasak stavlja na razvoj sustava vanjskog vrednovanja i samovrednovanja čime se osigurava praćenje učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada i rada škola. S obzirom na to da kvalitetno provođenje Nacionalnog okvirnog kurikuluma ovisi o standardiziranoj osposobljenosti nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti, predviđa se uvođenje licenciranja (mjerodavnosti) kao garancije kvalitetnog rada i stručnog razvoja učitelja, odgojitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja. Vanjsko vrednovanje i samovrednovanje treba osigurati jasan uvid u postojeće stanje (kakvoća nastave, školsko ozračje i odnosi u školi, materijalni uvjeti, upravljanje i pedagoški standardi) te ostvariti uvjete za izradu smjernica za uvođenje promjena u pojedine sastavnice nacionalnog kurikuluma.

4.1.3. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije

Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije kao strateški dokument obrazovne politike Republike Hrvatske donio je 2014. godine Hrvatski sabor. Njome se izražava strateški pristup koji teži učinkovitim sustavu odgoja i obrazovanja koji povezuje razine i vrste obrazovanja u cjelinu temeljenu na zajedničkim vrijednostima, načelima i ciljevima preuzetim iz *Nacionalnog*

⁶⁵ *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje⁶⁶.

Dokument ima šest poglavlja, obuhvaća sve razine odgoja i obrazovanja (rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje te visoko obrazovanje), znanost i tehnologiju, obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje te smjernice za provedbu strategije. Za svako se poglavlje daju prioritetni ciljevi (ukupno 38 ciljeva) te su naznačene i konkretne mjere (ukupno 337 mjera) za njihovo ostvarivanje.

Konceptualni okvir

Sustav odgoja i obrazovanja vidi se kao povezana cjelina u kojoj se svim dionicima i ustanovama osigurava odgovarajuća podrška, imaju visok stupanj autonomije, ali i preuzimaju veliku odgovornost za kvalitetu i ishode svojega rada. Strategija je temeljena na konceptualnom modelu (Slika 28) koji uključuje dionike i čimbenike koji određuju kvalitetu odgoja i obrazovanje te je fokusirana na unapređivanje rada odgojno-obrazovnih ustanova kao nositelja odgojno-obrazovnih procesa.



Slika 28 **Konceptualni model Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije**

IZVOR: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014)

⁶⁶ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ciljana obilježja sustava odgoja i obrazovanja

Vizija odgojno-obrazovnog sustava u središte stavlja dijete/učenika i pretpostavlja osiguravanje preduvjeta za uspješno učenje i individualni razvoj. Potrebno je promovirati odgoj i obrazovanje koje aktivno potiče razvoj svakog djeteta, društvenu jednakost i aktivnost, demokratske vrijednosti i sposobnost djelovanja u tehnički razvijenom društvu uz svjesnost o važnosti održiva razvoja.

Obilježja sustava odgoja i obrazovanja koja se žele postići su⁶⁷: kultura kvalitete, jednake mogućnosti, autonomija i odgovornost na svim razinama te kreativnost i inovativnost kao pokretači razvoja.

Strategija se usmjerava na osam razvojnih područja te se očekuje da bi ostvarenje strateških ciljeva u tim područjima trebalo unaprijediti postojeće stanje u odgojno-obrazovnim ustanovama. Razvojna područja su⁶⁸:

- unapređenje razvojnog potencijala odgojno-obrazovnih ustanova
- cjelovitu kurikularnu reformu koja uključuje sve razine i vrste odgoja i obrazovanja
- promjenu strukture odgoja i obrazovanja
- podizanje društvenog ugleda i kvalitete rada učitelja
- unapređivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama
- osiguranje cjelovitoga sustava podrške djeci i učenicima
- osiguranje optimalnih uvjeta rada svih odgojno-obrazovnih ustanova
- sustavno osiguranje kvalitete odgoja i obrazovanja.

Strukovno obrazovanje

Strukovno obrazovanje dio je srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, a ono je jedna od sastavnica cjelovitog sustava odgoja i obrazovanja pred koji se *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/14) stavlja zadaća provedbe cjelovite kurikularne reforme. Inoviranje i osuvremenjivanje *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (MZOŠ, 2011) i usklađivanje raznih dokumenata obrazovne politike početni su koraci cjelovite kurikularne reforme.

⁶⁷ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

⁶⁸ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

Cjelovita kurikularna reforma pretpostavlja izradu *Okvira nacionalnog kurikuluma* na temelju kojeg će se dalje izrađivati *Nacionalni kurikulumi* za različite razine i vrste odgoja i obrazovanja, među kojima je *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* (Slika 29).



Slika 29 *Prikaz predložene strukture kurikularnih dokumenata*

IZVOR: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014)

Načela kojima se treba rukovoditi pri izradi Nacionalnog kurikuluma za strukovno obrazovanje su⁶⁹: fleksibilnost, kvalitetan odnos između temeljnih i širih kompetencija, strukovne diferencijacije i učenje na radnom mjestu, relevantnost strukovnog obrazovanja, analiza trendova strukovnih sektora i drugo.

Mjere koje se odnose na strukovno obrazovanje obuhvaćaju: eksperimentalnu, a potom i potpunu primjenu *Nacionalnog kurikuluma za strukovno obrazovanje*, izradu optimalnog modela izvedbe učenja na radnom mjestu (work-based learning) te izradu modela vertikalne mobilnosti učenika trogodišnjih strukovnih škola.

Vrednovanje, ocjenjivanje i izvještavanje o ishodima učenja

Vrednovanje, ocjenjivanje i izvještavanje o razini usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda (ishoda učenja) jedan je od glavnih ciljeva *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/14), stoga je jasno utvrđena obveza izrade cjelovitog sustava vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja koji se treba izgraditi na zadanim načelima. Dokumentom⁷⁰ je utvrđeno da cjelovit sustav treba izgraditi na načelima unapređivanja učenja, transparentnosti odgojno-obrazovnih

⁶⁹ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

⁷⁰ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

ishoda, kvalitetne komunikacije s učenicima i roditeljima, čestim vrednovanjima i jasnim povratnim informacijama, razvoju vještina samoprocjene i drugo.

Mjere koje se odnose na sustav vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja obuhvaćaju: ustroj jedinice za izradu cjelovitog sustava praćenja, ocjenjivanja i izvještavanja, određivanje kriterija (standarda, razina postignuća) na osnovi kurikularnih dokumenata, razvoj različitih modela formativnog vrednovanja, razvoj i eksperimentalno uvođenje hibridnih modela vrednovanja i ocjenjivanja, izrada priručnika i ispitnih materijala te novih modela izvješćivanja o razvoju djece i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Posebna važnost daje se stručnosti učitelja, nastavnika, ravnatelja i stručnih suradnika stoga su *Strategijom* predviđene mjere osposobljavanja učitelja i nastavnika, kao i uvođenje novog kolegija „Vrednovanje i ocjenjivanje“ na studijskim programima koji obrazuju buduće učitelje i nastavnike⁷¹.

Samovrednovanje i vanjsko vrednovanje

S ciljem osiguravanja i unapređivanja kvalitete odgoja i obrazovanja potrebno je provoditi različite oblike vanjskog i unutarnjeg vrednovanja na način da se to odnosi na sve odgojno-obrazovne ustanove te uključuje niz čimbenika, od materijalnih uvjeta rada ustanove, preko ljudskih i organizacijskih kapaciteta do programa i metoda rada te ishoda učenja.

Samovrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova sustavan je proces refleksije, temeljen na jasno razrađenoj metodologiji samoanalize vlastite prakse u cilju unapređivanja kvalitete rada. Samovrednovanje sadrži procjenu o relevantnim područjima rada ustanove poput upravljanja ljudskim i materijalnim resursima, procesima poučavanja i podrške učenicima kao i rezultatima, tj. postignućima učenika i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Unapređivanje sustava samovrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova obuhvaća provedbu mjera poput osnaživanja unutarnjih kapaciteta ustanova za samovrednovanje, uspostavljanja vanjske podrške samovrednovanju škola i ustrojavanja mreže supervizora (savjetnika, kritičkih prijatelja).

U dokumentu⁷² se navodi da se u sustavu vanjskog vrednovanja razlikuje vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova i vanjsko vrednovanje ishoda učenja. Vanjsko vrednovanje ustanova treba biti usklađeno sa samovrednovanjem ustanove te je potrebo koristiti

⁷¹ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

⁷² *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

rezultate samovrednovanja i razvojne planove ustanova kao polazišta za procjenu. Unapređivanje sustava vanjskog vrednovanja obuhvaća provedbu mjera poput razrade modela i procedura vanjskog vrednovanja, planiranja i izrade programa vanjskog vrednovanja, edukacije i licenciranja vanjskih procjenitelja (evaluatora, auditora), provedbu eksperimentalnog programa vanjskog vrednovanja te, u konačnici, pokretanje sustavnog programa vanjskog vrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova. Vanjsko vrednovanje ishoda učenja standardizirano je vrednovanje koje se planira i priprema izvan škola, a obuhvaća primjenu, ocjenjivanje, interpretaciju i usporedivost rezultata. Vanjsko vrednovanje ishoda učenja može se koristiti na razini obrazovnog sustava, školskih ustanova i učenika kao model usporedbe s međunarodnim i nacionalnim standardima. Razvoj i unapređivanje sustava vanjskog vrednovanja ishoda učenja obuhvaća niz mjera, poput uspostave cjelovitog okvira vanjskog vrednovanja ishoda učenja za različite razine i vrste obrazovanja, definiranja nadležnosti za upravljanje i primjenu okvira vanjskog vrednovanja, rekonceptualizaciju državne mature te uspostavu modela vanjskog vrednovanja – certificiranja strukovnih kvalifikacija u redovnom sustavu strukovnog obrazovanja.

Osiguravanje kvalitete

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) osiguravanje kvalitete predstavlja kao sveobuhvatan pojam koji se odnosi na postupke i praksu u svim područjima odgoja i obrazovanja, a temelji se na kontinuiranom vrednovanju obrazovnog sustava, njegovih ustanova i programa. Stoga se u okviru poglavlja „Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje kao jedan od osam strateških ciljeva postavlja cilj „Ustrojiti sustav osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja“. Predlaže se ustroj cjelovitog sustava osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja koji bi omogućio integraciju različitih postupaka vrednovanja (ustanova i obrazovnih ishoda) te osigurao višu razinu odgovornosti svih dionika odgojno-obrazovnog procesa i sustava. U tom su kontekstu navedena i načela za uspostavu sustava osiguravanja kvalitete⁷³ prema kojima se proces osiguravanja kvalitete odnosi na sve razine, ustanove i dionike, izgradnju interne kulture kvalitete, periodičnoj vanjskoj provjeri, korištenju različitih metoda vrednovanja, a rezultati se koriste u cilju unapređivanja kvalitete rada.

⁷³ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (NN 124/14)

Kako bi se ostvario strateški cilj osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja potrebno je podići opću razinu kvalitete upravljanja odgojno-obrazovnim sustavom, funkcionalno transformirati i izgraditi kapacitete nacionalnih agencija, upravljati sustavom osiguravanja kvalitete ustrojavanjem jedinice nadležne za osiguravanje kvalitete odgoja i obrazovanja, unapređivati sustav samovrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova te vanjskog vrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova i vanjskog vrednovanja ishoda učenja uz uspostavu digitalnog sustava za vrednovanje i praćenje ostvarivanja ishoda učenja⁷⁴.

Jedna je od osnovnih intencija Strategije pokrenuti transformaciju odgojno-obrazovnih ustanova u organizacije koje uče, kontinuirano rade na svojem razvoju i unapređivanju kvalitete. S obzirom na to da su one uglavnom male organizacije i nemaju dovoljne vlastite kapacitete potrebne za unapređivanje kvalitete, potrebna im je podrška koja se mora ostvarivati na svim razinama, od državne, preko regionalne do lokalne razine.

4.1.4. Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje

*Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*⁷⁵ kao strateški dokument obrazovne politike Republike Hrvatske donesen je 2018. godine na razini Ministarstva znanosti i obrazovanja. Njime se određuju svrha, vrijednosti, ciljevi, načela te okvirni sadržaji i procesi poučavanja i vrednovanja učeničkih postignuća i kompetencija u sustavu strukovnog obrazovanja Republike Hrvatske. Vrijednosti i načela procesa učenja i poučavanja koji se promiču *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje* usklađeni su sa *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/14) te prate smjernice *Programa razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020.* (Vlada Republike Hrvatske, 2016).

Dokument ima pet poglavlja kojima su obuhvaćeni svrha, vrijednosti, ciljevi i načela strukovnog obrazovanja, učenje i poučavanje, sadržaji učenja i poučavanja, organizacija odgojno-obrazovnog procesa te vrednovanje, ocjenjivanje i izvješćivanje.

⁷⁴ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije.* (NN 124/14)

⁷⁵ Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (NN 62/18)

Svrha, vrijednosti, ciljevi i načela strukovnog obrazovanja

Svrha je strukovnog obrazovanja stjecanje kompetencija potrebnih za određene kvalifikacije temeljene na potrebama tržišta rada i mogućnosti nastavka školovanja. U dokumentu⁷⁶ se navodi da su specifične vrijednosti koje se promiču i osiguravaju strukovnim obrazovanjem: znanje i vještine, relevantnost, cjeloživotno učenje, odgovornost, rad i zaštita na radu, suradnja i socijalno partnerstvo, poduzetnost, identitet i integritet, poštovanje i solidarnost, zdravlje i održivi razvoj.

Strukovno obrazovanje ostvaruje se u pozitivnom okruženju koje služi kao potpora polaznicima kako bi se razvili u osobe koje su kvalificirane za ulazak u svijet rada ili nastavak obrazovanja te cjeloživotno učenje, samopouzdanje i poduzetne osobe, osobe koje uče i odgovorno djeluju u svojoj zajednici.

Načela strukovnog obrazovanja uporišta su na kojima se temelji *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* (2018) kojih se trebaju pridržavati svi dionici u svojem odgojno-obrazovnom radu i izradi dokumenata koji se temelje na ovom dokumentu. To su: visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja, znanstvenost, europska dimenzija obrazovanja, inkluzivnost i demokratičnost, prohodnost, autonomija i odgovornost, razvoj poticajnog okruženja, aktivna uloga učenika i cjeloživotno učenje.

Učenje i poučavanje u strukovnom obrazovanju

Učenje i poučavanje dva su procesa koja su neposredno povezana. Načela učenja i poučavanja strukovnog obrazovanja imaju svoje specifičnosti s obzirom na to da se provode ne samo u ustanovama za strukovno obrazovanje, nego i svijetu rada raznim oblicima učenja temeljenog na radu. U dokumentu⁷⁷ se navode načela poput cjelovitog razvoja i dobrobiti učenika, povezanost iskustava učenja i razvoja, jasna i visoka očekivanja od učenika, aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja, stjecanje kvalifikacije za rad, izbornost sadržaja i cjeloživotno učenje.

Svi sudionici procesa učenja i poučavanja svoje djelovanje trebaju usmjeravati na ishode učenja i kompetencije za izabranu kvalifikaciju. Metode učenja i poučavanja u središte procesa trebaju staviti učenika, a poučavanje i učenje trebaju se odvijati u okruženju koje simulira

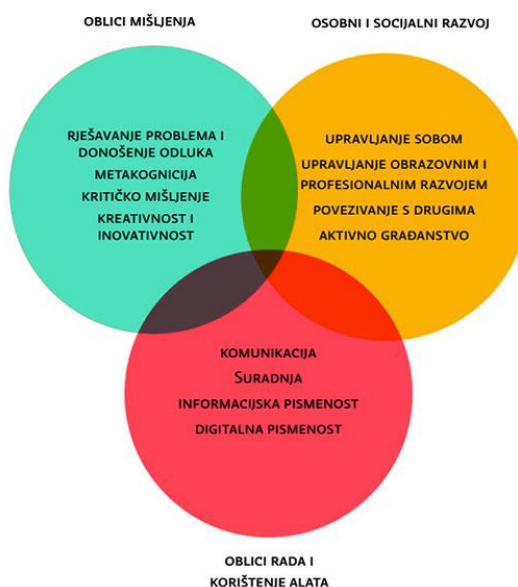
⁷⁶ Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (NN 62/18)

⁷⁷ Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (NN 62/18)

stvarne radne uvjete te je kvalitetna priprema za učenje u stvarnom radnom okruženju. *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje (2018)* definirane su uloge i obveze učenika/polaznika, nastavnika, ravnatelja i stručnih suradnika te primjerenost materijalnih uvjeta za rad. Poseban je naglasak stavljen na učenje temeljeno na radu koje se može realizirati integrirano u strukovni kurikulum, kombiniranim programom ili naukovanjem te učenjem na radnom mjestu kod poslodavca, definiran je proces učenja i poučavanja na radnome mjestu te su definirane uloge učenika/polaznika, mentora kod poslodavca te materijalni uvjeti za provođenje procesa rada.

Sadržaji učenja i poučavanja

Sadržaji učenja i poučavanja oblikuju se sukladno ishodima određenim sektorskim kurikulumima, strukovnim kurikulumima, nacionalnim kurikulumima područja i međupredmetnih tema. U procesu učenja i poučavanja nastavnicima se daje sloboda i autonomnost u odabiru dijela sadržaja poučavanja te metoda i oblika rada kojima se učenicima/polaznicima omogućuje stjecanje ishoda učenja, tj. generičkih (Slika 30) i strukovnih kompetencija kvalifikacije određenog profila, obujma i razine.



Slika 30 ***Generičke kompetencije***

IZVOR: *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (NN 62/18)*

Strukovno obrazovanje posebno je određeno sektorskim kurikulumima, strukovnim kurikulumom i kurikulumom ustanove za strukovno obrazovanje. Sektorski kurikulum okvir je koji obuhvaća strukovne kurikulume kojima se omogućuje stjecanje kvalifikacija na razini jednog sektora. Strukovnim kurikulumom stječu se generičke i strukovne kompetencije te definiraju skupovi ishoda za stjecanje kvalifikacije. Kurikulum ustanove dokument je koji izrađuje i donosi ustanova za strukovno obrazovanje, a kojim se razrađuje odgojno-obrazovni proces kojim se stječu kvalifikacije na razinama od 2 do 5 sukladno Hrvatskom kvalifikacijskom okviru.

Organizacija odgojno-obrazovnog procesa

Organizacija odgojno-obrazovnog procesa usmjerena je na osiguravanja uvjeta za učenje i poučavanje te obuhvaća upise učenika/polaznika u strukovne kvalifikacije prema razinama, strukturu kvalifikacija i sastavnice strukovnog kurikuluma za razine od 2 do 5, horizontalnu i vertikalnu prohodnost tijekom srednjoškolskog obrazovanja, ostvarivanje mogućnosti izbora između izbornih predmeta bitnih za vertikalnu prohodnost te mogućnost grupiranja u razredne odjele učenika koji pohađaju različite strukovne kurikulume istog sektora sukladno *Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/08, 90/10).

Vrednovanje, ocjenjivanje i izvješćivanje

Pri vrednovanju u strukovnom obrazovanju prihvaćaju se načela i oblici vrednovanja navedeni u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/14) uz nadopunu pristupa karakterističnih za strukovno obrazovanje. U cilju praćenja i provjere postignuća prema ishodima učenja relevantnih kurikularnih dokumenata ostvaruje se postupcima unutarnjeg, hibridnog i vanjskog vrednovanja.

Unutarnje vrednovanje provodi se u ustanovi za strukovno obrazovanje i radnom okruženju, a provode ga nastavnici i mentori. Učenici/polaznici također samovrednuju svoj rad. Specifičnost je vrednovanja u strukovnom obrazovanju provjera postignuća ishoda temeljenog na radu. Kriteriji usvojenosti ishoda učenja određuju se za svaku kvalifikaciju sektorskim kurikulumom, odnosno strukovnim kurikulumom.

Hibridno je vrednovanje pisana provjera znanja i vještina učenika koja se provodi mrežnim stranicama (internetsko testiranje). Nadležna institucija osigurava skupine zadataka ili ispite, a nastavnici ih koriste kako bi dobili povratne informacije o svojim učenicima.

Vanjsko vrednovanje obuhvaća provjeru učenikovih postignuća ishoda učenja. U vanjskom vrednovanju sudjeluju nadležne institucije i gospodarski subjekti koji nisu sudjelovali u odgojno-obrazovnom procesu koji se odvija u ustanovi za strukovno obrazovanje. Svrha je vanjskog vrednovanja utvrditi usklađenost strukovnog programa sa standardom kvalifikacija i standardom zanimanja. Tijekom stjecanja kvalifikacije učenik/polaznik izrađuje mapu svojih radova čime predstavlja kompetencije koje je stekao tijekom obrazovanja, a time se može predstavljati poslodavcima na tržištu rada.

Obrazovni programi kojima se stječu kvalifikacije u strukovnom obrazovanju završavaju provjerom strukovnog znanja i vještina, a učeniku/polazniku izdaje se svjedodžba o završnom radu te dodatak koji sadrži opis kompetencija stečenih obrazovanjem te stečeno radno iskustvo.

4.2. Zakonodavni okvir

U ovom se dijelu disertacije daje osvrt na odredbe iz zakonodavnog okvira kojima je reguliran sustav strukovnog obrazovanja, rad strukovnih škola, samovrednovanje strukovnih škola i osiguravanje kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Budući da strukovno obrazovanje čini sastavni dio sustava srednjoškolskog obrazovanja, zakonodavni okvir koji je utvrđen za srednjoškolsko obrazovanje izravno se odnosi i na strukovno obrazovanje. Ipak, s obzirom na specifičnosti koje ima strukovno obrazovanje, postoje zakoni koji su usko specijalizirani za njega.

4.2.1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi

*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*⁷⁸ temeljni je zakonski akt kojim se uređuje djelatnost osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja u osnovnim školama, srednjim školama, učeničkim domovima i drugim javnim ustanovama. Opredijeljenost za kvalitetu

⁷⁸ *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 05/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20)

odgoja i obrazovanja istaknuta je u općim odredbama navedenog *Zakona* u području ciljeva i načela odgoja i obrazovanja, pa se u članku 4. navodi:

Načela odgoja i obrazovanja na razini osnovnog i srednjeg obrazovanja temelje se na visokoj kvaliteti obrazovanja voditelja odgojno-obrazovnog procesa te vrednovanju svih sastavnica odgojno-obrazovnog rada u školi.

Člankom 88. istog *Zakona*⁷⁹ regulirano je vanjsko vrednovanje i samovrednovanje školskih ustanova koje se u školskim ustanovama provode radi unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti, a odnosi se na provođenje nacionalnih ispita i mjerenje stupnja kvalitete svih sastavnica nacionalnog kurikulumu. U članku se, također navodi da rezultate nacionalnih ispita i sve druge pokazatelje uspješnosti rada škole trebaju koristiti za unapređivanje kvalitete svojega rada.

Praćenje kvalitete sustava predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja povjereno je Nacionalnom vijeću za obrazovanje koje predlaže mjere, aktivnosti i strategije unapređenja obrazovanja, brine o razvoju nacionalnog kurikulumu, potiče sudjelovanje drugih dionika u odgojno-obrazovnom sustavu te razmatra i daje svoje mišljenje o drugim pitanjima relevantnim za razvoj sustava. Kvaliteta obrazovanja osigurava se i trajnim stručnim osposobljavanjem učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja kao njihova prava i obveze, sustavom napredovanja u najmanje dvije razine te uvođenjem licencije za rad u školskoj ustanovi kao javne isprave kojom se dokazuju potrebne razine općih i stručnih kompetencija.

Srednjim obrazovanjem učenik stječe znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja, navodi se u članku 11. *Zakona* kao i podjela srednjih škola, ovisno o vrsti obrazovnog programa na gimnazije, strukovne škole i umjetničke škole. Djelatnost strukovnog obrazovanja regulirana je odredbama ovog *Zakona*, ali i drugih posebnih zakona i propisa. *Zakon* još u vrlo kratkim crtama opisuje nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje te završni rad i obranu završnog rada kao završetak srednjeg obrazovanja učenika u strukovnim programima obrazovanja. *Zakon* definira strukovne učitelje kao osobe koji rade u srednjim (strukovnim) školama u kojima

⁷⁹ *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 05/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20)

samostalno izvode vježbe i praktičnu nastavu te uvjete koje mora ispunjavati osoba kako bi se mogla zaposliti kao strukovni učitelj.

4.2.2. Zakon o strukovnom obrazovanju

*Zakonom o strukovnom obrazovanju*⁸⁰ uređuje se srednje strukovno obrazovanje, osposobljavanje i usavršavanje (objedinjeni naziv: strukovno obrazovanje) kao „djelatnost kojom se omogućavaju razvoj i stjecanje kompetencija potrebnih za dobivanje strukovnih kvalifikacija“. Djelatnost strukovnog obrazovanja obavljaju ustanove za strukovno obrazovanje⁸¹ na temelju rješenja koje izdaje ministarstvo nadležno za obrazovanje. Člankom 4. navedenog *Zakona* definirani su ciljevi i načela strukovnog obrazovanja. Ciljevi strukovnog obrazovanja odnose se prvenstveno na stjecanje temeljnih i strukovnih kompetencija te međunarodnu kompetitivnost učenika. Načela se temelje na dostupnosti, racionalnosti i transparentnosti obrazovanja, usmjerenosti na ishode učenja i razvoj kompetencija, jasnu određenost zanimanja i stručno usavršavanje nositelja odgojno-obrazovnog procesa.

U glavi III. *Zakona*⁸² navedene su odredbe koje se odnose na sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja. Njima je utvrđeno da je Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja povezan s Europskim sustavom osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET).

Sustav osiguravanja kvalitete uspostavlja se na razini ustanove (pružatelja strukovnog obrazovanja) i na razini kvalifikacije, a temelji se na postupcima samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Rezultate samovrednovanja i vanjskog vrednovanja ustanove moraju koristiti za unapređivanje svojega rada. Metodologiju i područja samovrednovanja ustanova donosi Agencija⁸³. Agencija održava informacijski sustav koji pruža potporu ustanovama u provedbi samovrednovanja.

Samovrednovanje ustanove prati i vrednuje školsko Povjerenstvo za kvalitetu koje imenuje školski odbor, a način i postupak izbora članova regulira se školskim statutom.

⁸⁰ *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09, 25/18)

⁸¹ U *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* za ove se škole koristi termin „strukovne škole“

⁸² *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09, 25/18)

⁸³ Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Povjerenstvo za kvalitetu za svaku školsku godinu izrađuje izvješće o samovrednovanju, dostavlja ga Školskom odboru i Agenciji. Sadržaj i način pisanja izvješća utvrđuje Agencija.

Povjerenstvo ima sedam članova, i to:

- četiri člana iz reda nastavnika i stručnih suradnika
- jednog člana iz reda dionika na prijedlog osnivača
- jednog člana iz reda polaznika
- jednog člana iz reda roditelja

Nadalje, *Zakonom* je regulirano ustrojstvo sustava strukovnog obrazovanja i nadležnosti Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih te Vijeća za strukovno obrazovanje. U nizu zadaća koje obavlja Agencija, ovdje je bitno naglasiti da obavlja analitičke, razvojne i istraživačke poslove te sudjeluje u postupcima vrednovanja, samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Vijeće, koje ima 21 člana, usklađuje rad svih dionika u području strukovnog obrazovanja, predlaže aktivnosti, mjere i strategiju razvoja strukovnog obrazovanja. Dionike u području strukovnog obrazovanja čine ministarstva nadležna za pojedine sektore, tijela lokalne i područne samouprave, sindikati, udruge poslodavaca, strukovne udruge, komore, visoka učilišta, pravne osobe koje sudjeluju u postupku zapošljavanja te ustanove za strukovno obrazovanje.

Područje organizacije i provedbe odgojno-obrazovnog rada obuhvaća problematiku uvjeta za upis u srednje obrazovanje te broj polaznika koje ustanova upisuje. U sustavu strukovnog obrazovanja omogućena je horizontalna i vertikalna prohodnost, a stjecanje znanja, vještina i sposobnosti provodi se praktičnom nastavom i vježbama. Odredbe *Zakona* nadalje utvrđuju i uvjete, tj. poslovni odnos između ustanove i poslodavca kod kojeg polaznici odrađuju praktičnu nastavu.

Zakonom je također regulirana i mogućnost da ustanova za strukovno obrazovanje bude imenovana regionalnim centrom kompetentnosti kao mjestom izvrsnosti strukovnog obrazovanja u kojem se, uz redovnu djelatnost ustanove, obavlja osposobljavanje i usavršavanje koje doprinosi poboljšanju kvalitete strukovnog obrazovanja. Završno, *Zakonom* su obuhvaćene i odredbe koje se odnose na polaznike, nastavnike te pedagošku dokumentaciju i evidencije.

4.2.3. Ostali zakoni i provedbeni dokumenti

Uz *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* te *Zakon o strukovnom obrazovanju*, postoji još niz drugih zakona, pravilnika i drugih propisa koji reguliraju djelatnost strukovnog obrazovanja i osiguravanje kvalitete na razini sustava, kvalifikacija i ustanova za strukovno obrazovanje.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru

Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru⁸⁴ uspostavlja se Hrvatski kvalifikacijski okvir i uređuje njegova primjena. Hrvatski kvalifikacijski okvir (Croatian Qualifications Framework, CROQF) instrument je uređenja kvalifikacija u Republici Hrvatskoj, a povezan je s Europskim kvalifikacijskim okvirom za cjeloživotno učenje (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF) i Kvalifikacijskim okvirom Europskog prostora visokog obrazovanja (Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA).

Načela su i ciljevi HKO-a osiguravanje uvjeta za kvalitetno obrazovanje i učenje sukladno potrebama društvenog i gospodarskog razvoja, razvijanje kvalifikacija na temelju jasno zadanih ishoda učenja, jačanje konkurentnosti hrvatskoga gospodarstva koje se temelji na ljudskim potencijalima, jednostavnost prepoznavanja i priznavanja inozemnih kvalifikacija u Republici Hrvatskoj i hrvatskih kvalifikacija u inozemstvu i drugo.

Kvalifikacije se svrstavaju prema razinama i vrstama, a obujam kvalifikacija i skupova ishoda učenja iskazuje se ECTS (Europski sustav prijenosa i prikupljanja bodova – European Credit Transfer and Accumulation System) bodovima u visokom obrazovanju, ECVET (Europski sustav bodova strukovnog obrazovanja – European Credit System for Vocational Education and Training) bodovima u strukovnom obrazovanju i HROO (Hrvatski sustav bodova općeg obrazovanja – Croatian Credit System for General Education) bodovima u općem obrazovanju i u općeobrazovnim sadržajima i ishodima učenja strukovnih kurikuluma. U HKO-u se uspostavlja jedanaest razina cjelovitih kvalifikacija (1; 2; 3; 4.1; 4.2; 5; 6; 7.1; 7.2; 8.1 i

⁸⁴ Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18)

8.2) te šest razina djelomičnih kvalifikacija (2; 3; 4; 5; 6 i 7). Za svaku kvalifikaciju utvrđuje se pripadajući broj HROO, ECVET i/ili ECTS bodova.

Tijela i dionici u razvoju i primjeni HKO-a su Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala, ministarstva nadležna za obrazovanje, rad i regionalni razvoj te sektorska vijeća. Za potrebe vođenja podataka o skupovima ishoda učenja, standardima zanimanja i kvalifikacija, programima za stjecanje i vrednovanje skupova ishoda učenja i drugih relevantnih podataka uspostavlja se Registar HKO-a.

Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

*Zakonom o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*⁸⁵ osniva se Agencija te uređuje njezin status, djelatnost i ustrojstvo kao javne ustanove. Osnivač je Agencije Republika Hrvatska, a prava i dužnosti osnivača obavlja ministarstvo nadležno za obrazovanje. Djelatnost Agencije u potpunosti se odnosi na praćenje i unapređivanje sustava strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Agencija obavlja analitičke, razvojne i istraživačke poslove, obavlja savjetodavne i stručne poslove prema ustanovama za strukovno obrazovanje, provodi osposobljavanje i stručno usavršavanje zaposlenih u sustavu strukovnog obrazovanja, organizira i provodi stručne ispite, sudjeluje u definiranju prijedloga mreže ustanova i kurikuluma, priprema prijedloge standarda zanimanja i strukovnih kvalifikacija, izrađuje strukovne kurikulume, predlaže mrežu novih nastavnih tehnologija u strukovnom obrazovanju, sudjeluje u postupcima vrednovanja, samovrednovanja i vanjskog vrednovanja u sustavu strukovnog obrazovanja, obavlja i administrativne poslove za Vijeće za strukovno obrazovanje i sektorska vijeća te niz drugih aktivnosti koje se odnose na sustav obrazovanja odraslih.

Agencija se financira iz državnog proračuna, ali pored toga priprema i provodi programe i projekte financirane iz fondova Europske unije i drugih međunarodnih izvora te provodi i poslove financiranja, ugovaranja, plaćanja i nadzora projekata sufinanciranih iz Europske unije.

⁸⁵ Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (NN 24/10)

Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja

*Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*⁸⁶ važna je sastavnica osiguravanja kvalitete u strukovnom (srednjoškolskom) obrazovanju jer se njime utvrđuju jedinstveni uvjeti za kvalitetan odgojno-obrazovni rad u srednjoškolskim ustanovama. Ovim se *Standardom* utvrđuju mjerila za materijalne, financijske, kadrovske i druge uvjete nužne za podjednak razvoj sustava srednjoškolskog obrazovanja na području Republike Hrvatske.

Mjerilima za veličinu srednjoškolske ustanove utvrđuje se broj učenika u školi, broj razrednih odjela i broj učenika u razrednom odjelu, broj radnika, nastavnika i stručnih suradnika, kao i specifičnosti zapošljavanja osoba u strukovnim školama za vođenje i praćenje provedbe praktične nastave u laboratorijima, radionicama, poligonima, kao i za rad u gospodarskim subjektima kod kojih polaznici odrađuju stručnu praksu.

Mjerilima za uvjete provođenja odgojno-obrazovnog procesa utvrđuje se opterećenje učenika u nastavi, smještaj učenika u domove, nabava udžbenika, zdravstvena zaštita učenika, znanstvena i druga istraživanja u školi te prostorne i tehničke uvjete za srednju školu, izvođenje gimnazijskih, strukovnih i umjetničkih programa. Nadalje, *Standardom* se navode i mjerila za prostore u srednjim školama, i to: učionice za izvođenje zajedničkog dijela programa, specijalizirane učionice za strukovnu nastavu, radionice za praktičnu nastavu u školi, prostore za tjelesnu i zdravstvenu kulturu, višenamjenske prostore, knjižnicu, prostore za upravu te gospodarske i ostale prostore. *Standardom* se također utvrđuju i mjerila za opremu škole te uvjete za izvođenje praktične nastave izvan škole i na otvorenom .

Posebne odgojno-obrazovne potrebe u srednjem školstvu kao i uvjeti za učeničke domove također su predmet reguliranja ovog *Standarda*.

S obzirom na sveobuhvatnost uvjeta koje utvrđuje *Standard*, u procesu vanjskog vrednovanja ili samovrednovanja ustanove za strukovno obrazovanje ovaj *Standard* može biti relevantna polazna točka jer svaka ustanova može vrlo jasno i transparentno utvrditi koje sve uvjete iz *Standarda* zadovoljava ili ne zadovoljava te jasno utvrditi nositelja obveze da se utvrđeni nedostatak otkloni.

⁸⁶ Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 66/08, 90/10)

4.3. Strateški dokumenti razvoja sustava strukovnog obrazovanja

4.3.1. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.

*Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.*⁸⁷ dokument je koji je donijela Vlada Republike Hrvatske 2008. godine. Dokument je donesen u vrijeme kad Republika Hrvatska provodi promjene u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja uz svjesnost da je konkurentnost na globalnom tržištu rada moguće osigurati jedino razvojem ljudskih potencijala jer su znanja i vještine najveći kapital koji može osigurati opći gospodarski i društveni razvoj. Republika Hrvatska, tada u statusu kandidata za pristupanje Europskoj uniji, uključena je u procese europskih javnih obrazovnih politika koje se odnose na razvoj sustava strukovnog obrazovanja te razvoj zajedničkih načela i alata.

Ciljevi Strategije

U dokumentu⁸⁸ je navedeno da su ciljevi donošenja *Strategije razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* usmjereni k određivanju smjera razvoja strukovnog obrazovanja, uspostavi mehanizama trajnog praćenja ostvarivanja ciljeva, promicanju i unapređivanju strukovnog obrazovanja te izradi mehanizama ujednačavanja strukovnih kvalifikacija s europskim.

Usmjerenost na promjenu – reforma sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja

U dokumentu⁸⁹ se nadalje navode osnovna načela sustava i ciljevi reforme strukovnog obrazovanja. Strukovno obrazovanje doprinosi konkurentnosti nacionalnoga gospodarstva stoga treba biti u funkciji razvoja ljudskih potencijala te osigurati široku bazu kompetencija potrebnih za radni i osobni uspjeh pojedinca.

⁸⁷ <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/Strategija%20razvoja%20strukovnog%20obrazovanja%20u%20RH.pdf> (18.3.2020.)

⁸⁸ *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* (2008.) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

⁸⁹ *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* (2008.) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

Među načelima strukovnog obrazovanja navodi se i ono o osiguranju kvalitete cijelog sustava. Ciljevi reforme strukovnog obrazovanja i osposobljavanja definirani su na način da realiziraju načela. Jedan od pet ključnih ciljeva reforme⁹⁰ sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja odnosi se na uspostavu sustava osiguranja kvalitete. Realizacijom toga cilja jača se povjerenje u sustav strukovnog obrazovanja, osiguranja i unapređenja kvalitete na razini svih njegovih sastavnica (ustanova, nastavnih procesa itd.). Osiguranje kvalitete treba biti kontinuirani proces koji podrazumijeva definirane i mjerljive ciljeve i standarde, konzistentne metode samovrednovanja i vanjskog vrednovanja, uvjete i mehanizme za unapređivanje u slučaju nezadovoljavajućih rezultata te dostupnost rezultata vrednovanja široj javnosti. Sustav osiguranja kvalitete treba obuhvatiti redovito vrednovanje institucija strukovnog obrazovanja, odnosno njihova sustava upravljanja kvalitetom koje obavljaju vanjska nadzorna tijela koja pak i sama mogu biti predmet vanjskog vrednovanja. Nadalje, nužno je osigurati kvalitetu procesa i mehanizama kojima se uspostavlja mreža programa i upisne kvote. Pružatelji strukovnog obrazovanja trebaju se redovito vrednovati kako bi se vidjelo ispunjavaju li potrebne materijalne, kadrovske i ostale uvjete za provedbu programa za koje su dobili odobrenja. Nužno je uspostaviti sustav osiguranja kvalitete nastavnog procesa razrađenom metodologijom praćenja te redovito vrednovati standarde zanimanja i kvalifikacija, a time i kurikulumu, potrebnih tržištu rada.

Realizacija *Strategije* podrazumijeva donošenje *Zakona o strukovnom obrazovanju* kao i ostalih potrebnih zakonskih i podzakonskih akata te donošenje godišnjih planova kojim će se definirati tijela za implementaciju, ali i praćenje provedbe zadanih mjera i aktivnosti.

4.3.2. Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020.

Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020. dokument je koji je donijela Vlada Republike Hrvatske 2016. godine. S obzirom na specifičnost i složenost sustava strukovnog obrazovanja, izrada *Programa* predviđena je *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/14) kako bi se njime detaljnije definirali načini

⁹⁰ *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* (2008.) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske., str. 12.

realizacije ciljeva postavljenih *Strategijom*, a sve u kontekstu razvoja sustava strukovnog obrazovanja i njegova usklađivanja s europskim politikama i alatima za osiguravanje kvalitete.

*Programom*⁹¹ su utvrđena načela planiranja i provedbe strukovnog obrazovanja koja obuhvaćaju osiguranje kvalitete, partnerstvo i uključenost dionika, inkluzivnost i smanjivanje rizika socijalne isključenosti, relevantnost i utemeljenost na analizama tržišta rada i nastavku obrazovanja, usmjerenost na ishode učenja i razvoj kompetencija te koherentnost s različitim razinama i vrstama odgoja i obrazovanja.

Programom su također utvrđena i četiri prioriteta kojima se želi ostvariti poboljšanje kvalitete i relevantnosti strukovnog obrazovanja u odnosu na tržište rada, promicanje izvrsnosti i privlačnosti te internacionalizacija strukovnog obrazovanja i osposobljavanja uz povećanje mobilnosti učenika i nastavnika. Svaki od prioriteta razrađen je dalje po ciljevima i mjerama, a za svaku mjeru su navedeni očekivani rezultati i rokovi izvršenja te nadležna i provedbena tijela. Jedan je od prioriteta „Poboljšanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja“ koji obuhvaća dva cilja⁹²: „Ustroj koherentnog sustava osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja“ i „Unapređenje sustava trajnog profesionalnog razvoja u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“.

Osiguranje kvalitete kao dominantno područje razvoja strukovnog obrazovanja svoje uporište nalazi u *Strategiji razvoja strukovnog obrazovanja 2008.-2013.*, *Zakonu o strukovnom obrazovanju* te *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Razvojem kulture kvalitete, uz implementaciju mehanizama Europskog referentnog okvira za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQARF-VET, EQAVET), hrvatsko strukovno obrazovanje povećava svoju transparentnost i usklađenost s razvojem strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u europskoj uniji, promiče međusobno povjerenje i mobilnost učenika i radnika.

Cilj „Ustroj koherentnog sustava osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja“ predviđa⁹³ provedbu četiriju mjera koje se odnose na uspostavu jedinstvenog sustava

⁹¹ *Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020.* (2016). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

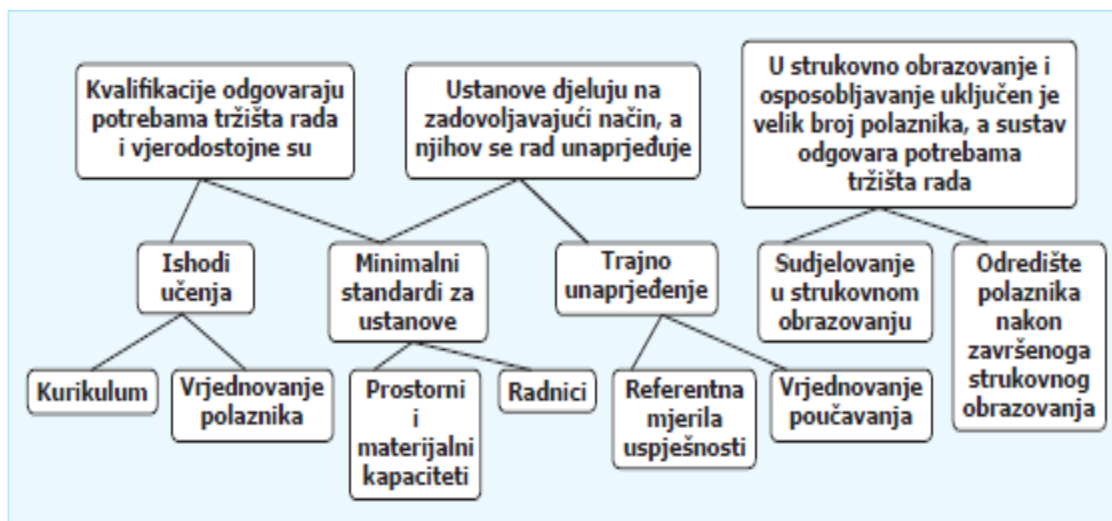
⁹² *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* (2008.) Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. str. 26. i 32.

⁹³ *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* (2008.) Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. str. 26.

osiguravanja kvalitete, osuvremenjivanje modela samovrednovanja i povezivanje sa sustavom vanjskog vrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova, korištenje mehanizama za praćenje kvalitete i učinkovitosti te poboljšanje sustava te jačanje kapaciteta ustanova za strukovno obrazovanje za provedbu jedinstvenog sustava osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Ovaj cilj pred ministarstvo nadležno za (strukovno) obrazovanje postavlja zadaću uspostave koherentnog nacionalnog sustava osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja usklađenog s Europskim okvirom osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (EQAVET).

Osiguravanje kvalitete obuhvaća praćenje kvalitete uvjeta poučavanja, učinkovitost obrazovanja, poštovanje zakonodavnih okvira, pozitivna iskustva i uspješnost polaznika, usvajanje znanja i vještina na razini zadanih standarda, ali i usklađenost tih standarda s potrebama tržišta rada. U procesu osiguravanja kvalitete potrebno je razvijati i koristiti razne instrumente i pritom osigurati ravnotežu između instrumenata koji postavljaju standarde za sve uloženo u odgojno-obrazovni proces i njihovog vrednovanja te unutarnjeg vrednovanja (samovrednovanja) i raznih oblika vanjskog vrednovanja ustanova za strukovno obrazovanje.

Osiguravanje kvalitete treba funkcionirati na razini nacionalnog sustava strukovnog obrazovanja, na razini kvalifikacija za koje se polaznici obrazuju te na razini ustanove za strukovno obrazovanje. Ove se tri razine nalaze u Europskom referentnom okviru za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQARF). Instrumenti koji se koriste na svakoj od njih u sustavima strukovnog obrazovanja diljem Europske unije prikazani su na Slici 31.



Slika 31 Osiguranje kvalitete unutar sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja

IZVOR: <http://www.qavet.hr/media/1130/hrvatski-okvir-osiguranja-kvalitete-u-soo-strateske-smjernice.pdf>

Program je donesen 2016. godine kad je u sustavu strukovnog obrazovanja već zakonski⁹⁴ uvedena obveza samovrednovanja ustanova za strukovno obrazovanje Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih provela je IPA projekt „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ (2010.-2012. godina), izrađeni su alati za samovrednovanje, školske godine 2010./2011. proveden je pilot-projekt samovrednovanja u 24 strukovne škole, a od školske godine 2011./2012. samovrednovanje se provodi u sve većem broju strukovnih škola u Republici Hrvatskoj. Iz tog se razloga mjera koja se odnosi na samovrednovanje usmjerava na osuvremenjivanje i unapređivanje postojećeg modela samovrednovanja, jačanje unutarnjih kapaciteta ustanova za samovrednovanje, osiguravanje vanjske podrške samovrednovanju ustanova, jačanje suradnje među ustanovama te povezivanje samovrednovanja s vanjskim vrednovanjem i stručno-pedagoškim nadzorom rada ustanova⁹⁵.

Ministarstvu nadležnom za obrazovanje utvrđena je nadležnost za ovu mjeru, a provedba povjerena Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agenciji za odgoj i obrazovanje, Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja te svim ustanovama za

⁹⁴ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09)

⁹⁵ Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013. (2008.) Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. str. 29.

strukovno obrazovanje. Ovom mjerom predviđeni su i konkretni rezultati koji pretpostavljaju osuvremenjeni model samovrednovanja, unaprijeđeni alat *e-Kvaliteta* koji se koristi u procesu samovrednovanja te ojačani kapaciteti sustava i ustanova za sustavnu provedbu i unapređivanje sustava osiguravanja kvalitete.

5. PROVEDBA SAMOVREDNOVANJA STRUKOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ

5.1. Uloga Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih javna je ustanova kojoj je osnivač Republika Hrvatska. Osnovana je *Zakonom o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*⁹⁶, a nastala je objedinjavanjem Agencije za strukovno obrazovanje osnovane 2005. godine Uredbom Vlade republike Hrvatske o osnivanju Agencije za strukovno obrazovanje⁹⁷ i Agencije za obrazovanje odraslih osnovane 2006. godine Uredbom Vlade Republike Hrvatske o osnivanju Agencije za obrazovanjem odraslih⁹⁸. Danom stupanja na snagu Zakona o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih prestale su vrijediti prethodno navedene uredbe.

5.1.1. Djelatnost i poslovi Agencije

Člankom 4. *Zakona o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* opisane su djelatnosti kojima se bavi Agencija, a među kojima su poslovi vrednovanja i samovrednovanja te davanja uputa o elementima i načinu provedbe samovrednovanja strukovnih škola, kao i izrade naputaka za izradu izvješća o samovrednovanju koje je u nadležnosti školskih povjerenstava za kvalitetu. Agencija obavlja i druge poslove poput osposobljavanja i stručnog usavršavanja dionika sustava strukovnog obrazovanja, raznih analitičkih i razvojnih poslova te vođenja projekata i programa financiranih sredstvima Europske unije i/ili iz drugih međunarodnih pomoći.

⁹⁶ *Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (NN 24/10)

⁹⁷ Uredba Vlade Republike Hrvatske o osnivanju Agencije za strukovno obrazovanje (NN 10/05)

⁹⁸ Uredba Vlade Republike Hrvatske o osnivanju Agencije za obrazovanje odraslih (NN 59/06)

5.1.2. Agencija i samovrednovanje ustanova za strukovno obrazovanje

Iz prethodno navedenoga vidljivo je značajna uloga Agencije u provedbi procesa samovrednovanja ustanova za strukovno obrazovanje (strukovnih škola) u smislu određivanja elemenata i načina provođenja procesa, pružanja neposredne podrške ustanovama kao i organiziranja niza edukacija potrebnih za provedbu samovrednovanja. Agencija nadalje treba prikupljati podatke dobivene samovrednovanjem, obavljati analizu dobivenih izvješća o samovrednovanju te dobivene rezultate koristiti u cilju unapređivanja procesa samovrednovanja i sustava strukovnog obrazovanja. Uz svojoj organizacijskoj strukturi Agencija ima Odjel za osiguravanje kvalitete⁹⁹ u čijoj su nadležnosti poslovi samovrednovanja ustanova za strukovno obrazovanje.

5.1.3. Agencija i projekti financirani iz fondova Europske unije

Agencija ima široke ovlasti iz područja provedbe programa i projekata koji se financiraju iz fondova Europske unije ili drugih međunarodnih pomoći, bez obzira ima li ulogu nositelja, tj. provoditelja ili ulogu posredničkog tijela za programe. Agencija u svojoj organizacijskoj strukturi ima Odjel za europske poslove, međunarodnu suradnju i projekte¹⁰⁰ i Organizacijsku jedinicu za provedbu strukturnih instrumenata EU¹⁰¹ u čijim su nadležnostima poslovi vezani uz provedbu programa i projekata financiranih iz fondova Europske unije ili drugih međunarodnih pomoći.

Agencija je, zajedno s drugim dionicima, uključena u proces programiranja za proračunsko razdoblje Europskog fonda 2014.-2020. u sklopu Operativnog programa Učinkoviti ljudski potencijali 2014.-2020. te je radila na pripremanju kapaciteta ustanova za strukovno obrazovanje za korištenje fondova Europske unije. Iz Europskog socijalnog fonda Agencija je dobila sredstva za provedbu četiri projekta koji su se odnosili na promociju cjeloživotnog učenja, modernizaciju sustava stručnog usavršavanja nastavnika, promociju učeničkih kompetencija i strukovnog obrazovanja. U okviru programa Erasmus+ koji obuhvaća

⁹⁹ <https://www.asoo.hr/default.aspx?id=709> (20.3.2020.)

¹⁰⁰ <https://www.asoo.hr/default.aspx?id=709> (20.3.2020.)

¹⁰¹ <https://www.asoo.hr/default.aspx?id=709> (20.3.2020.)

europske i međunarodne programe u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta, Agencija provodi šest programa. U sklopu IV. komponente Instrumenta pretprijetne pomoći (IPA), Operativnog programa Razvoj ljudskih potencijala 2008.-2013., Agencija je osmislila, pripremila i uspješno provela deset projekata, među kojima je i projekt „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ u okviru kojeg je osmišljen i testiran model samovrednovanja ustanova za strukovno obrazovanje koji se i danas koristi te je postao sastavnica Hrvatskog okvira osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Agencija je uključena i u druge programe Europske unije poput programa TAIEX tehničke podrške i razmjene informacije te je od svojega osnutka sudjelovala i u nizu projekata CARDS programa financijske i tehničke pomoći zemljama jugoistočne Europe.

5.2. IPA projekt „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ 2010.-2012.

Projekt „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“¹⁰² proveden je u sklopu IV. Komponente Instrumenta pretprijetne pomoći (IPA), Operativnog programa Razvoj ljudskih potencijala 2008.-2013. i financiran je sredstvima Europske unije. Započeo je 2. ožujka 2010. godine i trajao je 24 mjeseca. Završna konferencija projekta održana je 21. veljače 2012. godine u Zagrebu.

Projekt je osmišljen i proveden s ciljem promicanja razvoja i modernizacije sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj. Svrha projekta bila je poduprijeti razvoj jedinstvenog i sustavnog pristupa osiguranju kvalitete u strukovnom obrazovanju s naglaskom na provedbu koncepta, u praksi potaknuti razmjenu informacija o osiguranju kvalitete između pružatelja strukovnog obrazovanja i šire javnosti¹⁰³.

Projekt je imao tri komponente¹⁰⁴:

Komponenta 1: „Institucionalni razvoj i razvoj politika“ usredotočena je na analizu i unapređenje koncepta osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju te

¹⁰² <https://www.asoo.hr/euprojekti/kvaliteta/default.aspx?id=396> (20.3.2020.)

¹⁰³ <https://www.asoo.hr/euprojekti/kvaliteta/default.aspx?id=396> (20.03.2020)

¹⁰⁴ https://www.asoo.hr/UserDocImages/projekti/kvaliteta/Letak_10_1%20FINAL.pdf (20.3.2020.)

pripremu elemenata za sveobuhvatniju nacionalnu strategiju i politiku osiguranja kvalitete uzimajući u obzir sve nacionalne dokumente.

Komponenta 2: „Sveobuhvatno samovrednovanje na mikro-razini (strukovne škole)“ koja se bavi razvojem, testiranjem i uvođenjem okvira za samovrednovanje u strukovne škole kako bi se osigurala kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa i konkurentnost škola na svim razinama.

Komponenta 3: „Daljnja unapređenja informacijskog sustava strukovnog obrazovanja (VETIS) i sustavna razmjena iskustava i informacija o pitanjima osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ koja se bavi analizom postojećih informacija u bazama podataka u obrazovnim institucijama u Republici Hrvatskoj radi razvijanja praktičnog računalnog sustava koji će služiti strukovnim školama za integriranje elemenata osiguranja kvalitete te joj je cilj predložiti ICT – mehanizme za organiziranu i planiranu razmjenu informacija o osiguranju kvalitete.

5.2.1. O komponenti 2: „Sveobuhvatno samovrednovanje na mikro-razini (strukovne škole)“

Zadaci projekta koji se odnose na komponentu 2 „Sveobuhvatno samovrednovanje na mikro-razini (strukovne škole)“ obuhvatili su identificiranje elemenata i unapređivanje samovrednovanja strukovnih škola, educiranje i potpora strukovnim školama u pilot-projektu provedbe mehanizama samovrednovanja te revidiranje metodologije samovrednovanja i integriranje samovrednovanja u širi kontekst i primjenu osiguranja kvalitete. Radna skupina u okviru Komponente 2 radila je na određivanju sveobuhvatnih kriterija kvalitete za strukovno obrazovanje i osposobljavanje te izradi priručnika za samovrednovanje u okvirima koji su zadani *Zakonom o strukovnom obrazovanju*¹⁰⁵, *Strategijom razvoja strukovnog obrazovanja 2008.-2013.*, Europskog referentnog okvira za osiguranje kvalitete u SOO (EQARF), CEDEFOP¹⁰⁶-ovim (2003) Europskim vodičem za samovrednovanje pružatelja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja te iskustvima institucija relevantnih za to područje. U okviru

¹⁰⁵ *Zakonom o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09) utvrđena su ključna područja samovrednovanja

¹⁰⁶ <https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Policy-Documents/European-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-ProvidersEuropean-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-Providers.pdf?ext=.pdf> (20.3.2020.)

projekta razvijen je internetski alat *e-Kvaliteta* s ciljem pružanja podrške u provedbi hrvatskog okvira za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Alat *e-Kvaliteta* omogućava korisnicima (strukovnim školama) izravno ispunjavanje izvješća o samovrednovanju koje u potpunosti prati sve elemente *Priručnika za samovrjednovanje* (Tunjić, 2011), generira konačno izvješće o samovrednovanju i komparativne grafikone na temelju kojih strukovne škole mogu usporediti svoju razinu uspješnosti s prosječnom razinom uspješnosti drugih strukovnih škola. U pilot-projektu samovrednovanja sudjelovale su 24 strukovne škole koje su testirale okvir za kvalitetu u strukovnom obrazovanju u okviru kojeg su razvijeni alati za samovrednovanje: *Priručnik za samovrjednovanje* (Tunjić, 2011) i internetski alat *e-Kvaliteta*. U veljači 2012. godine publicirano je *Izvješće projekta o testiranju samovrjednovanja u ustanovama za strukovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj*¹⁰⁷ u kojem je predstavljen sažetak razvoja osiguranja kvalitete koji je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih provela u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja uz pomoć IPA projekta „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ te *Strateške smjernice za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju*¹⁰⁸ kao brošura koja predstavlja sažetak Prijedloga strategije osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju u Republici Hrvatskoj. Obje brošure izradili su članovi radne skupine osnovane i imenovane u sklopu komponente 2 IPA projekta „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“.

5.3. Okvir za samovrednovanje strukovnih škola u Republici Hrvatskoj

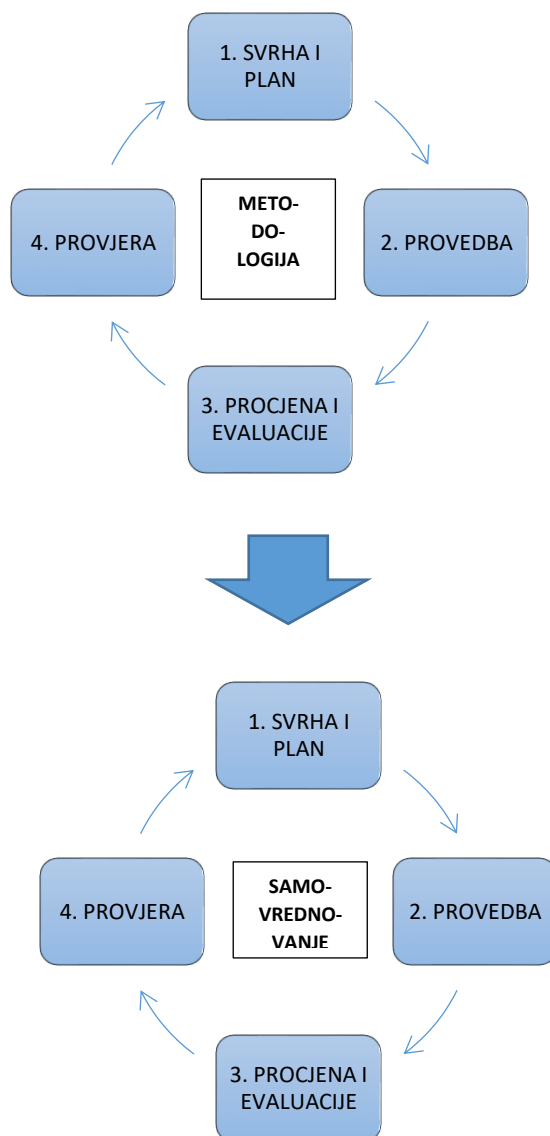
Agencija za strukovno obrazovanje i osposobljavanje u razdoblju od ožujka 2010. godine do ožujka 2012. godine, kao partner u IPA projektu „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“, izradila je, testirala i revidirala Okvir za samovrednovanje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Naime, u hrvatskom sustavu obrazovanja i osposobljavanja postoje dva okvira za kvalitetu:

¹⁰⁷

http://www.smb.hr/libraries/0000/3981/Izvj%C5%A1%C4%87e_projekta_o_testiranju_samovrjednovanja_u_ustanovama_za_strukovno_obrazovanje_u_Republici_Hrvatskoj.pdf (20.3.2020.)

¹⁰⁸ <http://www.gavet.hr/media/1130/hrvatski-okvir-osiguranja-kvalitete-u-soo-strateske-smjernice.pdf> (20.3.2020.)

- Okvir za kvalitetu u općem obrazovanju za koji je nadležan Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
- Okvir za kvalitetu u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju za koji je nadležna Agencija za strukovno obrazovanje i osposobljavanje



Slika 32 *Samovrednovanje kao metodologija osiguravanja kvalitete*

U ožujku 2010. godine Europski referentni okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (engl. European Quality Assurance Reference Framework for VET, EQARF-VET) prilagođen je hrvatskom kontekstu te je prijedlog Okvira za kvalitetu u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju razvijen zajedno s Okvirom za samovrednovanje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju koji se temelji na Europskom vodiču za samovrednovanje pružatelja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja¹⁰⁹ (CEDEFOP, 2003). Njime se, na bazi ciklusa kvalitete EQARF-VET-a, samovrednovanje postavlja kao metodologija osiguranja kvalitete (Slika 32).

5.3.1. Hrvatski sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja

Donošenjem *Zakona o strukovnom obrazovanju*¹¹⁰ 2009. godine je na razini hrvatskog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja uspostavljen zakonski i institucionalni okvir za razvoj i provedbu Okvira osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju na razini sustava i ustanova za strukovno obrazovanje. Člankom 9. utvrđeno je da se sustav osiguravanja kvalitete uspostavlja trajnim vrednovanjem polaznika, ustanova za strukovno obrazovanje i procesa u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Člankom 11. ustanovama za strukovno obrazovanje nalaže se provedba samovrednovanja i vanjskog vrednovanja te se taksativno navode ključna područja samovrednovanja. Nadalje, člankom 12. utvrđuje se sastav i način imenovanja tijela koje na razini ustanove za strukovno obrazovanje provodi samovrednovanje, ustanova ima obvezu za svaku školsku godinu izraditi izvješće o samovrednovanju te ga dostaviti tijelu upravljanja ustanovom za strukovno obrazovanje (školskom odboru) i Agenciji za strukovno obrazovanje¹¹¹. *Zakonom* je također utvrđeno da Agencija izrađuje upute o elementima i načinu provođenja samovrednovanja (članak 12.), a člankom 13. utvrđena je nadležnost Agencije za strukovno obrazovanje kao javne ustanove čija je djelatnost planiranje, razvijanje, organiziranje, praćenje i vrednovanje školskog i izvanškolskog sustava na području strukovnog obrazovanja. U popisu poslova koje provodi

¹⁰⁹ <https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Policy-Documents/European-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-ProvidersEuropean-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-Providers.pdf?ext=.pdf> (20.3.2020.)

¹¹⁰ *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09)

¹¹¹ U vrijeme donošenja Zakona o strukovnom obrazovanju, 2009. godine postojale su dvije agencije: Agencija za strukovno obrazovanje i Agencija za obrazovanje odraslih

Agencija navedeni su i oni koji se odnose na samovrednovanje ustanova za strukovno obrazovanje.

Donošenjem *Zakona o izmjenama i dopuni Zakona o strukovnom obrazovanju 2018. godine*¹¹² utvrđuje se da je Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja povezan s Europskim sustavom osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET). Nadalje, ukida se popis ključnih područja samovrednovanja te se zadatak donošenja metodologije i područja samovrednovanja u potpunosti stavlja u nadležnost Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih¹¹³ kao i vođenje i održavanje informacijskog sustava koji pruža potporu ustanovama za strukovno obrazovanje u provedbi samovrednovanja te se Agencija njime koristi pri vanjskom vrednovanju ustanova za strukovno obrazovanje, za izvješćivanje i praćenje pokazatelja kvalitete.

Godišnji ciklus samovrednovanja

Hrvatski okvir za osiguravanje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju¹¹⁴ temelji se na samovrednovanju ustanova za strukovno obrazovanje kao procesu neprekidnog revidiranja i procesa unapređivanja, vođenog potrebama ustanove, temeljenom na pouzdanim i valjanim dokazima, procesu koji uključuje sve školske dionike te je osnova kontinuiranih akcijskih planova koji služe unapređenju rada ustanove ili održavanju postignutih postavljenih standarda.

Proces samovrednovanja i trajnog unapređenja rada ustanove, prikazan na Slici 33, treba uključivati (Tunjić, 2011:74):

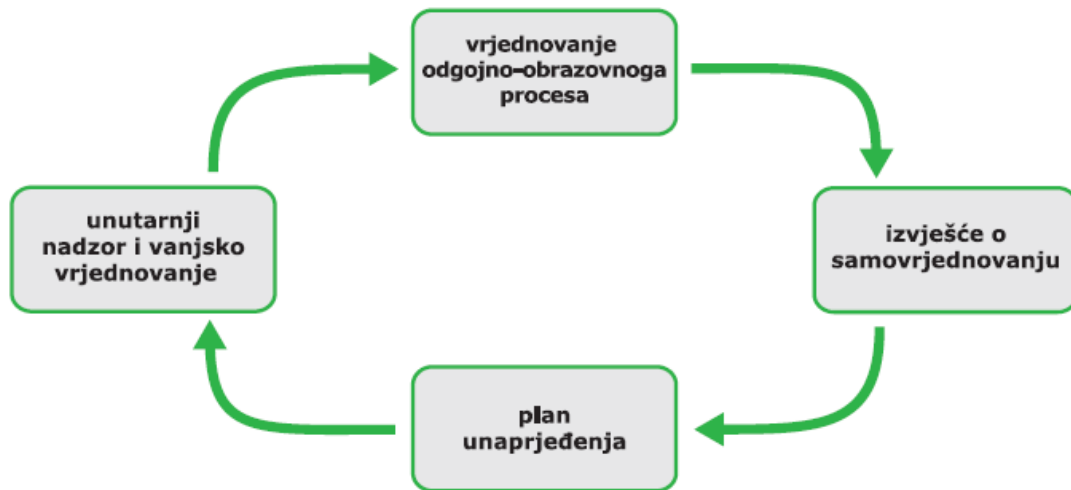
- vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa
- izradu godišnjeg izvješća o samovrednovanju
- izradu godišnjeg plana unapređenja
- dugoročne (npr.3 - 5 godina) planove unapređenja
- praćenje i kontroliranje postignuća iz godišnjeg plana unapređenja

¹¹² Zakon o izmjenama i dopuni Zakona o strukovnom obrazovanju (NN 25/18)

¹¹³ U vrijeme donošenja Zakona o izmjenama i dopuni Zakona o strukovnom obrazovanju (NN 25/18) Agencija za strukovno obrazovanje i Agencija za obrazovanje odraslih objedinjene su u Agenciju za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

¹¹⁴ Predstavljen u: Tunjić, I. (ur.). (2011). Hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju: Priručnik za samovrednovanje. Zagreb: ASOO

- vanjsko vrednovanje



Slika 33 *Godišnji ciklus samovrednovanja*

IZVOR: Tunjić, I. (ur.). (2011). *Hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju: Priručnik za samovrednovanje*. Zagreb: ASOO

Struktura hrvatskog okvira za samovrednovanje

Struktura hrvatskog okvira za samovrednovanje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju podijeljena je u šest prioritetnih područja koja pokrivaju ključna područja samovrednovanja sukladno *Zakonu o strukovnom obrazovanju*¹¹⁵ koji u članku 11., stavku 2. navodi:

Samovrednovanje se provodi za sljedeća ključna područja:

- planiranje i programiranje rada
- poučavanje i podrška učenju
- postignuća polaznika
- materijalni uvjeti i ljudski potencijali
- profesionalni razvoj zaposlenika
- međuljudski odnosi u ustanovi za strukovno obrazovanje
- rukovođenje i upravljanje

¹¹⁵ *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09)

- suradnja s ostalim dionicima

Svako je prioritetno područje dalje podijeljeno u područja kvalitete (minimalno 2 – maksimalno 10) koja su dalje definirana nizom kriterija kvalitete (minimalno 2 – maksimalno 13) koji određuju standard i razinu aktivnosti i procesa u strukovnom obrazovanju. Popis prioritetnih područja i područja kvalitete te broja kriterija kvalitete po područjima kvalitete dan je u Tablici 7. Kriteriji kvalitete temelje se na Europskom vodiču za samovrednovanje pružatelja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja¹¹⁶ (CEDEFOP, 2003). i opisani su kao deskriptori uspješnosti. Deskriptori uspješnosti opisuju aktivnosti i situacije koje se mogu očekivati kod uspješnih ustanova za strukovno obrazovanje, stoga je njihova svrha usmjeriti pozornost na najvažnije kriterije kvalitete koji imaju najviše učinke na područja kvalitete.

Ustanove za strukovno obrazovanje koriste pokazatelje kvalitete i kriterije kvalitete (deskriptore uspješnosti) za proces samovrednovanja, kao i vanjske vrednovatelje koji trebaju revidirati kvalitetu.

¹¹⁶ <https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Policy-Documents/European-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-ProvidersEuropean-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-Providers.pdf?ext=.pdf> (20.3.2020.)

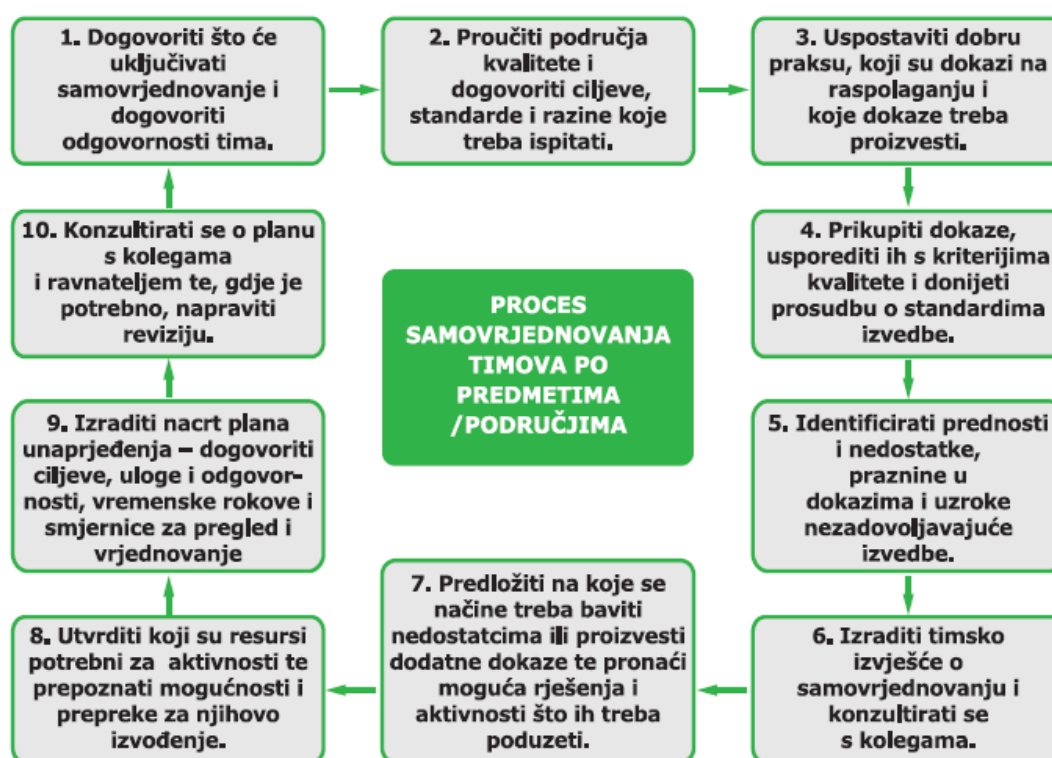
Tablica 1 *Prioritetna područja, područja kvalitete i broj kriterija kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE / PODRUČJA KVALITETE		BROJ KRITERIJA KVALITETE	Σ
1. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE RADA			
1.1	Školski kurikulum i godišnji plan i program rada ustanove	13	21
1.2	Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih	8	
2. POUČAVANJE I PODRŠKA UČENJU			
2.1	Upisi polaznika	6	76
2.2	Planiranje nastave, poučavanja i učenja	10	
2.3	Nastavni proces	11	
2.4	Učenje kroz iskustvo (vježbe i praktična nastava)	12	
2.5	Vježbenička tvrtka	2	
2.6	Izvannastavne aktivnosti (izvannastavne i izvannastavne aktivnosti)	5	
2.7	Služba za pružanje podrške polaznicima	9	
2.8	Polaznici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	10	
2.9	Pohađanje nastave	6	
2.10	Komunikacija i suradnja	5	
3. POSTIGNUĆA UČENIKA I ISHODI UČENJA			
3.1	Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika	12	26
3.2	Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni i završni rad)	7	
3.3	Vanjsko vrjednovanje	2	
3.4	Natjecanja i smotre radova polaznika	5	
MATERIJALNI UVJETI I LJUDSKI POTENCIJALI - PROFESIONALNI RAZVOJ			
4. RADNIKA			
4.1	Osiguravanje okruženja za učenje	6	27
4.2	Materijalni uvjeti/Upravljanje resursima	4	
4.3	Financije	6	
4.4	Kadrovska politika	6	
4.5	Trajno stručno usavršavanje radnika	5	
SURADNJA UNUTAR USTANOVE ZA STRUKOVNO OBRAZOVANJE - SURADNJA S			
5. OSTALIM DIONICIMA - PROMICANJE USTANOVE			
5.1	Školski odbor	5	30
5.2	Ravnatelj ustanove	5	
5.3	Poslovna komunikacija	6	
5.4	Informacijski sustav	5	
5.5	Partnerstva	4	
5.6	Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa	5	
6. UPRAVLJANJE (USTANOVA I KVALITETA)			
6.1	Upravljanje kvalitetom	9	33
6.2	Interno praćenje postupaka kvalitete	6	
6.3	Proces samovrjednovanja	10	
6.4	Proces unaprjeđenja	8	
UKUPNO			213

IZVOR: Tunjić, I. (ur.). (2011). *Hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju: Priručnik za samovrjednovanje*. Zagreb: ASOO

Planiranje samovrednovanja i timski rad

Samovrednovanje se u ustanovi za strukovno obrazovanje treba planirati, a moraju se jasno odrediti i odgovornosti. Nositelj procesa samovrednovanja u ustanovi je Povjerenstvo za kvalitetu čiji je sastav definiran *Zakonom o strukovnom obrazovanju* te koordinator samovrednovanja¹¹⁷. Nadalje, procesom samovrednovanja trebaju biti obuhvaćeni svi radnici na svim razinama, polaznici, roditelji i drugi zainteresirani dionici. Najbolja je praksa uspostaviti timove koji će provoditi vrednovanje svojih područja aktivnosti (Slika 34).



Slika 34 *Proces samovrednovanja i planiranje unaprjeđenja za timove*

IZVOR: Tunjić, I. (ur.). (2011). *Hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju: Priručnik za samovrednovanje*. Zagreb: ASOO

Način formiranja timova ovisi o ustanovi za strukovno obrazovanje, a mogu se formirati na načelima timova po nastavnim predmetima (vezano uz područja poučavanja), timova po

¹¹⁷ Može biti ista osoba kao i koordinator kvalitete unutar Povjerenstva za kvalitetu, tj. član Povjerenstva

funkcijama (stručne službe, administrativni radnici) ili timova čiji članovi obavljaju više funkcija i iz područja kurikuluma te iz područja pedagoških kompetencija. Povjerenstvo za kvalitetu i koordinator samovrednovanja trebaju odgovarati ravnatelju i tijelu upravljanja ustanovom (školski odbor) koji također trebaju biti predani samovrednovanju te razvijati poticajnu klimu za kvalitetnu provedbu procesa samovrednovanja.

Organizacija i provedba samovrednovanja

Način organizacije i provedbe samovrednovanja u isključivoj je nadležnosti ustanove za strukovno obrazovanje, ono se organizira sukladno potrebama ustanove, ali ustanove moraju ispuniti tri osnovna zahtjeva vezana uz okvir samovrednovanja (Tunjić, 2011:82):

1. samovrednovanje se mora baviti svim aktivnostima ustanove;
2. samovrednovanje se bavi dogovorenim prioritarnim područjima;
3. samovrednovanje treba uzeti u obzir sve relevantne dionike i strateške nacionalne dokumente koji su povezani sa strukovnim obrazovanjem i osposobljavanjem.

Godišnji plan unapređenja

Provedba samovrednovanja ne smije sama sebi biti svrha. Samovrednovanje se provodi kako bi ustanove za strukovno obrazovanje utvrdile stvarno stanje i planirale unapređenja kojim bi uklanjale manjkavosti i nedostatke koje su procesom samovrednovanja jasno utvrdili.

Plan unapređenja rada škole treba utvrditi područja za unapređivanje te kratkoročne i/ili dugoročne ciljeve te aktivnosti koje je potrebno poduzeti da bi se ostvarili ciljevi. Uz postavljanje jasnih ciljeva potrebno je utvrditi i mjere za prosudbu kako bi se moglo pratiti jesu li poduzete aktivnosti bile uspješne. Za svaku aktivnost potrebno je utvrditi i osobe odgovorne za provedbu, a potrebno je utvrditi i troškove te druge resurse potrebne za provedbu. Ustanove trebaju postaviti određene vremenske rokove za dovršavanje aktivnosti i postizanje ciljeva te osobu odgovornu za procjenu postignuća ciljeva.

Izrada izvješća o samovrednovanju

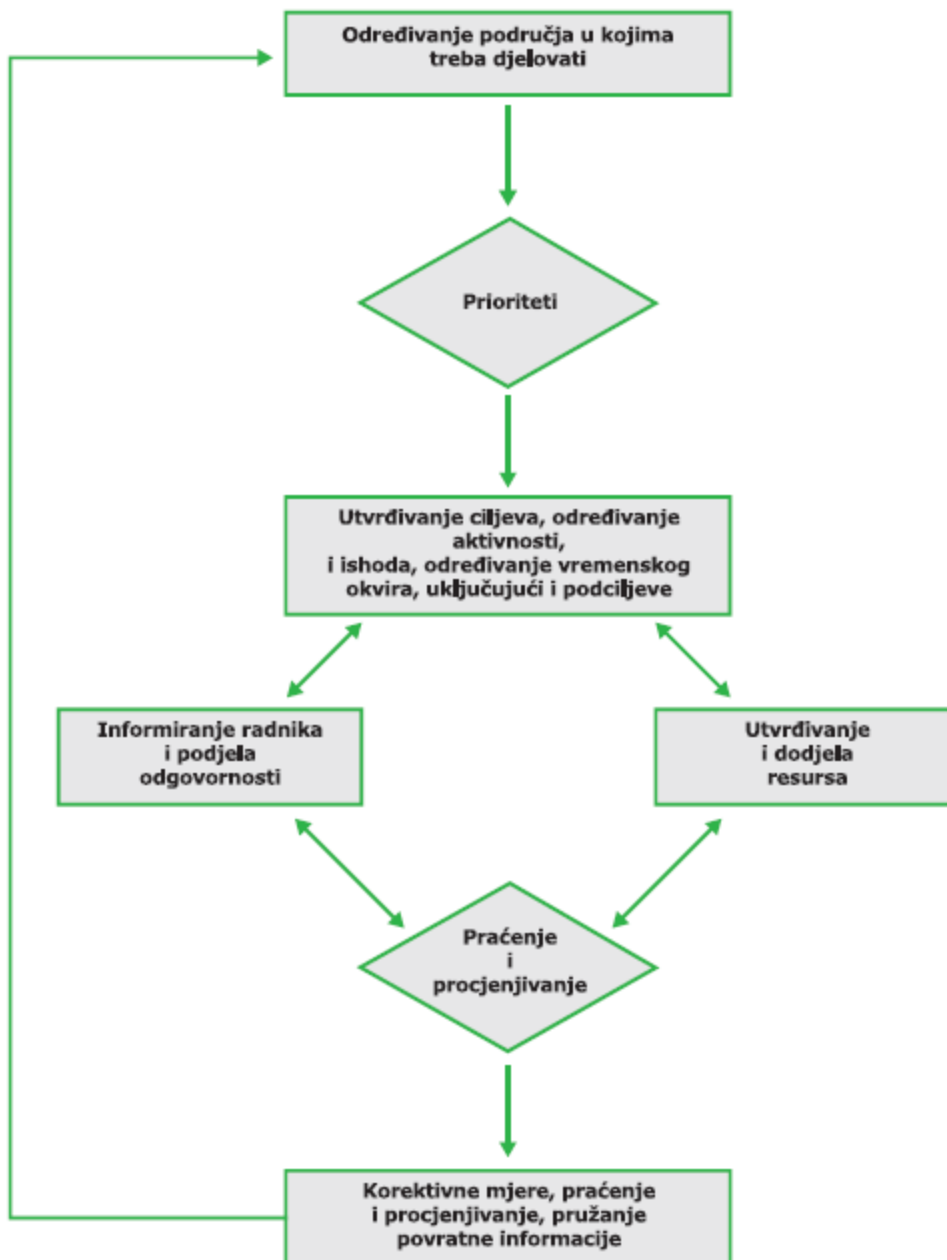
Izvješće o samovrednovanju i godišnji plan unapređenja ustanove za strukovno obrazovanje izrađuju koristeći obrasce iz *Priručnika za samovrednovanje*. Obrasci sadrže sljedeće dijelove (Tunjić, 2011):

- Opće informacije o ustanovi za strukovno obrazovanje
- Pojednosti izvješća o samovrednovanju
- Članovi Povjerenstva za kvalitetu i timova za kvalitetu koji sudjeluju u samovrednovanju
- Za svako od šest prioriternih područja:
 - Ocjena za svako područje kvalitete (1-5) temeljena na analizi zadovoljavanja kriterija kvalitete koji čine sastavni dio područja kvalitete
 - Odluka o vrednovanju (cijelog prioriternog područja – opisno)
 - Dokazi koji podupiru odluku o vrednovanju (popis dokaza)
 - KREDA/SWOT analiza za prioriterno područje
 - Godišnji plan unapređenja za prioriterno područje

Plan procesa unapređenja koji proizlazi iz strukture provedbe procesa samovrednovanja, izrade izvješća o samovrednovanju i godišnjeg plana unapređenja prikazan je na Slici 35.

Završetkom procesa samovrednovanja, prihvaćanjem izvješća o samovrednovanju i godišnjeg plana unapređenja koji su prošli fazu unutarnjeg nadzora, te dobili potvrdu da vjerodostojno predstavljaju stanje u ustanovi, ustanova nije još završila godišnji ciklus samovrednovanja. Ustanove, kao dio procesa revidiranja, trebaju vrednovati učinkovitost procesa samovrednovanja i planiranja unapređenja te procijeniti je li se kapacitet za samovrednovanje ovim procesom poboljšao.

Ustanove za strukovno obrazovanje moraju biti upoznate s razvojnim strategijama sektora iz kojih ustanova provodi programe, stoga je bitno da su umrežene i povezane s poslodavcima i strukovnim udruženjima. Odgojno-obrazovni proces ustanove treba biti strukturiran na način da odgovara potrebama i očekivanjima polaznika, poslodavaca i javnog sektora. Kvalitetan rad ustanova preduvjet je za kvalitetno obrazovanje i osposobljavanje polaznika koji nakon završetka školovanja u ustanovi za strukovno obrazovanje trebaju s viskom razinom stručnog znanja i kompetencija izići na tržište rada ili nastaviti školovanje.



Slika 35 *Plan procesa unapređenja*

IZVOR: Tunjić, I. (ur.). (2011). *Hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju: Priručnik za samovrjednovanje*. Zagreb: ASOO

5.3.2. Službeni alati za provedbu procesa samovrednovanja

Bitni su ishodi IPA projekta „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ *Priručnik za samovrjednovanje* (Tunjić, 2011) i internetski alat *e-Kvaliteta* koje ustanove za strukovno obrazovanje od školske godine 2011./2012. koriste u procesu samovrednovanja.

Priručnik za samovrednovanje

Priručnik za samovrjednovanje (Tunjić, 2011) službeni je alat Agencije za strukovno obrazovanje i osposobljavanje namijenjen ustanovama za strukovno obrazovanje za provedbu samovrednovanja. *Priručnik* sadrži četiri poglavlja:

1. Područja i kriteriji kvalitete (metodologija)
2. Samovrednovanje
3. Dodatni materijali (obraci i predlošci)
4. Dodatci¹¹⁸

U prvom poglavlju *Područja i kriteriji kvalitete (metodologija)* uvodno je dan prikaz dvaju europskih okvira za osiguranje kvalitete koji su korišteni kao temelj za razvoj Okvira za kvalitetu u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju Republike Hrvatske. Potom je dan prikaz strukture hrvatskog okvira za samovrednovanje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju koji je podijeljen u šest prioriternih područja, a svako prioriterno područje potom u područja kvalitete koja su dalje definirana nizom kriterija kvalitete. U poglavlju su potom opisani i obrazloženi izvori dokaza i primjeri prosudbi, a opisan je i značaj statističkih podataka i podataka o uspješnosti koji su potrebni u procesu samovrednovanja. Na kraju je predstavljena uloga koordinatora samovrednovanja te njegove obveze i odgovornosti.

Drugo poglavlje *Samovrednovanje* ima dva potpoglavlja. U prvom, pod nazivom *Smjernice samovrednovanja ustanova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje*, dane su temeljne informacije o cilju samovrednovanja, godišnjem ciklusu samovrednovanja te odnosu samovrednovanja i osiguranju kvalitete. Nadalje, predstavljeni su segmenti odgovornosti za

¹¹⁸ Ovo poglavlje u Priručniku nije razrađeno, navedeni su samo nazivi budućih dijelova poglavlja

samovrednovanje i obveza uključivanja školskih dionika, dan je okvir samovrednovanja te opis postupaka prikupljanja podataka i dokaza, vlastite prosudbe i ocjenjivanja izvedbe, vremenskog okvira za samovrednovanje i izrade plana unapređenja. U drugom je dijelu, koji nosi naziv *Pisanje izvješća o samovrednovanju*, dan prikaz izrade izvješća o samovrednovanju za prioritetno područje *Poučavanje i podrška učenju*. Prikazom je obuhvaćena priprema i planiranje samovrednovanja, planiranje unapređenja, provedba i dovršavanje procesa samovrednovanja te konačno pisanje izvješća o samovrednovanju uz napomenu o njegovu sadržaju.

Treće poglavlje *Dodatni materijali – obrasci i predlošci* sadrži prikaz obrazaca i predložaka koji se koriste za provjeru pripreme za samovrednovanje, izradu izvješća o samovrednovanju i godišnjeg plana unapređenja, provjeru dugoročnog razvojnog plana, izrade KREDA analize te su predstavljeni osnovni segmenti internetskog alata *e-Kvaliteta*.

Internetski alat e-Kvaliteta

Internetski alat *e-Kvaliteta* također je službeni alat Agencije za strukovno obrazovanje i osposobljavanje, namijenjen ustanovama za strukovno obrazovanje (strukovnim školama) za provedbu samovrednovanja kojem ustanove za strukovno obrazovanje mogu pristupiti putem mrežne stranice Agencije (www.asoo.hr). Radi lakšeg korištenja alata *e-Kvaliteta*, Agencija je izradila kratak Priručnik za korištenje aplikacije *e-Kvaliteta* i predala ga ustanovama na korištenje. Od veljače 2019. godine u funkciji je druga verzija alata *e-Kvaliteta* s obzirom na to da je prethodni nadograđen na temelju preporuka koje su dobivene iz ustanova za strukovno obrazovanje.

Korištenjem alata *e-Kvaliteta* svaka ustanova ispunjava i ima pristup samo vlastitom izvješću koje se sastoji od općih podataka o školi, općih podataka o izvješću (s vanjskim posjetima i povjerenstvima) i šest obrazaca za prioritetna područja. U alatu *e-Kvaliteta* nalaze se i obrasci za KREDA/SWOT analizu u koju se u svih njenih šest kategorija slobodno unose podaci, a u godišnjem planu unapređenja potrebno je slobodno popuniti svih osam kategorija koje se odnose na plan.

Na osnovi završnog Izvješća o samovrednovanju izvlače se statistički podaci, a aplikacijom se može generirati deset različitih (statističkih) dokumenata¹¹⁹:

1. Ispis cijelog Izvješća o samovrednovanju (PDF)
2. Ispis ocjena područja kvalitete u svih šest prioriternih područja (PDF)
3. Ispis komparativnog grafikona prioriternih područja (PDF)
4. Ispis komparativnog grafikona područja kvalitete (PDF)
5. Ispis statistike profila prioriternih područja (PDF)
6. Ispis skupine statistike prioriternih područja tijekom godina – tzv. povijesni pregled (PDF)
7. Ispis nacionalne statistike prioriternih područja (PDF)
8. Ispis komparativne statistike prioriternih područja (PDF)
9. Ispis rezultata pretrage po statusima (PDF)
10. Ispis rezultata pretrage po statusima (Excel)

Sva izvješća o samovrednovanju generirana kroz internatski alat e-Kvaliteta pohranjuju se u bazu kojom upravlja Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Svakoj je školi dodijeljen savjetnik u Agenciji koji joj pruža podršku u procesu izrade izvješća o samovrednovanju i korištenju alata *e-Kvaliteta*. Ime savjetnika navodi se i u izvješću o samovrednovanju, a izvješću se dodjeljuje status da jest ili nije dogovoren sa savjetnikom (dane). Savjetnici imaju obvezu pregledati izvješća ustanova za koje su zaduženi te dati svoj osvrt na cjelokupno izvješće i njegove segmente poput općih informacija, vanjskih posjeta, povjerenstva za kvalitetu, cjelokupnu prosudbu te svih šest prioriternih područja. Na kraju, savjetnik daje preporuke radi unapređenja procesa provedbe samovrednovanja i izrade izvješća i/ili zadržavanju postignute razine kvalitete.

¹¹⁹ Priručnik za korištenje aplikacije *e-Kvaliteta* (ASOO, 2012) Dostupno na: www.asoo.hr

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Prikaz problema istraživanja

Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj uspostavljen je na razini strukovnih škola (pružatelja strukovnog obrazovanja) i na razini kvalifikacija, a temelji se na postupcima samovrednovanja i vanjskog vrednovanja¹²⁰. Metodologiju i područja samovrednovanja donosi Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Samovrednovanje u strukovnim školama prati i vrednuje povjerenstvo za kvalitetu koje imenuje tijelo upravljanja strukovnom školom (školski odbor). Sastav i uloga povjerenstva za kvalitetu definirani su *Zakonom*¹²¹, a način izbora članova povjerenstva utvrđuje se školskim statutom. Povjerenstvo za kvalitetu ima sedam članova od kojih su četiri iz reda nastavnika i stručnih suradnika, jedan iz reda dionika na prijedlog osnivača, jedan iz reda polaznika te jedan iz reda roditelja. U provedbu samovrednovanja strukovne škole uključeni su svi školski dionici. Samovrednovanje se provodi tijekom školske godine, a do kraja rujna Povjerenstvo za kvalitetu izrađuje izvješće o samovrednovanju za prethodnu školsku godinu te ga dostavlja tijelu upravljanja strukovnom školom (školskom odboru) i Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Samovrednovanje škole proces je koji su strukovne škole obvezne provoditi sukladno zakonskoj regulativi i prema metodologiji koja je zadana i svima jednaka. S obzirom na to da strukovna škola svoju neposrednu djelatnost obavlja na temelju statuta, godišnjeg plana i programa te školskog kurikulumu, provedba procesa samovrednovanja i njegova reguliranost na razini škole trebaju biti dijelom navedenih dokumenata.

Strukovne škole u Republici Hrvatskoj imaju bogato iskustvo samovrednovanja s obzirom da se ono provodi istom metodologijom od školske godine 2010./2011. kad je prvotno proveden pilot-projekt samovrednovanja u 24 strukovne škole, da bi se od iduće godine alat za samovrednovanje koji je izradila Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih stavio na raspolaganje svim strukovnim školama Republike Hrvatske.

¹²⁰ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 25/18)

¹²¹ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 25/18)

Samovrednovanje kao postupak i segment osiguravanja kvalitete rada odgajatelja, učitelja/nastavnika i odgojno-obrazovnih ustanova predmet je raznih istraživanja. Ona su u najvećoj mjeri usmjerena na samoprocjene odgajatelja, učenika, učitelja/nastavnika i ravnatelja o samovrednovanju rada učitelja/nastavnika i ustanova. Istraživanja se češće provode u sustavu ranog i predškolskog odgoja te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja nego u sustavu srednjoškolskog odgoja i obrazovanja.

Magaš i Tatalović Vorkapić (2015) navode da brojna istraživanja dokazuju ključnu ulogu ravnatelja u procesu (samo)vrednovanja i povezanost uspješnosti provođenja procesa sa stavovima ravnatelja koji su rezultat njihove razine obrazovanja i razumijevanja smisla samo(vrednovanja). Na temelju provedenog istraživanja među ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj Radeka (Vican i sur., 2016) naglašava da su potrebne strukturalne promjene načina kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja, a Rogić (2017) daje i smjernice za osmišljavanje oblika obrazovanja te vremensku organizaciju obrazovnog programa.

Istraživanje provedeno među nastavnicima slovenskih strukovnih škola (Pevec, 2016) pokazuje da postoje razlike među školama u percepciji procesa samovrednovanja te da je nastavnicima potrebna veća stručna podrška i poticaj školske uprave u upravljanju kvalitetom i uspostavljanju kulture samovrednovanja koji predstavljaju temelj školskog sustava s učinkovitijom i uspješnijom samoprocjenom, praćenjem i osiguravanjem kvalitete.

Drvodelić i Domović (2015) ukazuju na važnost uključivanja temeljnih znanja o samovrednovanju u kurikulum inicijalnog obrazovanja odgajatelja. Zaključak je to i rezultat istraživanja koje su provele među odgajateljima dječjih vrtića koje je pokazalo da se odgajatelji koji su tijekom diplomskog studija pohađali kolegij o samovrednovanju smatraju osposobljenijima od onih koji su završili neki oblik kratkotrajnog stručnog usavršavanja ili nisu ni na koji način bili educirani.

Rezultati istraživanja potvrđuju da je za organizacijsku kulturu i kvalitetu učenja posebno važna izgradnja internog sustava kvalitete koji će omogućiti učinkovite procese institucijskog samovrednovanja te spremnost na ulaganje napora za poboljšanjem vlastite prakse (Čepić i sur., 2016).

Bitna je pretpostavka za uspješno samovrednovanje stalnost njegova provođenja, ali i stvaranje kulture samovrednovanja u školi i njezinu okružju (Tot, 2013). U procesu rada odgojno-obrazovne ustanove opravdana je razina evaluacije odgojno-obrazovna ustanova u cjelini, a evaluacija na nižoj razini (npr. objekt kao niža organizacijska struktura) opravdana je samo u slučaju ako se ispituje informiranost dionika o kvaliteti rada ustanove (Antulić i sur., 2015).

Istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost između kvalitete procesa poučavanja i učenja te primjene samovrednovanja u školama. Škole s naprednim sustavom samovrednovanja pokazuju višu kvalitetu u pogledu izrade kurikuluma, korištenja vremena za učenje, pedagoškog i didaktičkog rada nastavnika, školske klime, usvajanja modela integrativnog upravljanja te veće usmjerenosti na učenike (Capperucci, 2015).

Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj povezan je s Europskim sustavom osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET). Radi se o alatu za osiguravanje kvalitete koji je razvijen kao odgovor na potrebe tržišta rada za osiguravanjem kvalificirane radne snage. Iskustva implementacije EQAVET-a u nacionalne obrazovne sustave predstavljena su u istraživanju (Gatt i Faurschou, 2015) koje je provedeno među 62 pružatelja usluga strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u četiri europske zemlje: Malti, Italiji, Turskoj i Švedskoj. Utvrđeno je da u ustanovama postoji cjelovita predanost kvaliteti, ali još uvijek premalo poznavanje EQAVET-a iako su svi pružatelji usluga u svoj rad implementirali neke aspekte EQAVET-a.

Istraživanje (Moldovan, 2016) provedeno među sedam pružatelja usluga strukovnog obrazovanja (VET - vocational education and training) u šest europskih država, partnera u projektu eQvet-us utvrdilo je područja i pokazatelje uspješnosti okvira za procjenu održivosti VET organizacija te potpore njihovu samovrednovanju u cilju provedbe uspješnog modela za kontinuirano poboljšanje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju.

Upravljanje kvalitetom strukovnog obrazovanja u bitnoj mjeri mora biti povezano s uspješnim izlaskom na tržište rada. Tako na primjer, u području društvenih znanosti - polju ekonomije, imamo provedeno istraživanje (Ivančić, 2015) kojim su percipirane kvalitete strukovnog obrazovanja te je potvrđena značajna povezanost kvalitete obrazovne usluge i uspješnosti zapošljavanja mladih na europskom tržištu rada. Završetak strukovnog obrazovanja i prijelaz iz škole na tržište rada važni su koraci na putu karijere mladih osoba. Istraživanje koje

su proveli Lad'o, Lazarov'a i Hlouškov'a (2019) pokazalo je da su stečeno radno iskustvo tijekom školovanja, jednokratno ili višekratno korištenje usluga profesionalne orijentacije, muški spol, tercijarno obrazovanje oca te područje obrazovanja polaznika strukovnog obrazovanja demografske i školske varijable koje pozitivno utječu na prilagodljivost karijeri. Varijable koje nisu statistički predviđale prilagodljivost karijeri su obiteljska struktura, obrazovanje majki, ocjene, ponavljanje ocjena i promjena područja školovanja.

Osiguravanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja nije samo zadaća ustanova strukovnog obrazovanja nego i drugih relevantnih dionika poput lokalne uprave, poslodavaca te sustava visokog obrazovanja. Rezultatima rasprave provedene u okviru rada fokus grupa o „zajedničkom jeziku“ i provedenim anketama među poslodavcima (Bulignia i sur., 2014) utvrđena je spremnost na suradnju te usuglašenost u stavu da je suradnja s ustanovama (VET) od presudne važnosti za kvalitetan odgovor na izazove koje donose inovacije i globalizacija.

U znanstvenim se radovima, također naglašava i nužnost povezivanja postupaka samovrednovanja i vanjskog vrednovanja, ali posebna važnost i uloga daje se samovrednovanju kao prvom koraku u cilju unapređivanja kvalitete pojedinca, ustanove i sustava (ranog) odgoja (Ljubetić, 2007). Činjenica je da su obrazovne politike, na nacionalnoj i međunarodnoj razini, usmjerene na povećanje kvalitete obrazovanja te da postoje sličnosti i različitosti u modelima upravljanja kvalitetom, načinima interpretacije te implikacijama mjerenja na odgojno-obrazovnu praksu. Problematizira se i raskorak između vanjskog vrednovanja i samovrednovanja koji ima za posljedicu usporavanje obrazovnih promjena i površno provođenje obrazovnih normi na svim razinama (Vican, 2014).

Motiv se istraživanja ogleda u doprinosu koji će rezultati istraživanja, a potom i izvedeni zaključci, dati u smislu razumijevanja pojma kvalitete i osiguranja kvalitete strukovnog obrazovanja, funkcionalnosti procesa samovrednovanja te razumijevanja uloga dionika u provedbi procesa samovrednovanja, a time i unapređenju kvalitete rada škola. Nadalje, tijela nadležna za strukovno obrazovanje, rezultate istraživanja, kao i izvedene zaključke, mogu koristiti za daljnju razradu metodologije samovrednovanja i izradu niza programa edukacija za dionike strukovnih škola.

Predmet je istraživanja analiza postojećeg sustava samovrednovanja strukovnih škola te stavova dionika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete.

6.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj je istraživanja bio ispitati samovrednovanje strukovnih škola kao segment osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Potrebno je stoga bilo analizirati provedbu postojećeg sustava samovrednovanja strukovnih škola pregledom relevantne znanstvene i stručne literature, potom strateških, zakonodavnih i školskih dokumenata koji reguliraju proces samovrednovanja te, u konačnici i stavove dionika škole koji su u različitim ulogama uključeni u provedbu procesa samovrednovanja, a time i odgovorni za provedbu i rezultate samovrednovanja.

U istraživanju su stoga postavljena dva zadatka:

1. Analizirati postojeći sustav samovrednovanja strukovnih škola, tehničku provedbu u školama te izvješća i rezultate samovrednovanja provedenih u šk. god. 2017./2018.
2. Ispitati i analizirati stavove ispitanika, dionika strukovnih škola s različitim ulogama u procesu samovrednovanja, o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.

6.3. Istraživačke hipoteze

Na temelju postavljenog cilja i dvaju zadataka istraživanja definirane su sljedeće hipoteze:

- (H1) Postoji razlika u tehničkoj provedbi i rezultatima samovrednovanja strukovnih škola provedenih u šk. god. 2017./2018.
- (H2) Postoji razlika u stavovima ispitanika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.

6.4. Metode, postupci i instrumenti istraživanja

Budući da cilj istraživanja obuhvaća dva zadatka istraživanja, empirijsko je istraživanje provedeno u dva dijela, primjenom dviju različitih metoda, instrumenata i postupaka prikupljanja podataka te na uzorku primjerenom za svaku od metoda istraživanja.

6.4.1. Metode istraživanja i postupci prikupljanja podataka

U prvom je dijelu empirijskog istraživanja, vezanom uz prvi zadatak istraživanja, korištena metoda analize sadržaja, a podaci su prikupljeni radom na dokumentaciji koju uzorkovane škole posjeduju kao dokumente na kojima temelje svoj neposredni rad (statut, godišnji plan i program rada škole te školski kurikulum) i dokumentacije koja je nastala u neposrednoj provedbi procesa samovrednovanja strukovne škole (izvješće o samovrednovanju s godišnjim planom unapređenja). Svu navedenu dokumentaciju usvajaju nadležna tijela poput tijela upravljanja strukovnom školom (školski odbor) i povjerenstva za kvalitetu. Svi su analizirani materijali bili originalni, službeni dokumenti, tj. u kategoriji su primarnih izvora kako bi se osigurala njihova vjerodostojnost. Prvi je dio istraživanja obuhvatio i rad na znanstvenoj i stručnoj literaturi relevantnoj za područje kvalitete strukovnog obrazovanja, ulogu i postupke samovrednovanja, kao i utvrđivanje opredijeljenosti i razvoja nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja prema kvaliteti i osiguravanju kvalitete uz naglasak na strukovno obrazovanje.

U drugom je dijelu empirijskog istraživanja, vezanom uz drugi zadatak istraživanja, provedeno anketiranje ispitanika u okviru šest homogenih skupina. Za svaku skupinu izrađen je poseban anketni upitnik, s obzirom na to da se ispitanici u dijelu svojih uloga u radu škole i postupku samovrednovanja međusobno razlikuju. No, veći je dio anketnog upitnika bio jednak za sve ispitanike kako bi se odgovori, tj. podaci prikupljeni anketnim upitnikom mogli analizirati, uspoređivati i statistički obrađivati. Prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke o školi i ispitaniku, drugi dio na rad i ulogu povjerenstva za kvalitetu. U trećem su dijelu ispitanici stavovi ispitanika o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju, ukupnoj ocjeni i javnosti podataka o sumativnim ocjenama (rangu) škola. Četvrtim su dijelom ispitanici stavovi ispitanika o područjima i kriterijima kvalitete koji su zadani *Priručnikom za samovrednovanje* (Tunjić, 2011) te kriterijima koji su preporučeni Europskim sustavom osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET²) s kojim se usklađuje Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Temelj za formulaciju i odabir pitanja činili su i rezultati analize sadržaja koja je provedena u okviru rada u prvom dijelu istraživanja. Petim, posljednjim dijelom anketnog upitnika, ispitanici su stavovi ispitanika u vezi s rangiranjem postojećih prioriteta područja i područja kvalitete utvrđenih *Priručnikom za samovrednovanje* (Tunjić, 2011). S obzirom na to da su za potrebe istraživanja izrađeni

posebni anketni upitnici, u cilju utvrđivanja njihove adekvatnosti primjene, provedeno je predispitivanje upitnika na uzorku od četiri strukovne škole.

6.4.2. Instrumenti istraživanja

U prvom su dijelu istraživanja kao instrument korištene četiri različite analitičke matrice, a u drugom dijelu istraživanja šest vrsta anketnih upitnika (koji su većim dijelom bili jednaka sadržaja).

1. dio istraživanja – Analitičke matrice

Za potrebe prvog dijela istraživanja izrađene su analitičke matrice¹²² za raščlambu sadržaja školskih dokumenata relevantnih za rad i provedbu postupka samovrednovanja strukovnih škola u školskoj godini 2017./2018. Analitičke su matrice obuhvatile statut škole, školski kurikulum, godišnji plan i program rada te izvješće o samovrednovanju (s godišnjim planom unapređenja škole). Statut škole, školski kurikulum i godišnji plan te program rada škole preuzeti su pojedinačno s mrežnih stranica škola¹²³, a sva je ostala dokumentacija pregledana pri posjeti školi koji je obavljen tijekom provedbe znanstvenog istraživanja.

Statut (aktualan u šk. god. 2017./2018)

Školska ustanova ima statut¹²⁴. Njime se pobliže određuju ustrojstvo, ovlasti i način odlučivanja tijela školske ustanove te druga pitanja važna za obavljanje djelatnosti i poslovanje školske ustanove, sukladno zakonu i aktu o osnivanju. Statut školske ustanove donosi školski odbor uz prethodnu suglasnost osnivača. Analitička matrica statuta¹²⁵ izrađena je u obliku jedinstvene tablice kojom su za svaku školu analizirani i kodirani podaci te je utvrđeno je li samovrednovanje zastupljeno u statutu, navode li se u statutu posebni uvjeti za izbor članova povjerenstva za kvalitetu, koliko je puta u statutu korištena riječ samovrednovanje i u kojem se sve kontekstu ona koristi.

¹²² Sve se analitičke matrice nalaze u prilogu disertacije

¹²³ U nekoliko slučajeva pojedini dokumenti nisu bili javno objavljeni, ali su dobiveni na uvid prilikom posjete školi

¹²⁴ Članak 98. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)

¹²⁵ Prilog: Analitičke matrice

Školski kurikulum za šk. god. 2017./2018.

Školski kurikulum¹²⁶ utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa. Njime se određuje nastavni plan izbornih i fakultativnih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, izborni dio međupredmetnih i/ili interdisciplinarnih tema i/ili modula i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte te njihove kurikulume ako nisu određeni nacionalnim kurikulumom. Školskim kurikulumom, među ostalim elementima, utvrđuju se aktivnosti, programi i/ili projekti, nositelji te način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta. Školski kurikulum donosi školski odbor na prijedlog nastavničkog vijeća. Analitička matrica školskih kurikuluma¹²⁷ izrađena je u obliku jedinstvene tablice kojom su za svaku školu analizirani i kodirani podaci, utvrđeno je li postupak samovrednovanja utvrđen kao aktivnost, program i/ili projekt škole, a ako jest, tko je nositelj aktivnosti, programa i/ili projekta škole, koliko je puta u školskom kurikulumu korištena riječ samovrednovanje te u kojem se sve kontekstu ona koristi.

Godišnji plan i program rada škole za šk. god. 2017./2018.

Godišnjim planom i programom rada škole¹²⁸ utvrđuju se mjesto, vrijeme, način i izvršitelji poslova, a sadrži, među ostalim elementima, podatke o izvršiteljima poslova, godišnji kalendar rada, planove rada ravnatelja, učitelja, odnosno nastavnika te stručnih suradnika, planove rada školskog odbora i stručnih tijela, plan stručnog osposobljavanja i usavršavanja te podatke o ostalim aktivnostima koje su u funkciji odgojno-obrazovnog rada i poslovanja školske ustanove. Godišnji plan i program rada škole donosi se na osnovi nastavnog plana i programa i školskog kurikuluma, a donosi ga školski odbor. Analitička matrica godišnjeg plana i programa rada škole¹²⁹ izrađena je u obliku jedinstvene tablice kojom su za svaku školu analizirani i kodirani podaci, utvrđeno je li postupak samovrednovanja zastupljen kao aktivnost i/ili zadaća u okviru planova rada ravnatelja, stručnih suradnika, povjerenstva za kvalitetu, školskog odbora, nastavničkog vijeća, vijeća roditelja, vijeća učenika i drugih tijela škole,

¹²⁶ Članak 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)

¹²⁷ Prilog: Analitičke matrice

¹²⁸ Članak 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)

¹²⁹ Prilog: Analitičke matrice

koliko je puta u godišnjem planu i programu korištena riječ samovrednovanje te u kojem se sve kontekstu ona koristi.

Izvješće o samovrednovanju (s godišnjim planom unapređenja) za šk. god. 2017./2018.

Škole u postupku izrade izvješća o samovrednovanju koriste službeni internetski alat *e-Kvaliteta*, stoga sve strukovne škole imaju istu strukturu izvješća, što omogućava njihovu usporedbu te kvalitativnu i kvantitativnu analizu. Izvješće o samovrednovanju sastoji se od općih informacija o strukovnoj školi i drugih pojedinosti koje obuhvaćaju popis članova povjerenstva za kvalitetu i članova timova koji su sudjelovali u samovrednovanju, prosječne ocjene svih šest prioriternih područja te sažetak cjelokupnih prosudbi i odluka. U nastavku se nalazi šest obrazaca, po jedan za svako prioriterno područje, u kojima su navedene ocjene za svako područje kvalitete unutar tog prioriternog područja, odluka o vrednovanju za prioriterno područje, dokazi koji podupiru odluku o samovrednovanju, KREDA/SWOT analizu i godišnji plan unapređenja za prioriterno područje. Izvješće potpisuju ravnatelj škole, koordinator za kvalitetu i koordinator samovrednovanja. Analitička matrica izvješća o samovrednovanju¹³⁰ obuhvaća jedinstvenu tablicu kojom se za svaku školu analiziraju i kodiraju podaci, utvrđuje status izvješća, ocjene po područjima kvalitete i prosječne ocjene po prioriternim područjima, broj dokaza po prioriternim područjima, status nekih specifičnih područja kvalitete, broj nedostataka i broj ciljeva koje škole utvrđuju za pojedina prioriterna područja, povezanost nedostataka i ciljeva te zaduženja školskih tijela i drugih dionika u vezi s realizacijom ciljeva iz godišnjeg plana unapređenja.

2. dio istraživanja – Anketni upitnik

Za potrebe drugog dijela istraživanja izrađeno je šest vrsta anketnih upitnika¹³¹, po jedna za svaku od šest skupina ispitanika: (1.) ravnatelji, (2.) članovi povjerenstva za kvalitetu – nastavnici i stručni suradnici; (3.) članovi povjerenstva za kvalitetu – iz reda dionika na prijedlog osnivača; (4.) članovi povjerenstva za kvalitetu – iz reda polaznika; (5.) članovi povjerenstva za kvalitetu – iz reda roditelja; (6.) nastavnici i stručni suradnici koji nisu članovi

¹³⁰ Prilog: Analitičke matrice

¹³¹ Prilog: Anketni upitnici

povjerenstva za kvalitetu. Struktura anketnih upitnika, zajedno s brojem pitanja dana je u Tablici 2.

Tablica 2 *Struktura anketnih upitnika*

R.B.	CJELINE (DIJELOVI) ANKETNOG UPITNIKA	BROJ PITANJA ZA SVAKU SKUPINU ISPITANIKA					
		1	2	3	4	5	6
1.	Opći podaci o ispitaniku	12	12	12	14	14	13
2.	Rad i uloga povjerenstva za kvalitetu	17	17	17	17	17	17
3.	Samovrednovanje, vanjsko vrednovanje i javnost podataka	16	16	16	16	16	16
4.	Prioritetna područja i područja kvalitete	11	11	11	11	11	11
5.	Rangiranje postojećih područja samovrednovanja	7	7	7	7	7	7
S V E U K U P N O (BROJ PITANJA)		63	63	63	65	65	64

Anketni su se upitnici razlikovali samo u prvoj cjelini u kojoj su se nalazila opća pitanja o ispitanicima, a ostale cjeline bile su međusobno jednake kako bi se stavovi ispitanika mogli uspoređivati te kvalitativno i kvantitativno analizirati.

6.5. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na području Splitsko-dalmatinske županije koja je prostorno najveća hrvatska županija s tri glavne reljefne cjeline (visoko zaleđe, obalni pojas i otoci) i specifičnostima u području strukovnog obrazovanja s obzirom na to da u njoj djeluju 34 strukovne škole (31 kojoj je osnivač tijelo regionalna samouprava i tri kojima je osnivač fizička osoba), što čini više od 10% svih strukovnih škola u Republici Hrvatskoj, a u školama se realiziraju različiti redovni programi iz 13 obrazovnih sektora u strukovnom obrazovanju. Radi se o sektorima: (1.) Poljoprivreda, prehrana i veterina; (2.) Šumarstvo, prerada i obrada drva; (3.) Geologija, rudarstvo, nafta i kemijska tehnologija; (4.) Tekstil i koža; (5.) Grafička tehnologija i audio-vizualno oblikovanje; (6.) Strojarsstvo, Brodogradnja i metalurgija; (7.)

Elektrotehnika i računarstvo; (8.) Graditeljstvo i geodezija; (9.) Ekonomija, trgovina i poslovna administracija; (10.) Turizam i ugostiteljstvo; (11.) Promet i logistika; (12.) Zdravstvo i socijalna skrb; (13.) Osobne, usluge zaštite i druge usluge¹³². Pritom 13 škola provodi i gimnazijske programe.

U istraživanju je sudjelovalo 27 strukovnih škola s područja Splitsko-dalmatinske županije. Budući da je u Republici Hrvatskoj ukupno 306 strukovnih škola¹³³, od čega su 34 strukovne škole s područja Splitsko-dalmatinske županije, može se utvrditi da je obuhvaćenost od 27 škola u uzorku na razini od 79.4% u odnosu na osnovni skup (strukovne škole Splitsko-dalmatinske županije) i 8.8% u odnosu na ukupan broj strukovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Struktura svih strukovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji po geografskoj smještenosti, broju učenika i vrsti programa koje realiziraju dana je u Tablici 3.

Tablica 3 *Struktura strukovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji*

OPIS	GRUPA	N	%
Geografski smještaj	Grad Split	17	50.0
	Priobalje (bez Splita)	6	17.6
	Zagora	6	17.6
	Otoci	5	14.8
Geografski smještaj u odnosu na Grad Split	Grad Split	17	50.0
	Izvan Grada Splita	17	50.0
Veličina škole (broj učenika)	Do 300	13	38.2
	301 – 600	14	41.2
	601 i više	7	20.6
Vrste programa koje škola realizira	Samo strukovni programi	21	61.8
	Strukovni i gimnazijski programi	13	38.2
Ukupan broj obrazovnih sektora iz kojih škola provodi programe (uključujući i gimnazije)	1-2	18	52.9
	3 i više	16	47.1

¹³² Prema Odluci o uspostavi obrazovnih sektora u strukovnom obrazovanju od 14. prosinca 2007.godine (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa)

¹³³ <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019//Smjernice%20za%20izradu%20mre%C5%BEe%20%C5%A1kolskih%20ustanova%20i%20programa%20od%20goja%20i%20obrazovanja%20-%20e-Savjetovanje%2023-4-2019.pdf> (24.3.2020.)

Poziv za sudjelovanje u znanstvenom istraživanju upućen je na sve 34 strukovne škole, a pozitivan je odgovor dalo 27 (79.4%) strukovnih škola, od čega 26 strukovnih škola kojima je osnivač tijelo regionalne samouprave i jedna strukovna škola kojoj je osnivač fizička osoba.

Škole koje su prihvatile poziv i sudjelovale su u znanstvenom istraživanju su:

1. Srednja škola Hvar, Hvar
2. Obrtničko-industrijska škola u Imotskom, Imotski
3. Ekonomska škola, Imotski
4. Tehnička škola u Imotskom, Imotski
5. Srednja škola fra Andrije Kačića Miošića, Makarska
6. Srednja strukovna škola, Makarska
7. Tehnička i industrijska škola Ruđera Boškovića u Sinju, Sinj
8. Srednja strukovna škola bana Josipa Jelačića, Sinj
9. Srednja škola Ivana Lucića – Trogir, Trogir
10. Srednja škola Antun Matijašević Karamaneo, Vis
11. Prirodoslovna škola Split, Split
12. Elektrotehnička škola Split, Split
13. Graditeljsko-geodetska tehnička škola, Split
14. Obrtnička škola, Split
15. Ekonomsko-birotehnička škola, Split
16. Srednja tehnička prometna škola, Split
17. Tehnička škola za strojarstvo i mehatroniku, Split
18. Obrtna tehnička škola, Split
19. Industrijska škola, Split
20. Škola za dizajn, grafiku i održivu gradnju, Split
21. Pomorska škola, Split
22. Zdravstvena škola, Split
23. Turističko-ugostiteljska škola Split, Split
24. Srednja škola Brač, Supetar
25. Srednja škola Bol, Bol
26. Klesarska škola, Pučišća
27. Privatna srednja škola Marko Antun de Dominis, Split

Struktura 27 strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije koje su sudjelovale u znanstvenom istraživanju po geografskoj smještenosti, broju učenika, vrsti programa koje realiziraju te broju obrazovnih sektora iz kojih škola provodi programe dana je u Tablici 4.

Tablica 4 *Struktura strukovnih škola SDŽ koje su sudjelovale u znanstvenom istraživanju*

OPIS	GRUPA	N	%
Geografski smještaj	Grad Split	14	51.9
	Priobalje (bez Splita)	3	11.1
	Zagora	5	18.5
	Otoci	5	18.5
Geografski smještaj u odnosu na Grad Split	Grad Split	14	51.9
	Izvan Grada Splita	13	48.1
Veličina škole (broj učenika)	Do 300	10	37.0
	301 – 600	10	37.0
	601 i više	7	26.0
Vrste programa koje škola realizira	Samo strukovni programi	17	63.0
	Strukovni i gimnazijski programi	10	37.0
Ukupan broj obrazovnih sektora iz kojih škola provodi programe (uključujući i gimnazije)	1-2	14	51.9
	3 i više	13	48.1

Prvi dio znanstvenog istraživanja odnosio se na analizu dokumentacije iz šk. god. 2017./2018. strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije koja je provedena na uzorku od 27 strukovnih škola koje su sudjelovale u znanstvenom istraživanju što čini 79.4% strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije. Statut, školski kurikulum i godišnji plan i programa rada škole imalo je svih 27 strukovnih škola, a izvješće o samovrednovanju 25 škola, s obzirom na to da dvije škole nisu za šk. god. 2017./2018. izradile izvješće na propisanom obrascu.

Drugi dio znanstvenog istraživanja odnosio se na provedbu anketiranja među dionicima 27 uzorkovanih strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije. Za potrebe provedbe drugog dijela istraživanja - anketiranja, među dionicima uzorkovanih strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije, formirano je šest homogenih skupina, na način da svaka skupina sadrži ispitanike s istim obilježjima odnosno ulogom u provedbi postupka samovrednovanja: 1. skupina: ravnatelji (po jedna osoba u svakoj školi); 2. skupina: članovi Povjerenstva za kvalitetu

– nastavnici i stručni suradnici (po četiri osobe u svakoj školi); 3. skupina članovi Povjerenstva za kvalitetu – iz reda dionika na prijedlog osnivača (po jedna osoba u svakoj školi); 4. skupina: članovi Povjerenstva za kvalitetu – iz reda polaznika (po jedna osoba u svakoj školi); 5. skupina: članovi Povjerenstva za kvalitetu – iz reda roditelja (po jedna osoba u svakoj školi); 6. skupina: nastavnici i stručni suradnici koji nisu članovi Povjerenstva za kvalitetu (veći broj osoba, ovisno o veličini škole). Budući da skupine od 1. do 5. imaju točno zadan broj članova, svi su obuhvaćeni istraživanjem, dok 6. skupina ima veći broj članova pa je tu primijenjen odabir prigodnim uzorkom od osam osoba u svakoj strukovnoj školi. Time je u svakoj strukovnoj školi istraživanje trebalo obuhvatiti ukupno 16 ispitanika. Na razini sve 34 strukovne škole to bi značilo 544 potencijalnih ispitanika. S obzirom na to da je u istraživanju sudjelovalo 27 strukovnih škola, broj ispitanika smanjio se na 432, ali je i taj broj iz objektivnih razloga (nedostupnost nekih ispitanika) smanjen i realiziran s ukupno 402 ispitanika što čini 73,9% od ukupnog broja planiranih ispitanika na razini osnovnog skupa, tj. svih strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije.

6.6. Provedba istraživanja

Znanstveno istraživanje obuhvaćalo je dva zadatka istraživanja te dva postupka prikupljanja podataka (rad na dokumentaciji i anketiranje). Istraživanje je provedeno 22. i 23. kolovoza 2018. godine (jednokratna aktivnost preuzimanja javnih dokumenata s mrežnih stranica strukovnih škola), a potom u razdoblju od svibnja do prosinca 2019. godine. U nastavku se daje razrađeni prikaz prema vrstama provedenih aktivnosti.

Budući da se znanstvenim istraživanjem analizirala javno dostupna dokumentacija (statut, školski kurikulum, godišnji plan i programa rada škole) koja se odnosila na šk. god. 2017./2018. preuzeta je s mrežnih stranica strukovnih škola 22. i 23. kolovoza 2018. godine, u vrijeme pred kraj školske godine kad su dokumenti trebali još uvijek biti javno dostupni. Ostala dokumentacija, koja nije u obvezi javne objave (izvješće o samovrednovanju s godišnjim planom unapređenja), kao i dio javne dokumentacije koja nije bila objavljena na mrežnim stranicama strukovnih škola (statut, školski kurikulum, godišnji plan i program rada škole) dobivena je na uvid pri posjetu strukovnim školama od svibnja do prosinca 2019. godine.

U razdoblju od svibnja do prosinca 2019. godine uspostavljeni su kontakti s ravnateljima strukovnih škola s područja Splitsko-dalmatinske županije, provedeno je predispitivanje anketnih upitnika u četiri strukovne škole s područja Grada Splita, a potom i anketiranje u svih 27 strukovnih škola koje su prihvatile sudjelovanje u znanstvenom istraživanju. U svaku je školu dostavljen paket sa 16 anketnih upitnika, pojedinačno kuvertiranih s natpisom na koju se skupinu ispitanika upitnik odnosi. U svakoj od 16 kuverti nalazile su se upute za ispitanike, anketni upitnik te kuverta za povratak popunjenog anketnog upitnika. Time je osigurana potpuna anonimnost svim ispitanicima, sudionicima znanstvenog istraživanja. Sve su aktivnosti odrađene u neposrednoj suradnji s ravnateljima škola i školskim koordinatorima za kvalitetu, tj. samovrednovanje.

6.7. Obrada i analiza podataka

U okviru obrade i analize podataka prikupljenih radom na dokumentaciji i anketiranjem, korišteni su postupci kvalitativne i kvantitativne analize. Sukladno karakteristikama suvremene analize sadržaja, sadržaji su analizirani ne samo kvalitativno nego i kvantitativno (Halmi, 2005). Kvantitativna analiza obavljena je primjenom postupaka statističke analize kako bi se sređivanjem i statističkom obradom prikupljenih podataka dobio kvantitativni iskaz o cjelinama pojava te omogućilo pouzdano daljnje zaključivanje (Mužić, 2004).

U analizi podataka dobivenih objema metodama istraživanja korišteni su parametri deskriptivne i inferencijalne statistike kako bi se moglo opisati proučavane pojave te pratiti djelovanje i međudjelovanje većeg broja varijabli (Mužić, 2004). Podaci su obrađeni programskim paketom primjerenim za obradu kvantitativnih podataka.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Znanstveno je istraživanje obuhvatilo dva zadatka istraživanja te je provedeno u dva dijela, primjenom dviju različitih metoda, instrumenata i načina prikupljanja podataka. Stoga se prikaz rezultata istraživanja daje u dvjema cjelinama ovog poglavlja. Istraživanje je započelo radom na znanstvenoj i stručnoj literaturi kojom je dobiven uvid u teorije škole, suvremene koncepcije škole te samosvojnost škole kao organizacije koja uči. Istraživanje je također obuhvatilo problematiku osiguravanja kvalitete u svim sustavima pa tako i u sustavu odgoja i obrazovanja, upravljanje kvalitetom u obrazovanju te neposrednu povezanost samovrednovanja i kvalitete obrazovanja. Nadalje, provedba samovrednovanja nužno pretpostavlja poznavanje okvira u kojima se ono odvija, stoga su analizirani strategijski i zakonodavni okviri, razvoj uloge i pozicije samovrednovanja u odgojno-obrazovnom procesu te model samovrednovanja strukovnih škola koji se provodi u Republici Hrvatskoj. Sve prethodno navedeno opisano je u prvih pet poglavlja ove disertacije. Ovo poglavlje sadrži rezultate provedenog empirijskog istraživanja.

Prvi dio rezultata empirijskog istraživanja odnosi se na dokazivanje hipoteze H1 *Postoji razlika u tehničkoj provedbi i rezultatima samovrednovanja strukovnih škola provedenih u šk. god. 2017./2018.* U prvom dijelu ovog poglavlja, pod nazivom *Samovrednovanje strukovnih škola iz perspektive školskih dokumenata*, daju se rezultati empirijskog istraživanja koji su dobiveni neposrednim uvidom u školsku dokumentaciju (statuti, školski kurikulumi, godišnji planovi i programi rada škole te izvješća o samovrednovanju u kojima se nalaze i godišnji planovi unapređenja) strukovnih škola koje su sudjelovale u znanstvenom istraživanju.

Drugi dio rezultata empirijskog istraživanja odnosi se na dokazivanje hipoteze H2 *Postoji razlika u stavovima ispitanika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.* U drugom dijelu ovog poglavlja, pod nazivom *Samovrednovanje strukovnih škola iz perspektive školskih dionika*, daju se rezultati empirijskog istraživanja koji su dobiveni analizom popunjenih anketnih upitnika u kojima su školski dionici iskazali svoje stavove o samovrednovanju, procesu provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.

7.1. Samovrednovanje strukovnih škola iz perspektive školskih dokumenata

7.1.1. Rezultati analize školskih statuta

U okviru analize sadržaja statuta (aktualnih u šk. god. 2017./2018.) svih 27 uzorkovanih strukovnih škola pregledano je ukupno 1320 stranica statuta (prosječno 49 stranica po školi). Pri analizi sadržaja statuta korištena je analitička matrica¹³⁴ koja je sadržavala sljedeća pitanja:

1. Je li Statut škole javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?
2. Broj stranica Statuta?
3. Sadrži li Statut članke o samovrednovanju škole? Koliko članaka?
4. Navodi li se u Statutu sastav povjerenstva za kvalitetu?
5. Navode li se Statutu posebni uvjeti za biranje članova povjerenstva za kvalitetu? Koji?
6. Je li u člancima Statuta navedena duljina mandata članova povjerenstva za kvalitetu? Navode li se dodatni uvjeti vezani uz mandat?
7. Navodi li se u Statutu tijelo koje imenuje povjerenstvo za kvalitetu?
8. U kojem se sve kontekstu u Statutu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? Koji?
9. Koliko je puta u Statutu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Unutar analitičke matrice nalazio se prostor za označavanje odgovora DA (postoji) ili NE (ne postoji), odabir jednog od više ponuđenih odgovora, unos traženih podataka te prostor za širu argumentaciju odgovora na većinu postavljenih pitanja. Analizom materijala dobivenih popunjavanjem analitičkih matrica za svaku od 27 strukovnih škola utvrđeno je stanje koje se obrazlaže u nastavku.

Pitanje br. 1: Je li Statut škole javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?

Statuti 26 (96.3%) škola javno su objavljeni na školskim mrežnim stranicama. Od škole koja nije javno objavila dokument, on je dobiven na upit, pri posjetu školi i uvidom u školsku dokumentaciju.

¹³⁴ Prilog: Analitičke matrice

Pitanje br. 2: Broj stranica Statuta?

Raspon broja stranica statuta je od 29 do 82 stranice (M=48.78, SD=12.417). Podaci o broju stranica školskih statuta grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5 *Broj stranica školskih statuta – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	21 - 30	2	2/27
2.	31 - 40	1	1/27
3.	41 - 50	18	18/27
4.	51 - 60	2	2/27
5.	61 - 70	1	1/27
6.	71 - 80	2	2/27
7.	81 - 90	1	1/27

Pitanje br. 3: Sadrži li Statut članke o samovrednovanju škole? Koliko članaka?

Od 27 uzorkovanih škola njih 26 (96.3%) u statutu ima članke o samovrednovanju škole. Od 26 škola koje u statutu imaju članke o samovrednovanju škole, 24 škole imaju po dva članka, jedna škola ima jedan članak, a jedna škola ima šest članaka. Škole su u svoje statute unijele odredbe dvaju članaka *Zakona o strukovnom obrazovanju*¹³⁵ koji se odnose na samovrednovanje. Škola koja u statutu ima šest članaka o samovrednovanju statutom pobliže utvrđuje i proceduru imenovanja članova povjerenstva za kvalitetu.

Pitanje br. 4: Navodi li se u Statutu sastav povjerenstva za kvalitetu?

Svih 26 škola koje u statutu imaju članke o samovrednovanju, u svojim statutima navode sastav povjerenstva za kvalitetu sukladno *Zakonu o strukovnom obrazovanju*¹³⁶.

Pitanje br. 5: Navode li se u Statutu posebni uvjeti za biranje članova povjerenstva za kvalitetu?

¹³⁵ *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09)

¹³⁶ *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09)

Za članove povjerenstva iz reda nastavnika i stručnih suradnika u 26 (96.3%) statuta navodi se da „članove iz reda nastavnika i stručnih suradnika predlažu članovi nastavničkog vijeća“. U 22 (81.5%) statuta dodatno se navodi „vodeći računa o zastupljenosti općeobrazovnih predmeta i svih struka za koje se vrši obrazovanje u školi“, u jednom se statutu navodi da su to „u pravilu nastavnici koji izvode strukovne sadržaje“, dok se u tri statuta ne navode nikakvi dodatni uvjeti.

Za člana povjerenstva iz reda polaznika u 25 (92.6%) statuta se navodi da „prijedlog člana iz reda učenika utvrđuje vijeće učenika“, dok u jednom statutu nije naveden izbor člana iz reda polaznika. Samo u jednom statutu, i to škole koja provodi strukovne i gimnazijske programe, za člana povjerenstva iz reda polaznika navodi se dodatan uvjet da je „polaznik strukovnog područja“.

Za člana povjerenstva iz reda roditelja u 26 (96.3%) statuta navodi se da „prijedlog člana iz reda roditelja utvrđuje vijeće roditelja“. Samo u jednom statutu, i to škole koja provodi strukovne i gimnazijske programe, za člana povjerenstva iz reda roditelja navodi se dodatan uvjet da je „roditelj učenika koji je polaznik strukovnog područja“.

Za člana povjerenstva iz reda dionika na prijedlog osnivača u statutima se samo navodi da ga imenuje osnivač.

Pitanje br. 6: Je li u člancima Statuta navedena duljina mandata članova povjerenstva za kvalitetu? Navode li se dodatni uvjeti vezani uz mandat?

U 13 (48.1%) se statuta navodi duljina mandata članova povjerenstva na način da u 11 škola ona iznosi četiri godine, u jednoj školi dvije godine, dok se u jednoj školi navodi da „mandat članova povjerenstva prati mandat školskog odbora koji ih je imenovao“.

Nadalje, u šest (22.2%) se statuta navodi da „mandat članovima povjerenstva može prestati i prije isteka roka ako to sami zatraže ili to zatraži tijelo koje ih je imenovalo“. U pet je statuta regulirana i situacija koja nastaje izvanrednim prestankom mandata i ulaskom novog člana u povjerenstvo na način da novom članu „mandat traje do isteka mandata svim članovima povjerenstva za kvalitetu“.

Za članove povjerenstva iz reda polaznika i reda roditelja u 12 (44.4%) se statuta dodatno navodi da im je „mandat vezan uz status redovnog učenika“.

Pitanje br. 7: Navodi li se u Statutu tijelo koje imenuje povjerenstvo za kvalitetu?

Svih 26 škola, koje u statutu imaju članke o samovrednovanju, u svojim statutima navode školski odbor kao tijelo koje imenuje povjerenstvo za kvalitetu, što je sukladno *Zakonu o strukovnom obrazovanju*¹³⁷.

Pitanje br. 8: U kojem se sve kontekstu u Statutu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? Koji?

Svih 26 škola, koje u statutu imaju članke o samovrednovanju, riječ samovrednovanje koriste isključivo u kontekstu provedbe procesa samovrednovanja škola.

Pitanje br. 9: Koliko je puta u Statutu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim se statutima pojavljuju u rasponu od 0 do 7 puta (M=4.74, SD=1.375), pritom 24 (88.9%) škole koriste samo riječ samovrednovanje, dvije škole koriste samo riječ samovrjednovanje, a jedna škola ne koristi ni riječ samovrednovanje ni riječ samovrjednovanje. Podaci o broju korištenja riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6 Korištenje riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim statutima – grupirani podaci

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	0 – 1	2	2/27
2.	2 – 3	0	0/27
3.	4 – 5	21	21/27
4.	6 – 7	4	4/27

Osvrt na rezultate analize školskih statuta

Provedenom analizom svih 27 statuta uzorkovanih strukovnih škola utvrđeno je da se statuti razlikuju po broju stranica, s rasponom od 29 do 82 stranice (M=48.78, SD=12.417), pri

¹³⁷ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09)

čemu je kod 18 (66.7%) škola broj stranica statuta u granicama razreda 41 - 50. Raspon korištenja riječi samovrednovanje/samovrjednovanje je od 0 do 7 puta ($M=4.74$, $SD=1.375$), pri čemu je kod 21 (77.8%) škole frekvencija korištenja riječi samovrednovanje/samovrjednovanje u granicama razreda 4 - 5.

Analizom je, nadalje utvrđeno da među statutima ne postoje značajne razlike u vezi s korištenjem pojma *samovrednovanja* i reguliranja procesa *samovrednovanja škola*. Za ovaj je dokument to u potpunosti očekivano s obzirom na to da se odredbe statuta u pravilu formuliraju kao razrađene odredbe raznih zakona, poput *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*¹³⁸ i *Zakona o strukovnom obrazovanju*¹³⁹ kojima je neposredno reguliran rad strukovne škole i provedba procesa samovrednovanja.

Ipak i u takvu kontekstu izrade i donošenja statuta kao školskog dokumenta, vidljiva je razlika među statutima u području navođenja uvjeta za biranje članova povjerenstva za kvalitetu, i to kod članova iz reda nastavnika i stručnih suradnika. Naime, kod 22 škole (81.5%) naveden je uvjet da se pri izboru mora voditi računa o zastupljenosti općeobrazovnih i svih struka za koje se vrši obrazovanje, dok kod pet škola (18.5%) to nije navedeno.

Razlika među statutima pojavljuje se i kod navođenja duljine mandata članova povjerenstva za kvalitetu jer 14 škola (51.9%) ne navodi taj podatak, dok ga 13 škola (48.1%) navodi, ali se i među tim školama dalje vidi razlika u razradi u vezi s razrješenjem člana povjerenstva s obzirom na to da svega šest škola regulira tu situaciju, a pet škola regulira duljinu mandata novog člana povjerenstva za kvalitetu. Nadalje, svega 12 (44.4%) škola u statutu navodi da je status članova povjerenstva za kvalitetu iz reda polaznika i roditelja vezan uz status redovnog učenika (polaznika) škole.

¹³⁸ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)

¹³⁹ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09)

7.1.2. Rezultati analize školskih kurikuluma

U okviru analize sadržaja školskih kurikuluma za šk. god. 2017./2018. svih 27 uzorkovanih strukovnih škola pregledano je ukupno 2211 stranica školskih kurikuluma (prosječno 82 stranice po školi).

Pri analizi sadržaja školskih kurikuluma korištena je analitička matrica¹⁴⁰ koja je sadržavala sljedeća pitanja:

1. Je li Školski kurikulum javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?
2. Broj stranica Školskog kurikuluma?
3. Je li proces samovrednovanja u Školskom kurikulumu naveden kao aktivnost škole, tj. vezuje li se uz poslove školskih tijela: ravnatelja, stručnih suradnika, povjerenstva za kvalitetu, školskog odbora, nastavničkog vijeća, vijeća roditelja, vijeća učenika ili nekih drugih tijela?
4. U kojem kontekstu se u Školskom kurikulumu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? Koji?
5. Koliko je puta u Školskom kurikulumu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Unutar analitičke matrice nalazio se prostor za označavanje odgovora DA (postoji) ili NE (ne postoji), odabir jednog od više ponuđenih odgovora, unos traženih podataka te prostor za širu argumentaciju odgovora na većinu postavljenih pitanja. Analizom materijala dobivenih popunjavanjem analitičkih matrica za svaku od 27 strukovnih škola utvrđeno je stanje koje se obrazlaže u nastavku.

Pitanje br. 1: Je li Školski kurikulum javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?

Školski kurikulumi 24 (88.9%) škole javno su objavljeni na školskim mrežnim stranicama. Od triju škola koje nisu javno objavile dokument, on je dobiven na upit, pri posjetu školi i uvidom u školsku dokumentaciju.

¹⁴⁰ Prilog: Analitičke matrice

Pitanje br. 2: Broj stranica Školskog kurikulumuma?

Raspon je broja stranica školskih kurikulumuma od 22 do 150 stranica ($M=81.89$, $SD=37.144$). Podaci o broju stranica školskih kurikulumuma grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7 *Broj stranica školskih kurikulumuma – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	1 – 30	1	1/27
2.	31 – 60	7	7/27
3.	61 – 90	9	9/27
4.	91 – 120	4	4/27
5.	121 - 150	6	6/27

Pitanje br. 3: Je li proces samovrednovanja u Školskom kurikulumu naveden kao aktivnost škole, tj. vezuje li se uz poslove školskih tijela: ravnatelja, stručnih suradnika, povjerenstva za kvalitetu, školskog odbora, nastavničkog vijeća, vijeća roditelja, vijeća učenika ili nekih drugih tijela?

U okviru poslova koje obavljaju školska tijela samovrednovanje je kao aktivnost navedeno u svega šest (22.2%) škola. Uz školska tijela/osobe koje su navedene u analitičkoj matrici: ravnatelj, stručni suradnici, povjerenstvo za kvalitetu, školski odbor, nastavničko vijeće, vijeće roditelja i vijeće učenika, proces samovrednovanja vezuje se i uz poslove razrednih vijeća. Frekvencije zaduženja školskih tijela/osoba u vezi s poslovima samovrednovanja prikazane su u Tablici 8.

Tablica 8 *Frekvencije zaduženja školskih tijela/osoba u vezi s poslovima samovrednovanja*

ŠKOLSKO TIJELO/OSOBA	IMA ZADUŽENJE (BROJ ŠKOLA)
RAVNATELJ	1
STRUČNI SURADNICI	2
POVJERENSTVO ZA KVALITETU	6
ŠKOLSKI ODBOR	0
NASTAVNIČKO VIJEĆE	1
VIJEĆE RODITELJA	0
VIJEĆE UČENIKA	0
RAZREDNA VIJEĆA	1

Pitanje br. 4.: U kojem se sve kontekstu u Školskom kurikulumu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? Koji?

Riječ samovrednovanje isključivo u kontekstu obavljanja poslova samovrednovanja škole koriste četiri (14.8%) škole, 13 (48.1%) škola koristi i u kontekstu samovrednovanja škole i drugim kontekstima, sedam (25.9%) škola koristi isključivo u drugim kontekstima, dok tri (11.1%) škole u svojim školskim kurikulumima uopće ne koriste riječ samovrednovanje.

Drugi konteksti u kojima se u školskim kurikulumima koristi riječ samovrednovanje navedeni su, uz pripadajuću frekvenciju, u Tablici 9.

Tablica 9 *Drugi konteksti korištenja riječi samovrednovanje u školskim kurikulumima*

KONTEKST	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
Način vrednovanja i korištenja rezultata vrednovanja ¹⁴¹	14
Razvijanje kompetencija i odgovornosti nastavnika spremnih na samovrednovanje	1
Školski preventivni programi	1
Praćenje izvannastavnih aktivnosti u cilju poticanja vrednovanja i samovrednovanja	1
Razvijanje vještina vrednovanja drugih i samovrednovanja	1
Promicanje refleksivnog samovrednovanja učenika	1
Samovrednovanje pozitivnih navika	1

Pitanje br. 5: Koliko je puta u Školskom kurikulumu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim kurikulumima pojavljuju se u rasponu od 0 do 23 puta ($M=5.56$, $SD=6.405$), pritom 12 (44.4%) škola koristi samo riječ samovrednovanje, jedna (3.7%) škola koristi samo riječ samovrjednovanje, 11 (40.7%) škola istodobno koristi riječ samovrednovanje i samovrjednovanje, a tri (11.1%) škole ne koriste ni riječ samovrednovanje ni samovrjednovanje. Podaci o broju korištenja riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 10.

Tablica 10 *Korištenje riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim kurikulumima – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	0 – 4	15	15/27
2.	5 – 9	7	7/27
3.	10 – 14	2	2/27
4.	15 – 19	1	1/27
5.	20 – 24	2	2/27

¹⁴¹ Način vrednovanja i korištenja rezultata vrednovanja odnosi se na provedbu izvannastavnih aktivnosti, dodatne nastave, priprema za državnu maturu, terenske nastave, projekata, manifestacija, smotri vježbeničkih tvrtki i natjecanja

Osvrt na rezultate analize školskih kurikuluma

Provedenom analizom svih 27 školskih kurikuluma uzorkovanih strukovnih škola utvrđeno je da se školski kurikulumi razlikuju po broju stranica, s rasponom od 22 do 150 stranica, (M=81.89, SD=37.144), pri čemu je kod 16 (59.3%) škola broj stranica školskih kurikuluma u granicama 31-90, tj. granicama dvaju razreda: 31 - 60 i 61 - 90. Raspon je korištenja riječi samovrednovanje/samovrjednovanje od 0 do 23 puta (M=5.56, SD=6.405) pri čemu je kod 15 (55.6%) škola broj korištenja riječi samovrednovanje/samovrjednovanje u granicama razreda 0 – 4, što ukazuje na vrlo malu prisutnost pojma samovrednovanja u školskim kurikulumima.

Analizom je nadalje utvrđeno da među školskim kurikulumima postoje razlike u vezi s prisutnosti pojma *samovrednovanja* i reguliranja procesa *samovrednovanja škola*. Činjenica je da je osnovna struktura školskog kurikuluma utvrđena *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*¹⁴², ali svaka škola ima slobodu kreiranja vlastita sadržaja unutar zadane strukture. To je vidljivo i iz velikih razlika u broju stranica školskog kurikuluma, što se ne dovodi ni u kakvu vezu s kontekstom samovrednovanja.

Analiza je pokazala da 17 (63.0%) škola u svojim školskim kurikulumima riječ *samovrednovanje* koristi u kontekstu *samovrednovanja škole*, ali se u svega šest (22.2%) školskih kurikuluma *samovrednovanje škole* navodi kao aktivnost školskih tijela/osoba (povjerenstva za kvalitetu, stručnih suradnika, ravnatelja, nastavničkog vijeća i razrednih vijeća). Primjetno je također da se kod 14 škola (51,9%) u školskom kurikulumu pojam *samovrednovanje* koristi u kontekstu načina vrednovanja i korištenja rezultata vrednovanja programa, projekta i /ili aktivnosti što je bitno za razvoj kulture samovrednovanja u školi. Ovaj podatak upućuje na prisutnost kulture samovrednovanja rada učenika i nastavnika, što daje kvalitetan doprinos izgradnji kulture samovrednovanja škole.

¹⁴² Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)

7.1.3. Rezultati analize godišnjih planova i programa rada škole

U okviru analize sadržaja godišnjih planova i programa rada škole za šk. god. 2017./2018. svih 27 uzorkovanih strukovnih škola pregledano je ukupno 2599 stranica godišnjih planova i programa (prosječno 96 stranica po školi).

Pri analizi sadržaja godišnjih planova i programa korištena je analitička matrica¹⁴³ koja je sadržavala sljedeća pitanja:

1. Je li Godišnji plan i program škole javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?
2. Broj stranica Godišnjeg plana i programa?
3. Je li proces samovrednovanja u Godišnjem planu i programu naveden kao aktivnost škole, tj. vezuje li se uz poslove školskih tijela: ravnatelja, stručnih suradnika, povjerenstva za kvalitetu, školskog odbora, nastavničkog vijeća, vijeća roditelja, vijeća učenika ili nekih drugih tijela?
4. U kojem se sve kontekstu u Godišnjem planu i programu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? Koji?
5. Koliko je puta u Godišnjem planu i programu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Unutar analitičke matrice nalazio se prostor za označavanje odgovora DA (postoji) ili NE (ne postoji), odabir jednog od više ponuđenih odgovora, unos traženih podataka te prostor za širu argumentaciju odgovora na većinu postavljenih pitanja. Analizom materijala dobivenih popunjavanjem analitičkih matrica za svaku od 27 strukovnih škola utvrđeno je stanje koje se obrazlaže u nastavku.

Pitanje br. 1: Je li Godišnji plan i program škole javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?

Godišnji planovi i programi 23 (85.2%) škole javno su objavljeni na školskim mrežnim stranicama. Od četiriju škola koje nisu javno objavile dokument, on je dobiven na upit, pri posjetu školi i uvidom u školsku dokumentaciju.

¹⁴³ Prilog: Analitičke matrice

Pitanje br. 2: Broj stranica Godišnjeg plana i programa?

Raspon broja stranica godišnjih planova i programa je od 37 do 172 stranice (M=96.26, SD=36.671). Podaci o broju stranica školskih godišnjih planova i programa rada škole grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 11.

Tablica 11 *Broj stranica školskih godišnjih planova i programa – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	31 – 60	5	5/27
2.	61 – 90	10	10/27
3.	91 – 120	7	7/27
4.	121 – 150	1	1/27
5.	151 - 180	4	4/27

Pitanje br. 3: Je li proces samovrednovanja u Godišnjem planu i programu naveden kao aktivnost škole, tj. vezuje li se uz poslove školskih tijela: ravnatelja, stručnih suradnika, povjerenstva za kvalitetu, školskog odbora, nastavničkog vijeća, vijeća roditelja, vijeća učenika ili nekih drugih tijela?

U okviru poslova koje obavljaju školska tijela samovrednovanje je navedeno kao aktivnost u godišnjim planovima i programima 23 (85.2%) škole. Uz školska tijela/osobe koje su navedene u analitičkoj matrici: ravnatelj, stručni suradnici, povjerenstvo za kvalitetu, školski odbor, nastavničko vijeće, vijeće roditelja i vijeće učenika (Tablica 12) provedba procesa samovrednovanja vezuje se i uz poslove stručnih aktiva, stručnih vijeća, razrednih vijeća, razrednika, razrednih odjela, nastavnika i pojedinačnih osoba (Tablica 13).

Tablica 12 *Frekvencije zaduženja školskih tijela/osoba u svezi s poslovima samovrednovanja*

ŠKOLSKO TIJELO/OSOBA	IMA ZADUŽENJE (BROJ ŠKOLA)
RAVNATELJ	10
STRUČNI SURADNICI	13
POVJERENSTVO ZA KVALITETU	7
ŠKOLSKI ODBOR	1
NASTAVNIČKO VIJEĆE	10
VIJEĆE RODITELJA	2
VIJEĆE UČENIKA	2
OSTALA ŠK. TIJELA/OSOBE	11

Tablica 13 *Frekvencije zaduženja ostalih školskih tijela/osoba u svezi s poslovima samovrednovanja*

ŠKOLSKA TIJELA/OSOBE	IMA ZADUŽENJE (BROJ ŠKOLA)
STRUČNI AKTIVI	3
STRUČNA VIJEĆA	3
RAZREDNA VIJEĆA	2
RAZREDNICI	2
RAZREDNI ODJELI	2
NASTAVNICI	2
KOORDINATOR KVALITETE	1

Pitanje br. 4: U kojem se sve kontekstu u Godišnjem planu i programu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? Koji?

Riječ samovrednovanje isključivo u kontekstu obavljanja poslova samovrednovanja škole koristi 15 (55.6%) škola, osam (29.6%) škola koristi i u kontekstu samovrednovanja škole i drugim kontekstima, a četiri (14.8%) škole u svojim godišnjim planovima i programima uopće ne koriste riječ samovrednovanje. Drugi konteksti u kojima se koristi riječ samovrednovanje navedeni su, uz pripadajuće frekvencije, u Tablici 14.

Tablica 14 *Drugi konteksti korištenja riječi samovrednovanje u školskim godišnjim planovima i programima*

KONTEKST	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
Samovrednovanje rada stručnog suradnika	2
Samovrednovanje rada učenika	2
Samovrednovanje nastavnika	1
Samovrednovanje zaposlenika	1
Posao osmišljavanja instrumenata za vrednovanje i samovrednovanje	1
Samovrednovanje i vrednovanje postignuća	1

Pitanje br. 5: Koliko je puta u Godišnjem planu i programu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim godišnjim planovima i programima pojavljuju se u rasponu od 0 do 28 puta ($M=5.85$, $SD=6.520$), pritom 15 (55.6%) škola koristi riječ samovrednovanje, dvije škole koriste riječ samovrjednovanje, šest škola istodobno koristi riječ samovrednovanje i samovrjednovanje, a četiri škole u dokumentu ne koriste ni riječ samovrednovanje ni riječ samovrjednovanje. Podaci o broju korištenja riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 15.

Tablica 15 *Korištenje riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim godišnjim planovima i programima – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	0 – 4	15	15/27
2.	5 – 9	6	6/27
3.	10 – 14	3	3/27
4.	15 – 19	2	2/27
5.	20 – 24	0	0/27
6.	25 – 29	1	1/27

Osvrt na rezultate analize godišnjih planova i programa rada škole

Provedenom analizom svih 27 školskih godišnjih planova i programa rada uzorkovanih strukovnih škola utvrđeno je da se školski kurikulumi razlikuju po broju stranica, s rasponom od 37 do 172 stranice, (M=96.26, SD=36.671), pri čemu je kod 17 (63.0%) škola broj stranica godišnjih planova i programa u granicama 61 - 120, tj. u granicama dvaju razreda 61 - 90 i 91 - 120. Raspon je korištenja riječi samovrednovanje/samovrjednovanje od 0 do 28 puta (M=5.85, SD=6.520), pri čemu je kod 15 (55.6%) škola broj korištenja riječi samovrednovanje/samovrjednovanje u granicama razreda 0 - 4 što ukazuje na vrlo malu prisutnost pojma samovrednovanja u školskim godišnjim planovima i programima rada.

Analizom je nadalje utvrđeno da među godišnjim planovima i programima rada škole postoje razlike u vezi s prisutnosti pojma *samovrednovanja* i reguliranja procesa *samovrednovanja škola*. Činjenica je da je osnovna struktura godišnjeg plana i programa rada škole utvrđena *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*¹⁴⁴, ali svaka škola ima slobodu kreiranja vlastita sadržaja unutar zadane strukture. To je vidljivo i iz velikih razlika u broju stranica godišnjih planova i programa, što se ne dovodi ni u kakvu vezu s kontekstom samovrednovanja.

Analiza je, također pokazala da svega 23 (85.2%) škole *samovrednovanje škole* navode kao aktivnost škole, a kod svake od tih škola to je ujedno i zaduženje školskih tijela/osoba. Dakle, četiri (14.8%) škole u svojim godišnjim planovima i programima ne navode *samovrednovanje škole* kao aktivnost škole, iako tu aktivnost provode što je vidljivo iz dostupnih izvješća o samovrednovanju i drugih dokumenata. Moglo se očekivati da će *samovrednovanje škola* biti navedeno u svih 27 godišnjih planova i programa s obzirom na to da se radi o aktivnosti koja je zakonska obveza škole, definirana *Zakonom o strukovnom obrazovanju*¹⁴⁵ i statutom škole.

Nadalje, riječ *samovrednovanje* u 23 (85.2%) godišnja plana i programa navodi se u kontekstu samovrednovanja škole, a kod osam (29.6%) škola i u nekom drugom kontekstu poput samovrednovanja učenika i rada nastavnika te samovrednovanja kao načina vrednovanja postignuća.

¹⁴⁴ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18)

¹⁴⁵ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09)

7.1.4. Rezultati analize izvješća o samovrednovanju za šk. god. 2017./2018.

U okviru analize izvješća o samovrednovanju za šk. god. 2017./2018. obuhvaćeno je 25 uzorkovanih škola s obzirom na to da dvije uzorkovane škole nisu za navedenu školsku godinu izradile izvješća na obrascu Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Ukupno je pregledano 1146 stranica izvješća o samovrednovanju (prosječno 46 stranica po školi.)

Pri analizi sadržaja izvješća o samovrednovanju korištena je analitička matrica¹⁴⁶ koja je sadržavala sljedeća pitanja:

1. Broj stranica izvješća o samovrednovanju?
2. Ocjene po prioritetnim područjima i područjima kvalitete? Prosječne ocjene?
3. Status područja kvalitete „Obrazovanje odraslih“. Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Je li problematika obrazovanja odraslih uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?
4. Status područja kvalitete „Vježbenička tvrtka“. Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Je li problematika realizacije programa vježbeničke tvrtke uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?
5. Status područja kvalitete „Proces samovrednovanja“. Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Je li problematika samovrednovanja uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?
6. Broj ključnih nedostataka i broj ciljeva koje je škola utvrdila za svako prioritetno područje? Razina povezanosti ključnih nedostataka i ciljeva?
7. Zaduženja školskih tijela (osoba) i drugih dionika u svezi realizacije ciljeva iz godišnjeg plana unapređenja?
8. Broj dokaza po prioritetnim područjima koje je škola priložila izvješću o samovrednovanju?
9. Broj osoba koje su sudjelovale u izradi izvješća o samovrednovanju? Od toga nastavnika strukovnih predmeta, nastavnika općeobrazovnih predmeta i stručnih suradnika?

¹⁴⁶ Prilog: Analitičke matrice

Unutar analitičke matrice nalazio se prostor za označavanje odgovora DA (postoji) ili NE (ne postoji), odabir jednog od više ponuđenih odgovora, unos traženih podataka te prostor za širu argumentaciju odgovora na većinu postavljenih pitanja. Analizom materijala dobivenih popunjavanjem analitičkih matrica za svaku od 25 strukovnih škola utvrđeno je stanje koje se obrazlaže u nastavku.

Pitanje br. 1: Broj stranica izvješća o samovrednovanju?

Raspon broja stranica izvješća o samovrednovanju je od 32 do 65 stranice (M=45.84, SD=7.809). Podaci o broju stranica izvješća o samovrednovanju grupirani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 16.

Tablica 16 Broj stranica izvješća o samovrednovanju – grupirani podaci

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	31 – 40	6	6/25
2.	41 – 50	12	12/25
3.	51 – 60	5	5/25
4.	61 – 70	2	2/25

Pitanje br. 2: Ocjene po prioritetnim područjima i područjima kvalitete? Prosječne ocjene?

Struktura procesa samovrednovanja podijeljena je na šest prioritetnih područja. Svako prioritetno područje podijeljeno je u 2 – 10 područja kvalitete koja su dalje definirana nizom kriterija kvalitete. U strukturi (Slika 36) je sveukupno šest prioritetnih područja, 31 područje kvalitete i 213 kriterija kvalitete.



Slika 36 *Struktura procesa samovrednovanja*

U okviru provedbe procesa samovrednovanja škola ocjenjuje svoju uspješnost za svako od 31 područja kvalitete. Ocjenjivanje se provodi korištenjem ljestvice od pet stupnjeva: izvrstan (5), vrlo uspješan (4), uspješan (3), zadovoljava (2) i ne zadovoljava (1).

Uvidom u 25 izvješća o samovrednovanju za šk. god. 2017./2018. utvrđena je sveukupna distribucija ocjena dodijeljenih za sva područja kvalitete koja obuhvaća ukupno 775 ocjena (25 škola po 31 područje kvalitete). Distribucija ocjena prikazana je u Tablici 17.

Tablica 17 *Distribucija ocjena za područja kvalitete – prikaz po prioritetnim područjima*

OCJENE ZA PODRUČJA KVALITETE U OKVIRU:	1	2	3	4	5
PRIORITETNOG PODRUČJA 1	10	2	5	18	15
PRIORITETNOG PODRUČJA 2	15	9	42	110	74
PRIORITETNOG PODRUČJA 3	1	1	9	41	48
PRIORITETNOG PODRUČJA 4	0	3	29	46	47
PRIORITETNOG PODRUČJA 5	1	5	21	48	75
PRIORITETNOG PODRUČJA 6	0	6	31	45	18
UKUPNO	27	26	137	308	277
UDIO (%)	3.48	3.35	17.68	39.74	35.74

Iz Tablice 17 vidljivo je da su od 775 ocjena utvrđenih za pojedinačna područja kvalitete škole sebi dodijelile ukupno 585 (75,5%) ocjena vrlo dobar (4) i odličan (5), a te su ocjene također dominantne u svakom od prioritetnih područja. Pritom je taj udio najveći u prioritetnom

području 3 – *Postignuća učenika i ishodi učenja* za koji iznosi 89.0%, a najmanji u prioritetnom području 6 – *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)* za koji iznosi 63.0%. Dakle, škole su sebi dodijelile vrlo visoke ocjene što znači da su zadovoljne stanjem u školi. Ipak postoje prioritetna područja u kojima su vidljivi problemi. Naime, iz Tablice 17 vidljiv je veći broj ocjena nedovoljan u prioritetnom području 1 – *Planiranje i programiranje* i prioritetnom području 2 – *Poučavanje i podrška učenju* što će biti predmet analize unutar prioritetnih područja.

Nakon što škola utvrdi svoje ocjene za područja kvalitete, unutar svakog od šest prioritetnih područja, školi se automatski pomoću internetskog alata *e-Kvaliteta* za svako prioritetno područje generira prosječna ocjena. Prosječne ocjene svih 25 škola po prioritetnim područjima prikazane su u Tablici 18.

Tablica 18 *Prosječne ocjene uzorkovanih škola po prioritetnim područjima*

PRIRITETNO PODRUČJE	br. 1	br. 2	br. 3	br. 4	br. 5	br. 6
PROSJEČNA OCJENA SVIH ŠKOLA	3.52	3.88	4.34	4.10	4.27	3.75

Internetski alat *e-Kvaliteta* svim školama daje mogućnost usporedbe vlastitih prosječnih ocjena po svim prioritetnim područjima (tzv. razina ustanove) s prosječnim ocjenama svih strukovnih škola kao i prosječnim ocjenama škola koje pripadaju istom sektoru. U alatu *e-Kvaliteta* planirana je i mogućnost usporedbe s nacionalnim ciljevima, ali u šk. god. 2017./2018. oni još uvijek nisu bili uneseni, stoga je takva mogućnost usporedbe u potpunosti izostala.

U nastavku se daje analiza rezultata samovrednovanja strukovnih škola u šk. god. 2017./2018. prikazana po prioritetnim područjima (područjima samovrednovanja). Uz kvalitativnu i kvantitativnu analizu, unutar svakog prioritetnog područja primijenjen je i odgovarajući test (Mann-Whitney U-test za dva nezavisna uzorka koja se mjere pomoću redosljedne skale i Kruskal-Wallis test za više od dva nezavisna uzorka koja se mjere pomoću redosljedne skale) kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u prosječnim ocjenama škola s obzirom na varijable¹⁴⁷: geografski položaj, geografski položaj u odnosu na Grad Split, veličina škole (broj učenika) i vrste programa koje škola realizira. Tamo gdje je

¹⁴⁷ Više na str. 173.-175.

utvrđena statistički značajna razlika (uz određenu signifikantnost), ona je navedena i obrazložena.

Analiza prioritnog područja 1 – Planiranje i programiranje rada

Prioritetno područje *Planiranje i programiranje* podijeljeno je u dva područja kvalitete: (1.) Školski kurikulum i godišnji plan i program rada ustanove; (2.) Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih. Za svako područje kvalitete definirani su kriteriji kvalitete, za ovo prioritno područje ukupno 21 kriterij kvalitete.

Distribucija ocjena svih 25 škola po područjima kvalitete za ovo prioritno područje prikazana je u Tablici 19. U ovom su prioritnom području dodijeljene 33 (66.0%) ocjene vrlo dobar i odličan, a 10 (20.0%) ocjena nedovoljan i to sve za 2. područje kvalitete.

Tablica 19 Distribucija ocjena unutar prioritnog područja 1 – Planiranje i programiranje rada

OCJENA ZA:	1	2	3	4	5
PODRUČJE KVALITETE 1	0	0	1	14	10
PODRUČJE KVALITETE 2	10	2	4	4	5
UKUPNO	10	2	5	18	15
UDIO (%)	20.0	4.0	10.0	36.0	30.0

Prosječna ocjena na razini svih 25 škola za ovo prioritno područje iznosi 3.52. Podaci o pojedinačnim prosječnim ocjenama svih 25 škola grupirani su u razrede (Tablica 20).

Tablica 20 Prosječne ocjene škola za prioritno područje 1 - grupirani podaci

EKVIVALENT	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
ODLIČAN (5)	4.50 – 5.00	5
VRLO DOBAR (4)	3.50 – 4.49	8
DOBAR (3)	2.50 – 3.49	11
DOVOLJAN (2)	1.50 – 2.49	1
NEDOVOLJAN (1)	1.00 – 1.49	0

Primjenom Kruskal-Wallis testa analizirano je postoji li statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritno područje broj 1 s obzirom na veličinu škole. Rezultati provedenog testa daju se u Tablici 21 i Tablici 22 te se u nastavku obrazlažu.

Tablica 21 *Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 1 uzorka škola prema veličini škole (broj učenika)*

	Veličina škole	N	Mean Rank
Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 1	1) do 300	8	10.88
	2) 301 – 600	10	10.20
	3) 601 i više	7	19.43

Tablica 22 *Rezultati Kruskal-Wallis testa za prioritetno područje 1*

Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 1	
Chi-Square	7.753
Df	2
Asymp. Sig.	0.021

Iz Tablice 22 vidljivo je da je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.021=2.1\% \rightarrow \alpha^*<5\%$ pa se stoga može utvrditi da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 1 s obzirom na veličinu škole uz signifikantnost od 5%.

Nadalje, primjenom Mann-Whitney U-testa analizirano je postoji li statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 1 s obzirom na vrstu programa koje škola provodi. Rezultati provedenog testa daju se u Tablici 23 i Tablici 24 te se u nastavku obrazlažu.

Tablica 23 *Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 1 uzorka škola prema vrsti programa koje škola provodi*

	Vrsta programa koje škola realizira	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 1	1) Samo strukovne programe	16	15.00	240.00
	2) Strukovne i gimnazijske programe	9	9.44	85.00

Tablica 24 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za prioritetno područje 1*

Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 1

Mann-Whitney U	40.000
Wilcoxon W	85.000
Z	-1.848
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.74

Iz Tablice 24 vidljivo je da je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.74=7.4\%$ što znači da se, uz pretpostavku granične signifikantnosti od 5% , ovdje ne radi o statistički značajnoj razlici. Međutim, s obzirom na to da je uzorak od 25 škola mali uzorak, razina signifikantnosti može se povećati na 10% pa je tada $\alpha^*=0.074=7.4\% \rightarrow \alpha^*<10\%$, stoga se tada može utvrditi da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 1 s obzirom na vrstu programa koje škola provodi, uz signifikantnost od 10%.

Analiza prioritetnog područja 2 – Poučavanje i podrška učenju

Prioritetno područje *Poučavanje i podrška učenju* podijeljeno je na 10 područja kvalitete: (1.) Upisi polaznika; (2.) Planiranje nastave, poučavanja i učenja; (3.) Nastavni proces; (4.) Učenje kroz iskustvo; (5.) Vježbenička tvrtka; (6.) Izvannastavne aktivnosti (izvannastavne i izvanškolske aktivnosti); (7.) Služba za pružanje podrške polaznicima; (8.) Polaznici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama; (9.) Pohađanje nastave; (10.) Komunikacija i suradnja. Za svako područje kvalitete definirani su kriteriji kvalitete, za ovo prioritetno područje ukupno 76 kriterija kvalitete.

Distribucija ocjena svih 25 škola po područjima kvalitete za ovo prioritetno područje prikazana je u Tablici 25. U ovom je prioritetnom području dodijeljeno 184 (73.6%) ocjena vrlo dobar i dobar, a 15 (6.0%) ocjena nedovoljan od čega 14 za 5. područje kvalitete.

Tablica 25 *Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 2 – Poučavanje i podrška učenju*

OCJENA ZA:	1	2	3	4	5
PODRUČJE KVALITETE 1	0	1	3	10	11
PODRUČJE KVALITETE 2	0	0	3	14	8
PODRUČJE KVALITETE 3	0	0	3	14	8
PODRUČJE KVALITETE 4	0	2	4	12	7
PODRUČJE KVALITETE 5	14	1	1	7	2
PODRUČJE KVALITETE 6	0	3	4	12	6
PODRUČJE KVALITETE 7	0	1	5	12	7
PODRUČJE KVALITETE 8	1	1	4	9	10
PODRUČJE KVALITETE 9	0	0	9	10	6
PODRUČJE KVALITETE 10	0	0	6	10	9
UKUPNO	15	9	42	110	74
UDIO (%)	6.0	3.6	16.8	44.0	29.6

Prosječna ocjena na razini svih 25 škola za ovo prioritetno područje iznosi 3.88. Podaci o pojedinačnim prosječnim ocjenama svih 25 škola grupirani su u razrede (Tablica 26).

Tablica 26 *Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 2 - grupirani podaci*

EKVIVALENT	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
ODLIČAN (5)	4.50 – 5.00	3
VRLO DOBAR (4)	3.50 – 4.49	17
DOBAR (3)	2.50 – 3.49	5
DOVOLJAN (2)	1.50 – 2.49	0
NEDOVOLJAN (1)	1.00 – 1.49	0

Analiza prioritetnog područja 3 – Postignuća učenika i ishodi učenja

Prioritetno područje *Postignuća učenika i ishodi učenja* podijeljeno je na četiri područja kvalitete: (1.) Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća; (2.) Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni i završni rad); (3.) Vanjsko vrednovanje; (4.) Natjecanja i smotre radova polaznika. Za svako područje kvalitete definirani su kriteriji kvalitete, za ovo prioritetno područje ukupno 26 kriterija kvalitete.

Distribucija ocjena svih 25 škola po područjima kvalitete za ovo prioritetno područje prikazana je u Tablici 27. U ovom je prioritetnom području dodijeljeno 89 (89.0%) ocjena vrlo dobar i odličan, a svega jedna (1.0%) ocjena nedovoljan i to za 3. područje kvalitete.

Tablica 27 *Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 3 – Postignuća učenika i ishodi učenja*

OCJENA ZA:	1	2	3	4	5
PODRUČJE KVALITETE 1	0	0	5	15	5
PODRUČJE KVALITETE 2	0	0	1	7	17
PODRUČJE KVALITETE 3	1	1	1	8	14
PODRUČJE KVALITETE 4	0	0	2	11	12
UKUPNO	1	1	9	41	48
UDIO (%)	1.0	1.0	9.0	41.0	48.0

Prosječna ocjena na razini svih 25 škola za ovo prioritetno područje iznosi 4.34. Podaci o pojedinačnim prosječnim ocjenama svih 25 škola grupirani su u razrede (Tablica 28).

Tablica 28 *Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 3 - grupirani podaci*

EKVIVALENT	RASPON PROSJEČNIH OCJENA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
ODLIČAN (5)	4.50 – 5.00	14
VRLO DOBAR (4)	3.50 – 4.49	10
DOBAR (3)	2.50 – 3.49	1
DOVOLJAN (2)	1.50 – 2.49	0
NEDOVOLJAN (1)	1.00 – 1.49	0

Analiza prioritetnog područja 4 – Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika

Prioritetno područje *Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika* podijeljeno je na pet područja kvalitete: (1.) Osiguravanje okruženja za učenje; (2.) Materijalni uvjeti/Upravljanje resursima; (3.) Financije; (4.) Kadrovska politika; (5.) Trajno stručno usavršavanje radnika. Za svako područje kvalitete definirani su kriteriji kvalitete, za ovo prioritetno područje ukupno 27 kriterija kvalitete.

Distribucija ocjena svih 25 škola po područjima kvalitete za ovo prioritetno područje prikazana je u Tablici 29. U ovom je prioritetnom području dodijeljeno 93 (74.4%) ocjena vrlo dobar i odličan, a ni jedna ocjena nedovoljan.

Tablica 29 *Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 4 – Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – profesionalni razvoj radnika*

OCJENA ZA:	1	2	3	4	5
PODRUČJE KVALITETE 1	0	1	4	8	12
PODRUČJE KVALITETE 2	0	1	5	12	7
PODRUČJE KVALITETE 3	0	1	10	7	7
PODRUČJE KVALITETE 4	0	0	2	11	12
PODRUČJE KVALITETE 5	0	0	8	8	9
UKUPNO	0	3	29	46	47
UDIO (%)	0.0	2.4	23.2	36.8	37.6

Prosječna ocjena na razini svih 25 škola za ovo prioritetno područje iznosi 4.10. Podaci o pojedinačnim prosječnim ocjenama svih 25 škola grupirani su u razrede (Tablica 30).

Tablica 30 *Distribucija prosječnih ocjena škola za prioritetno područje 4 – Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika*

EKVIVALENT	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
ODLIČAN (5)	4.50 – 5.00	7
VRLO DOBAR (4)	3.50 – 4.49	14
DOBAR (3)	2.50 – 3.49	4
DOVOLJAN (2)	1.50 – 2.49	0
NEDOVOLJAN (1)	1.00 – 1.49	0

Primjenom Kruskal-Wallis testa analizirano je postoji li statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 4 s obzirom na geografski položaj škola. Rezultati provedenog testa daju se u Tablici 31 i Tablici 32 te se u nastavku obrazlažu.

Tablica 31 *Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 4 uzorka škola prema geografskom položaju škole*

	Geografski položaj škole	N	Mean Rank
Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 4	1) Grad Split	13	15.27
	2) Priobalje (bez Splita)	2	4.00
	3) Zagora	5	8.20
	4) Otoci	5	15.50

Tablica 32 *Rezultati Kruskal-Wallis testa za prioritetno područje 4*

Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 4	
Chi-Square	7.069
df	3
Asymp. Sig.	0.070

Iz Tablice 32 vidljivo je da je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.070=7.0\%$ što znači da se, uz pretpostavku granične signifikantnosti od 5% , ovdje ne radi o statistički značajnoj razlici. Međutim, s obzirom na to da je uzorak od 25 škola mali uzorak, razina signifikantnosti može se povećati na 10% pa je tada $\alpha^*=0.070=7.0\% \rightarrow \alpha^*<10\%$ pa se može utvrditi da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 4 s obzirom na geografski položaj škola, uz signifikantnost od 10%.

Primjenom Mann-Whitney U-testa analizirano je postoji li statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 4 s obzirom na broj obrazovnih sektora iz kojih škola provodi programe (uključujući i gimnazijske programe). Rezultati provedenog testa daju se u Tablici 33 i Tablici 34 te se u nastavku obrazlažu.

Tablica 33 *Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 4 uzorka škola prema ukupnom broju obrazovnih sektora iz kojih škola realizira programe*

	Ukupan broj sektora iz kojih škola realizira programe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 4	1) 1-2	14	15.21	213.00
	2) 3 i više	11	10.18	112.00

Tablica 34 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za prioritetno područje 4*

Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 4	
Mann-Whitney U	46.000
Wilcoxon W	112.000
Z	-1.714
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.087
Exact Sig 2*(1-tailed)	0.095 ^b

Iz Tablice 34 vidljivo je da je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.087=8.7\%$ što znači da se, uz pretpostavku granične signifikantnosti od 5% , ovdje ne radi o statistički značajnoj razlici. Međutim, s obzirom na to da je uzorak od 25 škola mali uzorak, razina signifikantnosti može se povećati na 10% pa je tada $\alpha^*=0.087=8.7\% \rightarrow \alpha^*<10\%$ pa se tada može utvrditi da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 4 s obzirom na ukupan broj obrazovnih sektora iz kojih škola provodi programe (uključujući i gimnazijske programe), uz signifikantnost od 10%.

Analiza prioritetnog područja 5 – Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove

Prioritetno područje *Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima* podijeljeno je na šest područja kvalitete: (1.) Školski odbor; (2.) Ravnatelj ustanove; (3.) Poslovna komunikacija; (4.) Informacijski sustav; (5.) Partnerstva; (6.) Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje. Za svako područje kvalitete definirani su kriteriji kvalitete, za ovo prioritetno područje ukupno 30 kriterija kvalitete.

Distribucija ocjena svih 25 škola po područjima kvalitete za ovo prioritetno područje prikazana je u Tablici 35. U ovom su prioritetnom području dodijeljene 123 (82.0%) ocjene vrlo dobar i odličan, a svega jedna (0.7%) ocjena nedovoljan i to iz 5. područja kvalitete.

Tablica 35 *Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 5 - Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove*

OCJENA ZA:	1	2	3	4	5
PODRUČJE KVALITETE 1	0	0	3	6	16
PODRUČJE KVALITETE 2	0	1	0	7	17
PODRUČJE KVALITETE 3	0	0	5	11	9
PODRUČJE KVALITETE 4	0	0	5	8	12
PODRUČJE KVALITETE 5	1	2	5	8	9
PODRUČJE KVALITETE 6	0	2	3	8	12
UKUPNO	1	5	21	48	75
UDIO (%)	0.7	3.3	14.0	32.0	50.0

Prosječna ocjena na razini svih 25 škola za ovo prioritetno područje iznosi 4.27. Podaci o pojedinačnim prosječnim ocjenama svih 25 škola grupirani su u razrede (Tablica 36).

Tablica 36 *Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 5 - grupirani podaci*

EKVIVALENT	RASPON PROSJEČNIH OCJENA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
ODLIČAN (5)	4.50 – 5.00	13
VRLO DOBAR (4)	3.50 – 4.49	10
DOBAR (3)	2.50 – 3.49	2
DOVOLJAN (2)	1.50 – 2.49	0
NEDOVOLJAN (1)	1.00 – 1.49	0

Analiza prioritetnog područja 6 – Upravljanje (ustanova i kvaliteta)

Prioritetno područje *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)* podijeljeno je na četiri područja kvalitete: (1.) Upravljanje kvalitetom; (2.) Interno praćenje postupaka kvalitete; (3.) Proces samovrednovanja; (4.) Proces unapređenja. Za svako područje kvalitete definirani su kriteriji kvalitete, za ovo prioritetno područje ukupno 33 kriterija kvalitete.

Distribucija ocjena svih 25 škola po područjima kvalitete za ovo prioritetno područje prikazana je u Tablici 37. U ovom su prioritetnom području dodijeljene 63 (63.0%) ocjene vrlo dobar i odličan, a ni jedna ocjena nedovoljan.

Tablica 37 *Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 6 – Upravljanje (ustanova i kvaliteta)*

OCJENA ZA:	1	2	3	4	5
PODRUČJE KVALITETE 1	0	0	7	11	7
PODRUČJE KVALITETE 2	0	3	8	9	5
PODRUČJE KVALITETE 3	0	1	9	11	4
PODRUČJE KVALITETE 4	0	2	7	14	2
UKUPNO	0	6	31	45	18
UDIO (%)	0.0	6.0	31.0	45.0	18.0

Prosječna ocjena na razini svih 25 škola za ovo prioritetno područje iznosi 3.75. Podaci o pojedinačnim prosječnim ocjenama svih 25 škola grupirani su u razrede (Tablica 38).

Tablica 38 *Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 6 - grupirani podaci*

EKVIVALENT	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
ODLIČAN (5)	4,50 – 5,00	4
VRLO DOBAR (4)	3,50 – 4,49	14
DOBAR (3)	2,50 – 3,49	6
DOVOLJAN (2)	1,50 – 2,49	1
NEDOVOLJAN (1)	1,00 – 1,49	0

Primjenom Mann-Whitney U-testa analizirano je postoji li statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 6 s obzirom na geografski položaj škole u odnosu na Grad Split. Rezultati provedenog testa daju se u Tablici 39 i Tablici 40 te se u nastavku obrazlažu.

Tablica 39 *Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 6 uzorka škola prema geografskom položaju u odnosu na Grad Split*

SKUPINA PODATAKA	VARIJABLA	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 6	1) Područje Grada Splita	13	15.58	202.50
	2) Područje izvan Grada Splita	12	10.21	122.50

Tablica 40 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za prioritetno područje 6*

Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 6	
Mann-Whitney U	44.500
Wilcoxon W	122.500
Z	-1.858
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.063

Iz Tablice 40 vidljivo je da je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.063=6.3\%$ što znači da se, uz pretpostavku granične signifikantnosti od 5% , ovdje ne radi o statistički značajnoj razlici. Međutim, s obzirom na to da je uzorak od 25 škola mali uzorak, razina signifikantnosti može se povećati na 10% pa je tada $\alpha^*=0.063=6.3\% \rightarrow \alpha^*<10\%$ pa se može utvrditi da postoji statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje broj 6 među školama s područja Grada Splita i onima izvan tog područja uz signifikantnost od 10%.

Pitanje br. 3: Status područja kvalitete „Obrazovanje odraslih“. Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Je li problematika obrazovanja odraslih uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?

Obrazovanje odraslih jedno je od dva područja kvalitete zastupljenih u okviru prioritetnog područja broj 1 koji nosi naziv *Planiranje i programiranje*. Stoga ocjena iz ovog područja kvalitete bitno utječe na ukupnu ocjenu cijelog prioritetnog područja broj 1 koje je sveukupno najlošije ocijenjeno prioritetno područje na razini svih škola. Prosječna je ocjena prioritetnog područja 3.52, a 14 (56.0%) škola sebi je za ovo prioritetno područje dalo najlošiju prosječnu ocjenu.

Distribucija ocjena koje su škole sebi dodijelile za područje kvalitete *Obrazovanje odraslih* prikazana je u Tablici 41.

Tablica 41 *Distribucija ocjena za područje kvalitete „Obrazovanje odraslih“*

OCJENA	1	2	3	4	5	PROSJEK
BROJ ŠKOLA	10	2	4	4	5	2.68

Iz Tablice 41 vidljivo je da čak 16 (64.0%) škola nije zadovoljno provedbom programa obrazovanja odraslih jer su sebi za to područje kvalitete dodijelile ocjene nedovoljan, dovoljan ili dobar. Uvidom u godišnja izvješća o samovrednovanju utvrđeno je da svega pet škola tu situaciju stavlja u kategoriju ključnih nedostataka, a od toga tek tri škole pred sebe stavljaju cilj otklanjanja navedena nedostatka (Tablica 42).

Tablica 42 *Broj škola s utvrđenim ključnim nedostacima i postavljenim ciljevima za područje kvalitete „Obrazovanje odraslih“*

OCJENA	1	2	3	UKUPNO
BROJ ŠKOLA	10	2	4	16
ŠKOLA IMA ISKAZAN KLJUČNI NEDOSTATAK	3	0	2	5
ŠKOLA IMA ZADAN CILJ OTKLANJANJA	1	0	2	3

S obzirom na iskazani stav škola, može se očekivati da se ocjene iz ovog područja kvalitete neće bitno poboljšati jer škole nisu pred sebe stavile zadaće poboljšanja stanja. Provedba programa obrazovanja odraslih bitna je za školu jer time škola izravno izlazi na tržište rada, prati potrebe tržišta rada, prilagođava programe obrazovanja odraslih potrebama poslodavaca i s njima je nužno u izravnom kontaktu. Sva ta iskustva može prenijeti u program obrazovanja redovnih polaznika škole i time osigurati da njihov izlazak iz škole znači ulazak na tržište rada kompetentnih mladih osoba.

Pitanje br. 4: Status područja kvalitete „Vježbenička tvrtka“. Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Je li problematika realizacije programa vježbeničke tvrtke uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?

Vježbenička tvrtka jedno je od deset područja kvalitete zastupljenih u okviru prioritetnog područja broj 2 koje nosi naziv *Poučavanje i podrška učenju*. Prosječna je ocjena ovog područja kvalitete na razini svih 25 škola 2.28 stoga ocjena iz ovog područja kvalitete negativno utječe na ukupnu ocjenu cijelog prioritetnog područja broj 2, jednog od najlošije ocijenjenih prioritetnih područja na razini svih škola. Prosječna je ocjena ovog prioritetnog područja 3.88. Svega je jedna škola je sebi za ovo područje dala najbolju ocjenu, a četiri su škole sebi za ovo prioritetno područje dale najlošije ocjene.

Distribucija ocjena koje su škole sebi dodijelile za područje kvalitete *Vježbenička tvrtka* prikazana je u Tablici 43.

Tablica 43 *Distribucija ocjena za područje kvalitete „Vježbenička tvrtka“*

OCJENA	1	2	3	4	5	PROSJEK
BROJ ŠKOLA	14	1	1	7	2	2.28

Iz Tablice 43 vidljivo je da čak 16 (64.0%) škola nije zadovoljno stanjem vježbeničke tvrtke jer su sebi za to područje kvalitete dodijelile ocjene nedovoljan, dovoljan ili dobar. Uvidom u godišnja izvješća o samovrednovanju utvrđeno je da svega tri škole tu situaciju stavljaju u kategoriju ključnih nedostataka, a od toga tek dvije škole pred sebe stavljaju cilj otklanjanja navedena nedostatka (Tablica 44).

Tablica 44 *Broj škola s utvrđenim ključnim nedostacima i postavljenim ciljevima za područje kvalitete „Vježbenička tvrtka“*

OCJENA	1	2	3	UKUPNO
BROJ ŠKOLA	14	1	1	16
ŠKOLA IMA ISKAZAN KLJUČNI NEDOSTATAK	3	0	0	3
ŠKOLA IMA ZADAN CILJ OTKLANJANJA	1	1	0	2

S obzirom na iskazani stav škola, može se očekivati da se ocjene iz ovog područja kvalitete neće bitno poboljšati jer škole nisu pred sebe stavile zadaće poboljšanja stanja. Provedba programa vježbeničke tvrtke od osobite je važnosti za strukovno obrazovanje jer kroz program rada u vježbeničkoj tvrtki polaznici na najbolji mogući način stječu potrebne osobne i strukovne kompetencije te se pripremaju za uspješan izlazak na tržište rada.

Pitanje br. 5: Status područja kvalitete „Proces samovrednovanja“. Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Je li problematika samovrednovanja uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?

Proces samovrednovanja jedno je od četiri područja kvalitete zastupljenih u okviru prioritetnog područja broj 6 koji nosi naziv *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)*. Prosječna je ocjena ovog područja kvalitete na razini svih 25 škola 3.72 i na razini je prosječne ocjene prioritetnog područja kojem pripada, a koja iznosi 3.75. Ovo prioritetno područje jedno je od najlošije ocijenjenih prioritetnih područja na razini svih škola. Ni jedna škola sebi za ovo područje nije dodijelila najbolju, a sedam je škola sebi za ovo prioritetno područje dodijelilo najlošiju prosječnu ocjenu.

Distribucija ocjena koje su škole sebi dodijelile za područje kvalitete *Proces samovrednovanja* prikazana je u Tablici 45.

Tablica 45 *Distribucija ocjena za područje kvalitete „Proces samovrednovanja“*

OCJENA	1	2	3	4	5	PROSJEK
BROJ ŠKOLA	0	1	9	11	4	3.72

Iz Tablice 45 vidljivo je da je većina škola (15 škola, 60.0%) osobito zadovoljna s provedbom procesa samovrednovanja jer su sebi za to područje kvalitete dodijelile ocjene odličan i vrlo dobar. Uvidom u godišnja izvješća o samovrednovanju utvrđeno je da, unatoč relativno dobrim ocjenama, 19 (76.0%) škola za proces samovrednovanja utvrđuje postojanje ključnih nedostataka, a 18 (72.0%) škola pred sebe stavlja cilj otklanjanja navedena nedostatka. Odnos između ocjena za područje kvalitete i broj škola koje imaju iskazan ključni nedostatak i zadane ciljeve prikazan je u Tablici 46.

Tablica 46 *Broj škola s utvrđenim ključnim nedostacima i postavljenim ciljevima za područje kvalitete „Proces samovrednovanja“*

FREKVENCIJA	OCJENA				
	1	2	3	4	5
BROJ ŠKOLA	0	1	9	11	4
BROJ ŠKOLA KOJE IMAJU ISKAZAN KLJUČNI NEDOSTATAK	0	1	8	6	4
BROJ ŠKOLA KOJE IMAJU ZADAN CILJ OTKLANJANJA NEDOSTATAKA	0	1	7	6	4

U Tablici 47 dan je, uz pripadajuće frekvencije, popis ključnih nedostataka koje škole navode u godišnjem planu unapređenja škola.

Tablica 47 *Ključni nedostaci u području kvalitete „Proces samovrednovanja“*

OPIS NEDOSTATKA	FREKVENCIJA (BROJ ŠKOLA)
Nedostatni angažman svih djelatnika škole	8
Nedostatak vremena	2
Površan pristup procesu samovrednovanja	1
Nedovoljno vrednovanje poslova samovrednovanja	1
Nedostatak iskustva u provedbi procesa samovrednovanja	1
Problemi u komunikaciji među Timovima za kvalitetu	1
Izostanak potrebnih podataka od stručnih vijeća	1
Nedostatak povratnih informacija o rezultatima procesa samovrednovanja	1
Nedostatak procedura za praćenje pokazatelja uspješnosti	1
Nedostatak strategije za praćenje procesa upravljanja kvalitetom	1
Nije se uspio realizirati godišnji plan unapređenja (temeljen na samovrednovanju)	1

S obzirom na iskazani stav škola može se očekivati da će se ocjene iz ovog područja kvalitete dodatno poboljšati jer su škole pred sebe stavile jasne zadaće poboljšanja provedbe procesa samovrednovanja. Na razini svih škola, u okvirima godišnjih planova unapređenja, postavljeno je ukupno 18 ciljeva koji proizlaze iz utvrđenih ključnih nedostataka.

Pitanje br. 6: Broj ključnih nedostataka i broj ciljeva koje je škola utvrdila za svako prioritetno područje? Razina povezanosti ključnih nedostataka i ciljeva?

Nakon uspješno odrađene SWOT/KREDA analize škola za svako prioritetno područje utvrđuje ključne nedostatke te postavlja ciljeve koje treba ostvariti u nadolazećem razdoblju. Analizom svih 25 školskih izvješća o samovrednovanju utvrđeno je da jedna škola nije navela ni jedan ključni nedostatak, a dvije škole nisu navele ni jedan cilj.

Ključni nedostaci

Uvidom u izvješća 24 škole koje su navele ključne nedostatke utvrđena su ukupno 352 nedostataka, prosječno 15 po školi. Najveći je udio ključnih nedostataka u prioritetnom području broj 3 – *Postignuća učenika i ishodi učenja* (21.7%), a najmanji udio u prioritetnom području broj 6 – *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)* (11.5%). Prikaz broja nedostataka po prioritetnim područjima dan je u Tablici 48 Podaci o broju ključnih nedostataka po školama razvrstani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 49.

Tablica 48 *Broj i udio ključnih nedostataka po prioritetnim područjima*

PRIORITETNO PODRUČJE	1	2	3	4	5	6	UKUPNO
BROJ NEDOSTATAKA	59	75	79	62	47	42	364
UDIO (%)	16.2	20.6	21.7	17.0	12.9	11.5	100.00

Tablica 49 *Broj ključnih nedostataka po školama – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	1 – 7	1	1/24
2.	8 – 14	11	11/24
3.	15 – 21	9	9/24
4.	22 – 28	2	2/24
5.	29 – 35	1	1/24

Kvalitativnom je analizom ključnih nedostataka utvrđena jedna njihova bitna karakteristika. Naime, ključni nedostaci mogu se razvrstati u sljedeće kategorije: nedostaci koji

su u potpunoj nadležnosti škole, djelomičnoj nadležnosti ili uopće nisu u nadležnosti škole.

Npr:

- loša suradnja među stručnim vijećima (potpuna nadležnost škole)
- loše predznanje učenika (djelomična nadležnost škole)
- nastavni planovi i programi nisu usklađeni s potrebama tržišta rada (nije u nadležnosti škole)

Ipak, ova činjenica nije predmet daljnje analize jer škole imaju puno pravo isticati sve nedostatke koje primjećuju, a za koje smatraju da bitno utječu na kvalitetu rada škole.

Postavljeni ciljevi

Uvidom u izvješća 23 škole koje su postavile ciljeve unapređenja rada škole utvrđen je ukupno 271 cilj, prosječno 12 po školi. Najveći je udio postavljenih ciljeva u prioritetnom području broj 2 – *Poučavanje i podrška učenju* (22.5%), a najmanji udio u prioritetnom području broj 6 – *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)* (12.6%). Prikaz broja postavljenih ciljeva po prioritetnim područjima dan je u Tablici 50. Podaci o broju postavljenih ciljeva po školama razvrstani su u razrede. Rezultati su prikazani u Tablici 51.

Tablica 50 Broj i udio ciljeva po prioritetnim područjima

PRIORITETNO PODRUČJE	1	2	3	4	5	6	UKUPNO
BROJ CILJEVA	46	61	48	45	37	34	271
UDIO (%)	17.0	22.5	17.7	16.6	13.6	12.6	100.0

Tablica 51 Broj postavljenih ciljeva po školama – grupirani podaci

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	1 – 7	4	4/23
2.	8 – 14	12	12/23
3.	15 – 21	7	7/23

Povezanost ciljeva s utvrđenim ključnim nedostacima

Ako škola želi unaprijediti svoj rad, sve nedostatke koji su u njezinoj potpunoj i/ili djelomičnoj nadležnosti treba pretočiti u ciljeve kao elemente plana unapređenja rada škole. Iz tog je razloga potrebno u okviru izvješća o samovrednovanju ostvariti kvalitetnu poveznicu između utvrđenih ključnih nedostataka i zadanih ciljeva za nadolazeće razdoblje (npr. godina dana).

Analizom izvješća o samovrednovanju ocijenjena je kvaliteta povezivanja ciljeva s nedostacima i to za svaku školu i za svako prioritetno područje. Ocjenjivanje je provedeno korištenjem skale od četiri ocjene: potpuno povezani (4), djelomično povezani (3), loše povezani (2), nisu povezani (1). Ocjenjivanje je provedeno za 23 škole koje su u izvješćima o samovrednovanju navele i ključne nedostatke i ciljeve. Za svaku je školu potom izračunata prosječna ocjena povezanosti ciljeva s utvrđenim ključnim nedostacima. Prosječne ocjene škola grupirane su u razrede (Tablica 52).

Tablica 52 *Prosječne ocjene povezanosti ciljeva s ključnim nedostacima – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	1.01 – 1.50	0	0/23
2.	1.51 – 2.00	3	3/23
3.	2.01 – 2.50	5	5/23
4.	2.51 – 3.00	1	1/23
5.	3.01 – 3.50	4	4/23
6.	3.51 – 4.00	10	10/23

Iz prethodno navedenoga uočava se različito postupanje među školama jer veći dio škola (14 škola, 60.9%) vrlo uspješno povezuje ciljeve s utvrđenim ključnim nedostacima, dok manji dio škola (9 škola, 39.1%) još uvijek uredno, ali ipak manje uspješno odrađuje tu zadaću. Za dvije škole koje u izvješću nisu navele ključne nedostatke i/ili ciljeve nije se mogla utvrditi ocjena uspješnosti.

Pitanje br. 7: Zadaće školskih tijela (osoba) i drugih dionika u svezi realizacije ciljeva iz godišnjeg plana unapređenja?

Obveza je izrađivača godišnjeg plana unapređenja za svaki cilj utvrditi osobu (ili osobe) odgovornu za provedbu aktivnosti koje proizlaze iz cilja te osobu (ili osobe) odgovornu za procjenu postignuća. Analizom godišnjih planova unapređenja utvrđena je uloga, tj. zastupljenost školskih tijela i drugih dionika u realizaciji ciljeva (Tablica 53).

Iz Tablice 53 vidljivo je da su školska tijela/osobe s najvećim brojem zaduženja (odgovornosti) u realizaciji ciljeva ravnatelj, povjerenstvo za kvalitetu i stručna služba. Školska tijela i dionici koji su također navedeni u godišnjim planovima unapređena, ali su s pojedinačnim udjelom manjim od 1% pa stoga nisu pojedinačno navedeni u Tablici 60, su: školski odbor, osnivač, djelatnici, vijeće učenika, vijeće roditelja, liječnici, regionalna i lokalna samouprava, poslodavci te udruge i vanjski suradnici.

Tablica 53 *Zastupljenost školskih tijela i drugih dionika u realizaciji ciljeva*

NAZIV TIJELA	ODGOVORNOST ZA		UKUPNO	UDIO (%)
	PROVEDBU	PROCJENU POSTIGNUĆA		
RAVNATELJ	140	136	276	37.40
POVJERENSTVO / TIM ZA KVALITETU / KOORDINATOR KVALITETE	26	72	98	13.28
STRUČNA SLUŽBA	55	42	97	13.14
NASTAVNIČKO VIJEĆE, NASTAVNICI	62	15	77	10.43
STRUČNA VIJEĆA, AKTIVI	30	7	37	5.01
RAZREDNO VIJEĆE, RAZREDNICI	32	4	36	4.88
ADMINISTRATORI	18	12	30	4.07
VOITELJI PR. NAST., INA/ OBR. ODRASL./ PROJEKATA	18	10	28	3.79
ŠKOLSKA POVJERENSTVA ZA PROJEKTE I SL.	6	3	9	1.22
MINISTARSTVO / NADLEŽNE INSTIT. / ASOO	6	3	9	1.22
OSTALI ¹⁴⁸	32	9	41	5.56
UKUPNO	425	313	738	100.00

¹⁴⁸ S pojedinačnim udjelom manjim od 1%

Nadalje, analizirana je i vrsta uloga koje školska tijela (osobe) imaju pojedinačno po školama, u smislu odnosi li se uloga dominantno na provedbu aktivnosti, procjenu postignuća ciljeva ili je uloga podjednaka. Rezultati analize prikazani su u Tablici 54.

Tablica 54 Uloga ravnatelja, povjerenstva za kvalitetu i stručne službe u realizaciji ciljeva – broj škola

ULOGA ŠKOLSKOG TIJELA	ŠKOLSKO TIJELO		
	RAVNATELJ	POVJERENSTVO ZA KVALITETU	STRUČNA SLUŽBA
DOMINANTNO PROVEDBA AKTIVNOSTI	8	4	13
DOMINANTNO PROCJENA POSTIGNUĆA	9	12	6
PODJEDNAKA ULOGA	6	1	4
TIJELU NIJE DODIJELJENA ULOGA	0	6	0
UKUPNO (BROJ ŠKOLA)¹⁴⁹	23	23	23

Iz Tablice 54 vidljivo je da škole imaju različit pristup ulogama ravnatelja, povjerenstva za kvalitetu i stručne službe u realizaciji ciljeva godišnjeg plana unapređenja. Primjetno je da u većini škola (13 škola, 56.5%) stručna služba ima dominantniju ulogu tijela zaduženog za provedbu aktivnosti, dok povjerenstvo za kvalitetu (12 škola, 52.2%) ima dominantniju ulogu tijela zaduženog za procjenu postignuća ciljeva. Važno je primijetiti i činjenicu da u šest (26.1%) škola povjerenstvo za kvalitetu nema nikakvu zadaću u provedbi godišnjeg plana unapređenja rada škole.

Pitanje br. 8: Broj dokaza po prioritetnim područjima koje je škola priložila izvješću o samovrednovanju?

Ocjene koje škole sebi dodjeljuju za područja kvalitete temelje se na kvalitetnoj analizi i prosudbi kriterija kvalitete te moraju biti potkrijepljene dokazima. Dokazi moraju biti valjani, pouzdani, dostatni i prikladni. Analizom izvješća o samovrednovanju utvrđen je vrlo raznolik pristup prikupljanju i prilaganju dokaza. U idućim tablicama (Tablica 55 i Tablica 56) dan je

¹⁴⁹ Ukupan broj škola je 23 s obzirom da dvije škole u okviru izvješća o samovrednovanju nisu izradile godišnji plan unapređenja

prikaz broja dokaza po prioritetnim područjima kao i prosječan broj dokaza po području kvalitete.

Tablica 55 *Broj priloženih dokaza po prioritetnim područjima*

PRIORITETNO PODRUČJE	br. 1	br. 2	br. 3	br. 4	br. 5	br. 6	UKUPNO
BROJ DOKAZA	181	234	209	134	139	107	1004
UDIO U UKUPNOM BROJU DOKAZA (%)	18.0	23.3	20.8	13.4	13.8	10.7	100.00

Tablica 56 *Prosječan broj dokaza po području kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	br. 1	br. 2	br. 3	br. 4	br. 5	br. 6	UKUPNO
BROJ DOKAZA	181	234	209	134	139	107	1004
BROJ PODRUČJA KVALITETE U PRIORITETNOM PODRUČJU	2	10	4	5	6	4	31
PROSJEK	40.5	23.4	52.3	26.8	23.2	26.0	32.4

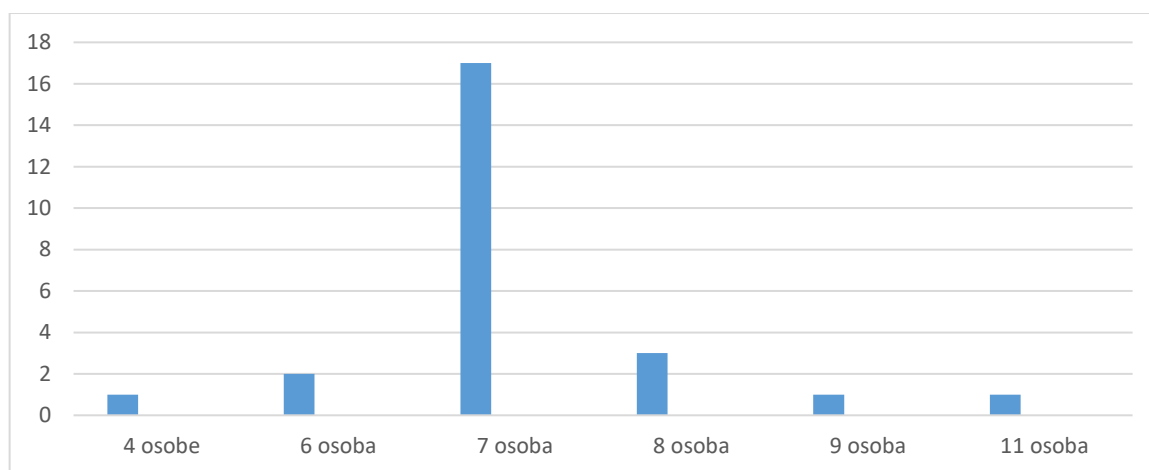
Nadalje, analizom broja dokaza utvrđene su velike oscilacije među školama. Postoje škole koje uz izvješće ne prilažu ni jedan dokaz, ali postoji i škola koja prilaže ukupno 144 dokaza. Vrsta dokaza nije bila predmet analize jer je uvidom u izvješća o samovrednovanju utvrđeno da velik broj dokaza nema prikladan naziv pa stoga nije ni jasno o kojem se dokazu, tj. dokumentu radi. Podaci o broju dokaza grupirani su u razrede (Tablica 57). Najveći broj škola (14 škola, 56.0%) uz izvješće prilaže dokaze u broju koji je u granicama razreda 0-29.

Tablica 57 *Broj dokaza u izvješćima o samovrednovanju – grupirani podaci*

REDNI BROJ RAZREDA	GRANICE RAZREDA	FREKVENCIJA RAZREDA	RELATIVNA FREKVENCIJA RAZREDA
1.	0 – 29	14	14/25
2.	30 – 59	4	4/25
3.	60 – 89	4	4/25
4.	90 – 119	1	1/25
5.	120 – 149	2	2/25

Pitanje broj 9. Broj osoba koje su sudjelovale u izradi izvješća o samovrednovanju? Od toga nastavnika strukovnih predmeta, nastavnika općeobrazovnih predmeta i stručnih suradnika?

Analizom 25 školskih izvješća o samovrednovanju utvrđeno je da je u izradi izvješća sudjelovalo ukupno 179 osoba, od čega 111 (62.0%) osoba iz reda nastavnika i stručnih suradnika. Broj se osoba po školama razlikuje (Grafikon 1), pa postoji škola u kojoj su izvješće izrađivale četiri osobe, ali i škola u kojoj je taj posao obavljalo 11 osoba. Kod najvećeg broja škola (17 škola, 68%) izvješće je izrađivalo sedam osoba, što je sukladno broju članova povjerenstva za kvalitetu koji je definiran *Zakonom o strukovnom obrazovanju*¹⁵⁰.



Grafikon 1 Broj osoba koje su sudjelovale u izradi izvješća o samovrednovanju

Prethodno je navedeno da je u izradi izvješća sudjelovalo 111 nastavnika i stručnih suradnika. Daljnja analiza pokazuje da je od toga 56 (50.5%) nastavnika strukovnih predmeta, 29 (26.1%) nastavnika općeobrazovnih predmeta, 24 (21.6%) stručna suradnika te dvije (1.8%) osobe koje obavljaju poslove stručnog suradnika i nastavnika općeobrazovnih predmeta. Grubom razdiobom možemo utvrditi da je u ukupnom broju 56 (50.5%) nastavnika iz strukovnog područja te 55 (49.5%) nastavnika iz općeobrazovnog područja što bi ukazivalo na jednaku zastupljenost obaju područja. Međutim, uvidom u pojedinačne sastave školskih

¹⁵⁰ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 25/18)

povjerenstva¹⁵¹, tj. timova koji su izrađivali izvješća o samovrednovanju, uočljive su velike razlike pa postoji škola kojoj u povjerenstvu nema ni jednog nastavnika strukovnog područja, ali i škola u kojoj je u povjerenstvu šest nastavnika i svi su iz strukovnog područja. Nadalje, u dvjema školama u povjerenstvu nije ni jedan nastavnik koji bi predstavljao općeobrazovno područje, dok je u jednoj školi u povjerenstvu pet nastavnika općeobrazovnih predmeta. Sveukupno, postoje škole u kojima je u povjerenstvu veći broj nastavnika strukovnih područja (8 škola, 32.0%), škole u kojima je veći broj nastavnika općeobrazovnih predmeta (10 škola, 40.0%) te škole u kojima je u povjerenstvu zastupljen jednak broj nastavnika strukovnih i općeobrazovnih predmeta (7 škola, 28.0%).

7.1.5. Interpretacija rezultata prvog dijela istraživanja i dokazivanje hipoteze H1

Cilj je istraživanja bio ispitati samovrednovanje strukovnih škola kao segmenta osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

U prvom je dijelu istraživanja zadatak bio analizirati postojeći sustav samovrednovanja strukovnih škola, tehničku provedbu u školama te izvješća i rezultate samovrednovanja provedenih u šk. god. 2017./2018. Na temelju cilja istraživanja i postavljenog prvog zadatka istraživanja, definirana je prva hipoteza istraživanja:

H1: Postoji razlika u tehničkoj provedbi i rezultatima samovrednovanja strukovnih škola provedenih u šk. god. 2017./2018.

Sve strukovne škole u Republici Hrvatskoj, pa tako i 27 uzorkovanih škola Splitsko-dalmatinske županije, proces samovrednovanja provode koristeći službene alate Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih: *Priručnik za samovrednovanje* (Tunjić, 2011) i internetski alat (aplikaciju) *e-Kvaliteta*. Nadalje, škole svoj neposredni rad temelje na dokumentima koje donose nadležna tijela, i to statutu koji donosi školski odbor uz prethodnu suglasnost osnivača škole te školskom kurikulumu i godišnjem planu i programu rada koje donosi školski odbor, a na prijedlog nastavničkog vijeća i ravnatelja škole. Sukladno zakonskoj obvezi, škole samovrednovanje provode svake školske godine, a nakon završetka procesa

¹⁵¹ Pitanje iz izvješća o samovrednovanju: Članovi povjerenstva i timova za kvalitetu koji sudjeluju u ovom ciklusu samovrednovanja

samovrednovanja dužne su, koristeći alate Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, izraditi izvješće o samovrednovanju te ga dostaviti Agenciji. Relevantno je stoga bilo analizirati prethodno navedenu obvezujuću školsku dokumentaciju.

Analiza 27 školskih statuta pokazala je da se statuti, iako se u biti temelje na razradi članaka raznih zakona relevantnih za rad strukovnih škola, razlikuju po pitanju provedbe procesa samovrednovanja, koji također reguliraju. Tako se, primjerice, u 22 (81.5%) statuta navode uvjeti za članstvo nastavnika i stručnih suradnika u povjerenstvu za kvalitetu, na način da se treba voditi računa o zastupljenosti strukovnog i općeobrazovnog područja. Nadalje, razlike postoje i u području definiranja duljine mandata članova povjerenstva koji utvrđuje svega 13 (48.1%) školskih statuta te uvjetovanje članstva polaznika i roditelja u povjerenstvu sa statusom redovnog učenika (polaznika) kojeg regulira 12 (44.4%) statuta.

U školskim je kurikulumima primjetno da je u samo šest (22.2%) od njih 27 proces samovrednovanja naveden kao aktivnost za koju su zadužena školska tijela ili osobe, poput ravnatelja, stručnih suradnika, nastavničkog vijeća, povjerenstva za kvalitetu i slično. Nadalje, samo 17 (63.0%) škola u svojim školskim kurikulumima navodi proces samovrednovanja kao aktivnost koja se provodi u školi, iako su zakonski obveznici provedbe. Analizom je također utvrđeno da 14 (51.9%) škola pojam *samovrednovanje* koristi i izvan konteksta samovrednovanja škole.

Godišnji planovi i programi rada nesporno su dokumenti u kojima su se mogla očekivati jasna zaduženja školskih tijela u vezi s provedbom procesa samovrednovanja, s obzirom na to da se radi o zakonskoj obvezi svih strukovnih škola. Ipak, to je navedeno u svega 23 (85.2%) škole, a samo sedam (25.9%) škola tu zadaću utvrđuje kao obvezu povjerenstva za kvalitetu. Jednako se tako može utvrditi da svega 23 (85.2%) škole proces samovrednovanja uopće navode kao aktivnost koja se provodi u školi. Analizom je također utvrđeno da osam (29.6%) škola pojam *samovrednovanje* koristi i izvan konteksta samovrednovanja škole.

Analiza izvješća o samovrednovanju pokazala je prve razlike već uvidom u broj stranica izvješća. Naime, izvješća se izrađuju na način da se koriste gotovi obrasci koje generira internetski alat *e-Kvaliteta* stoga su u pisanju izvješća zadani određeni okviri. Podaci o pojedinačnom broju stranica školskih izvješća grupirani su u razrede. Razlike u broju stranica vidljive su iz činjenice da je broj stranica za 12 (48.0%) škola u okviru razreda 41 - 50, a za preostalih je 13 (52.0%) škola koje su izradile izvješća, taj broj manji od 41 (6 škola, 24.0%)

ili veći od 50 (7 škola, 28.0%). Distribucija 775 ocjena za prioritetna područja (25 škola po 31 područje kvalitete) pokazala je da su škole sebi dodijelile 585 (75.5%) ocjena vrlo dobar i odličan što vodi i prema visokim prosjecima prioritetnih područja, a to je i potvrđeno činjenicom da najniža prosječna ocjena iznosi 3.52 i odnosi se na prioritetno područje 1 – *Planiranje i programiranje rada*, a najviša je prosječna ocjena 4.34 i odnosi se na prioritetno područje 3 – *Postignuća učenika i ishodi učenja*. Unatoč toj činjenici, kao i činjenici da se prosječne ocjene odnose na 25 uzorkovanih škola, Mann-Whitney U-testom i/ili Kruskal-Wallis testom utvrđene su statistički značajne razlike u prosječnim ocjenama škola za prioritetno područje 1 - *Planiranje i programiranje rada* i to u odnosu na veličinu škole uz signifikantnost od 5% (Tablica 21 i Tablica 22) te u odnosu na vrstu programa koji škola provodi uz signifikantnost od 10% (Tablica 23 i Tablica 24). Nadalje, statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola utvrđena je i za prioritetno područje 4 – *Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika* i to u odnosu na geografski položaj škole uz signifikantnost od 10% (Tablica 31 i Tablica 32) te u odnosu na ukupan broj obrazovnih sektora iz kojih škola provodi programe uz signifikantnost od 10% (Tablica 33 i Tablica 34). I za prioritetno područje 6 – *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)* također je utvrđena statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama škola s obzirom na geografski položaj u odnosu na Grad Split uz signifikantnost od 10% (Tablica 39 i Tablica 40). Sljedeće razlike među školama utvrđene su kvalitativnom i kvantitativnom analizom triju posebno promatranih područja kvalitete: *Obrazovanje odraslih*, *Vježbenička tvrtka* i *Proces samovrednovanja*. Za područje kvalitete *Obrazovanje odraslih* utvrđeno je da 16 (64.0%) škola nije zadovoljno stanjem tog područja kvalitete, za područje kvalitete *Vježbenička tvrtka* također 16 (64.0%) škola nije zadovoljno stanjem, dok je kod područja kvalitete *Proces samovrednovanja* 15 (60.0%) škola osobito zadovoljno stanjem. I dok je kod posljednjeg područja kvalitete moguće očekivati poboljšanje stanja, kod prva dva područja takvih naznaka nema s obzirom da škole takvu lošu situaciju nisu definirale kao ključni nedostatak, a time je nisu ni stavile niti u ciljeve koje škole planiraju ostvariti. Škole bi trebale osvijestiti važnost područja kvalitete *Obrazovanje odraslih* i *Vježbenička tvrtka* s obzirom da mnoga istraživanja ukazuju na povezanost kvalitete obrazovne usluge, stečenog radnog iskustva tijekom školovanja i uspješnog izlaska na tržište rada. Tako na primjer, u području društvenih znanosti - polju ekonomije, imamo provedeno istraživanje (Ivančić, 2015) kojim su percipirane kvalitete strukovnog obrazovanja te je potvrđena značajna povezanost kvalitete obrazovne usluge i uspješnosti zapošljavanja mladih

na europskom tržištu rada. Završetak strukovnog obrazovanja i prijelaz iz škole na tržište rada važni su koraci na putu karijere mladih osoba. Istraživanje koje su proveli Lad`o, Lazarov`a i Hlouškov`a (2019) pokazalo je da su stečeno radno iskustvo tijekom školovanja, jednokratno ili višekratno korištenje usluga profesionalne orijentacije, muški spol, tercijarno obrazovanje oca te područje obrazovanja polaznika strukovnog obrazovanja demografske i školske varijable koje pozitivno utječu na prilagodljivost karijeri. Razlike među školama vidljive su i po uspješnosti povezivanja ključnih nedostataka i ciljeva koje škole postavljaju kako bi ih uklonile. Svega se za 14 (56.0%) škola može konstatirati da taj posao uspješno odrađuju. Ostale škole trebaju poraditi na tom procesu jer ukoliko se ne ostvaruje uspješna poveznica, ne može se ni očekivati uspješno otklanjanje utvrđenih nedostataka. Sljedeća se uočena razlika u tehničkoj provedbi procesa samovrednovanja odnosi na ulogu školskih tijela u provedbi godišnjeg plana unapređenja. Ovaj dio analize odrađen je za 23 škole koje su izradile godišnji plan unapređenja. Kod 13 (56.5%) škola stručni suradnici imaju dominantno provedbenu ulogu, kod 12 (52.2%) škola povjerenstvo za kvalitetu ima dominantno zadaću procjena postignuća. Iz izvješća je vidljivo da u šest (26.1%) škola povjerenstvo za kvalitetu nema nikakvu ulogu u provedbi godišnjeg plana unapređenja. Ovaj podatak ukazuje na to da nije u potpunosti iskorišten potencijal ili nije u potpunosti prepoznata uloga povjerenstva za kvalitetu. U smislu tehničke provedbe procesa samovrednovanja bitna se razlika pojavljuje i u broju dokaza koje škole prilažu izvješću o samovrednovanju. Naime, broj dokaza u rasponu je od 0 do 144 dokaza. Razvrstavanjem broja dokaza u pet razreda može se utvrditi da je čak 14 (56.0%) škola razvrstano u prvi razred, onaj s granicama od 0 do 29. Time je utvrđeno da 56.0% škola pojam dokaza razumijeva na sličan način, dok preostalih 44.0% škola na prikupljanje i prilaganje dokaza gleda i razumijeva ga na bitno drugačiji način.

Provedba procesa samovrednovanja u strukovnim školama planira se školskim dokumentima (statut, školski kurikulum te godišnji plan i program rada škole), provodi se korištenjem službenih alata Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (*Priručnik za samovrednovanje*, internetski alat *e-Kvaliteta*) i rezultira izradom godišnjeg izvješća o samovrednovanju. S obzirom na prethodno navedene razlike koje su utvrđene za školske statute, školske kurikulume, godišnje planove i programe rada škole te izvješća o samovrednovanju, obrazložene kvalitativnom i kvantitativnom analizom, može se zaključno utvrditi da je potvrđena hipoteza H1 *Postoji razlika u tehničkoj provedbi i rezultatima samovrednovanja strukovnih škola provedenih u šk. god. 2017./2018.*

Provedba procesa samovrednovanja neposredno je povezana s percepcijom procesa, preuzimanjem uloga u provedbi kao i pripremi te stvaranju potrebne dokumentacije. Razlike u dokumentaciji upućuju na različito poimanje procesa, ali i potrebu za kvalitetnom edukacijom dionika i vođenjem procesa. Može se zaključiti da je rezultat ovog dijela istraživanja sukladan rezultatu istraživanja provedenom među nastavnicima slovenskih strukovnih škola (Pevec, 2016) koje, također pokazuje da postoje razlike među školama u percepciji procesa samovrednovanja te da su nastavnicima potrebni veća stručna podrška i poticaj školske uprave u upravljanju kvalitetom i uspostavljanju kulture samovrednovanja koji predstavljaju temelj školskog sustava s učinkovitijom i uspješnijom samoprocjenom, praćenjem i osiguravanjem kvalitete.

7.2. Samovrednovanje strukovnih škola iz perspektive školskih dionika

U postupku anketiranja dionika strukovnih škola sudjelovala su 402 ispitanika: ravnatelji, nastavnici, stručni suradnici, predstavnici dionika na prijedlog osnivača škola, polaznici i roditelji. Ispitanici su predstavnici dionika 27 strukovnih škola s područja Splitsko-dalmatinske županije, koji imaju različite uloge u provedbi procesa samovrednovanja u školi.

Za potrebu provedbe anketiranja formirano je šest homogenih skupina, na način da svaka skupina sadrži ispitanike s istim obilježjima, odnosno ulogom u provedbi procesa samovrednovanja. Anketiranje je provedeno sa šest vrsta anketnih upitnika koji su sadržavali po pet cjelina, ali se samo prva cjelina razlikovala među skupinama jer je sadržavala pitanja o ispitaniku. Ostale cjeline bile su u potpunosti jednake kako bi se dani odgovori mogli uspoređivati i statistički obrađivati.

Broj ispitanika po homogenim skupinama prikazan je u Tablici 58.

Tablica 58 *Broj ispitanika po homogenim skupinama*

SKUPINA ISPITANIKA	BROJ ISPITANIKA
RAVNATELJI	27
ČLANOVI POVJERENSTVA ZA KVALITETU IZ REDA NASTAVNIKA I STRUČNIH SURADNIKA	102
ČLANOVI POVJERENSTVA ZA KVALITETU IZ REDA DIONIKA NA PRIJEDLOG OSNIVAČA	18
ČLANOVI POVJERENSTVA ZA KVALITETU IZ REDA POLAZNIKA	23
ČLANOVI POVJERENSTVA ZA KVALITETU IZ REDA RODITELJA	21
NASTAVNICI I STRUČNI SURADNICI KOJI NISU ČLANOVI POVJERENSTVA ZA KVALITETU	211
U K U P N O	402

U nastavku se daju rezultati istraživanja prikazani po cjelinama anketnog upitnika:

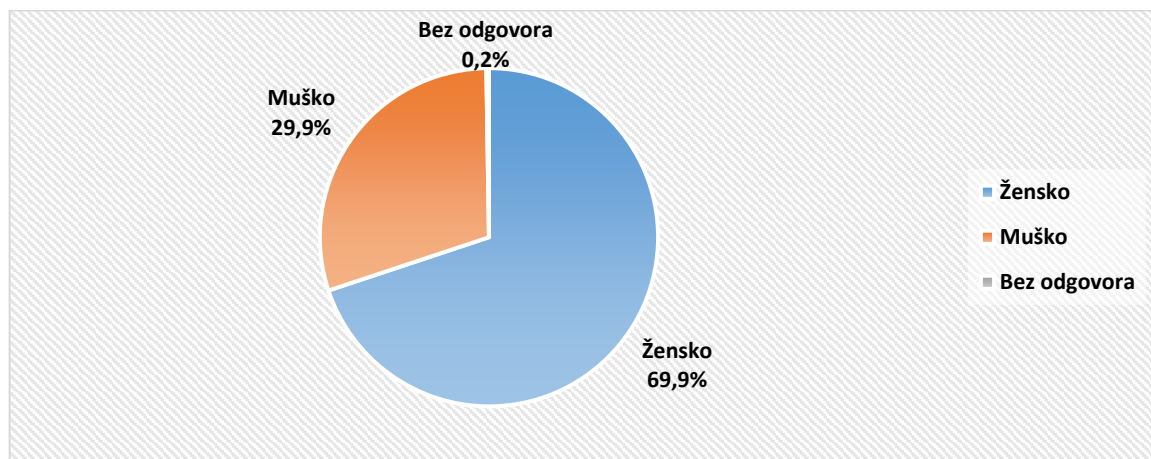
- (1) Podaci o ispitanicima
- (2) Rad i uloga povjerenstva za kvalitetu
- (3) Samovrednovanje, vanjsko vrednovanje i javnost podataka
- (4) Prioritetna područja i područja kvalitete
- (5) Rangiranje postojećih područja samovrednovanja strukovnih škola.

7.2.1. Podaci o ispitanicima

U prvoj cjelini anketnog upitnika, pod nazivom *Podaci o ispitanicima*, dio pitanja bio je jednak za sve ispitanike, a preostali dio pitanja bio je specifičan za skupinu ispitanika. U nastavku se daje prikaz rezultata, uz uvodnu napomenu o tome na koje se skupine ispitanika oni odnose.

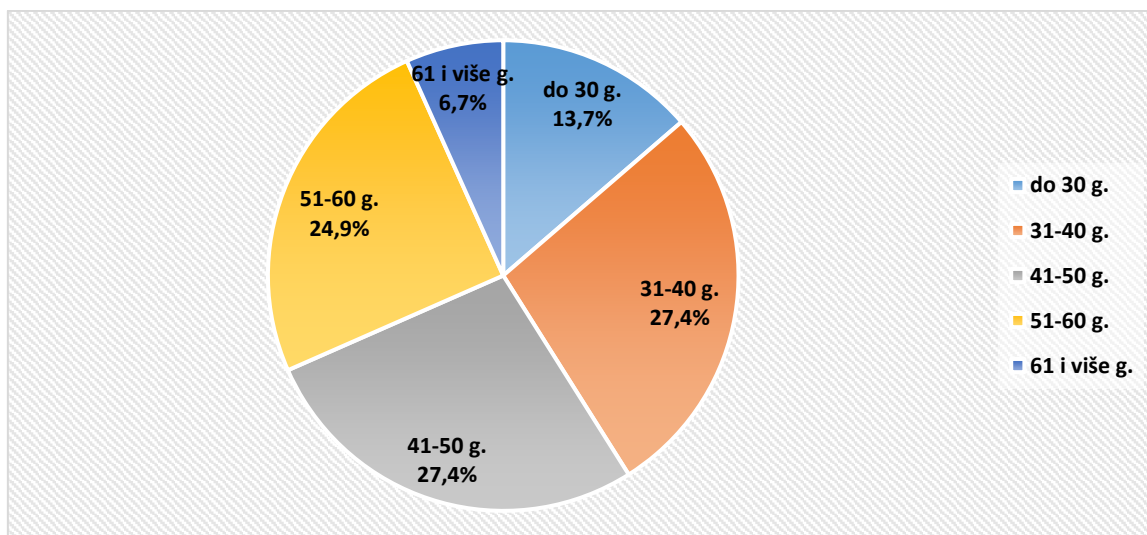
Podaci koji se odnose na sve ispitanike

Udio ispitanika (N=402) po spolu prikazan je Grafikonom 2. Većina je ispitanika ženskog spola (69.9%) što je očekivano i sukladno činjenici da je u našim školama prisutna izrazita feminizacija učiteljske/nastavničke struke¹⁵².



Grafikon 2 *Spol ispitanika*

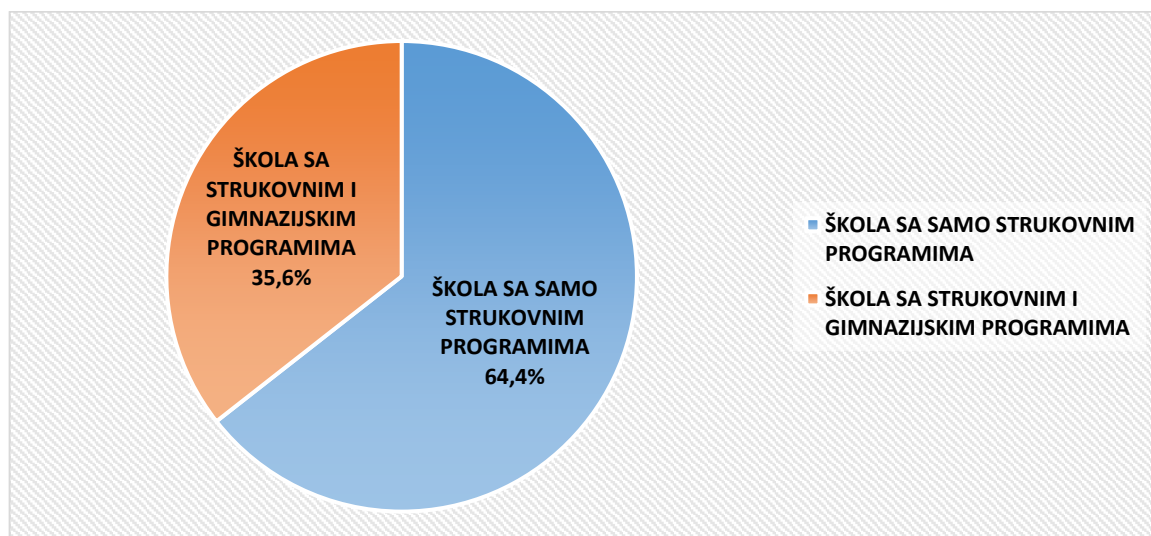
Udio ispitanika (N=402) po godinama starosti prikazan je Grafikonom 3.



Grafikon 3 *Godine starosti ispitanika*

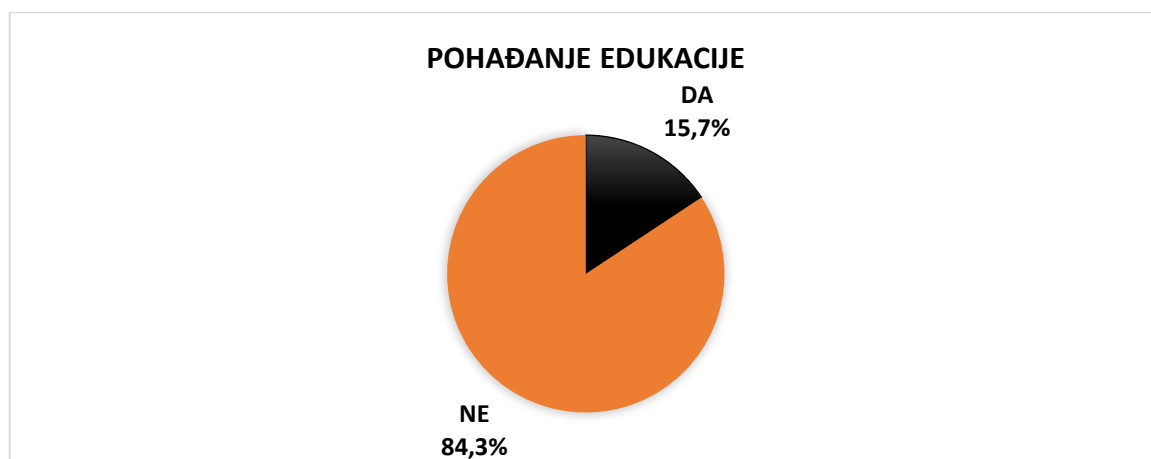
¹⁵² Prema podacima Državnog zavoda za statistiku RH u šk. god. 2014./15. udio žena u strukturi nastavnčkog kadra u srednjim školama iznosio je 66,7% (Ostroški, 2016).

Udio ispitanika s obzirom na programe koje realizira njihova škola prikazan je Grafikonom 4.



Grafikon 4 *Ispitanici prema programima koje provodi njihova škola*

Na pitanje: Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe procesa samovrednovanja strukovnih škola? Ako jeste, koju? – ispitanici (N=401) su odgovorili na sljedeći način (Grafikon 5).



Grafikon 5 *Udio ispitanika koji su pohađali neku edukaciju u svezi samovrednovanja*

Od ukupno 401 ispitanika samo ih je 63 (15.7%) pohađalo neku edukaciju u svezi provedbe procesa samovrednovanja. Analizirajući odgovore na ovo pitanje dobivene po skupinama ispitanika, vidljive su značajne razlike. Tako je edukaciju pohađalo 37.0% ravnatelja (Tablica 93 u Prilogu br. 7), 35.6% članova povjerenstva za kvalitetu iz reda nastavnika i stručnih suradnika (Tablica 94 u Prilogu br. 7), 11.1% članova povjerenstva za kvalitetu iz reda dionika (Tablica 95 u Prilogu br. 7) te 7.1% nastavnika i stručnih suradnika koji nisu članovi povjerenstva za kvalitetu (Tablica 98 u Prilogu br. 7). Od anketiranih članova povjerenstva za kvalitetu iz reda polaznika i roditelja nitko nije pohađao edukaciju (Tablice 96 i 97 u Prilogu br. 7).

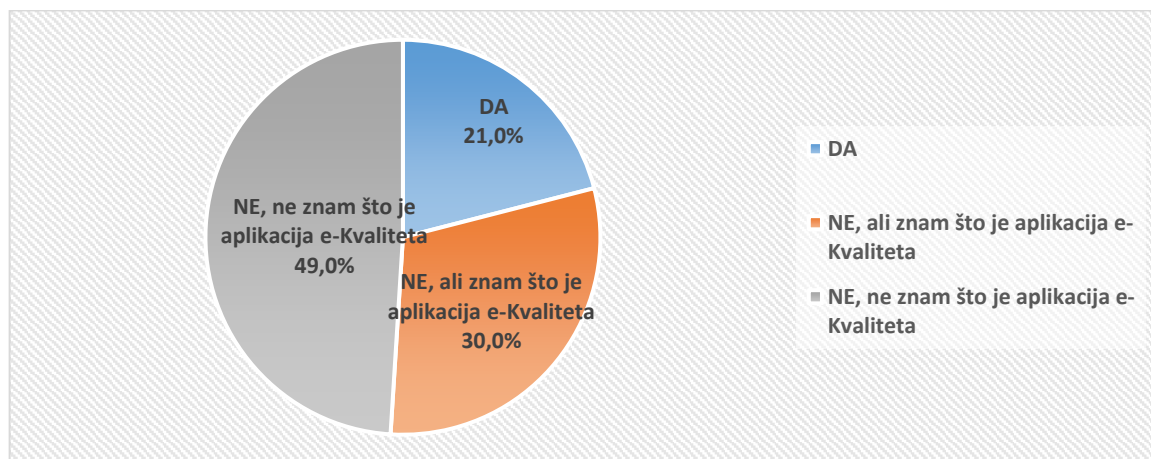
Od 63 ispitanika, koji su odgovorili da su sudjelovali na nekoj edukaciji (edukacijama) u svezi provedbe procesa samovrednovanja, 10 (15.9%) ispitanika nije navelo naziv ni opis edukacije, dok su 53 (84.1%) ispitanika navela, tj. opisala vrstu edukacije (Tablica 99 u Prilogu br. 7). Dobiveni odgovori razvrstani su u kategorije i prikazani u Tablici 59.

Tablica 59 *Edukacije koje su pohađali ispitanici – vrsta i frekvencije*

OPIS EDUKACIJE	FREKVENCIJA
Edukacija u organizaciji ASOO-a	14
Edukacija o radu u aplikaciji e-Kvaliteta	9
Samovrednovanje strukovnih škola	7
Seminari za nastavnike i ravnatelje	3
Edukacija za članove Povjerenstva za kvalitetu i Timove za kvalitetu	2
Edukacija u organizaciji NCVVO-a	2
Edukacija u organizaciji AZOO-a	2
Ostalo	14

U kategoriju „Ostalo“ svrstane su edukacije koje su navedene samo jednom. To su: edukacija u organizaciji ASOO-a za ravnatelje, edukacija u organizaciji Algebre – radionice o vrednovanju za strukovne škole, interna edukacija, vanjska edukacija, edukacija na nastavničkom vijeću, edukacija o dokazima, Županijsko vijeće stručnih suradnika, radionice na državnoj razini WorldSkills, radionice u Splitu i Zadru, stručni skup, stručno usavršavanje suradnika mreže podrške samovrednovanja škole, studijsko putovanje – izrada hrvatskog okvira za osiguravanje kvalitete, edukacije u Zagrebu i Zadru te odgovor „više puta“.

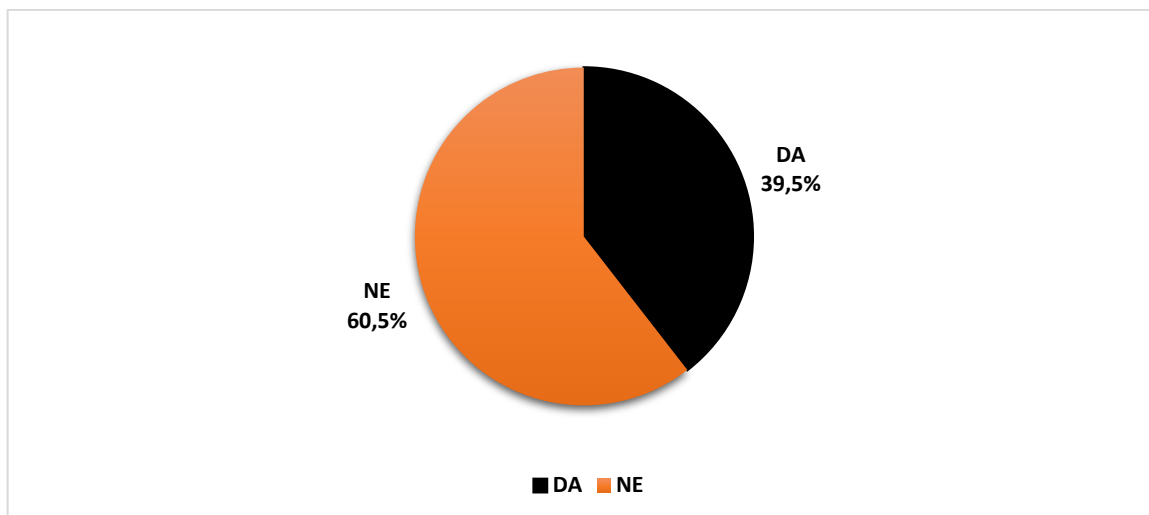
Također nas je zanimalo poznavanje rada u internetskom alatu (aplikaciji) *e-Kvaliteta*. Odgovor na ovo pitanje dalo je 400 ispitanika. Udio ispitanika s obzirom na poznavanje rada u internetskom alatu (aplikaciji) *e-Kvaliteta* prikazan je Grafikonom 6.



Grafikon 6 *Poznavanje rada u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta*

Analizom je utvrđeno da su svega 204 (51%) ispitanika upoznata s aplikacijom (internetskim alatom) *e-Kvaliteta*. Analizirajući odgovore na ovo pitanje dobivene po skupinama ispitanika, vidljive su značajne razlike. Udio je ravnatelja koji su upoznati s aplikacijom 81.4%, članova povjerenstva iz reda nastavnika i stručnih suradnika 80.2%, dionika 66.7%, roditelja 40.0% i polaznika 34.8% (Tablice 100-104 u Prilogu br. 7). Među nastavnicima i stručnim suradnicima koji nisu članovi povjerenstva za kvalitetu njih 34.6% upoznato je s aplikacijom (Tablica 105 u Prilogu br. 7).

Sudjelovanje ispitanika u neposrednim aktivnostima samovrednovanja u njihovoj školi prikazano je Grafikonom 7.



Grafikon 7 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja*

Odgovor na ovo pitanje dalo je 395 ispitanika. Od ukupno 395 ispitanika 156 (39.5%) ih je sudjelovalo u neposrednim aktivnostima procesa samovrednovanja. Analizirajući odgovore na ovo pitanje po skupinama ispitanika, vidljive su značajne razlike. Taj je postotak (udio) bitno veći kod ravnatelja (70.4%) i članova povjerenstva za kvalitetu iz reda nastavnika i stručnih suradnika (69.4%), a niži kod nastavnika i stručnih suradnika koji nisu članovi povjerenstva za kvalitetu (28.7%), predstavnika dionika (27.8%), roditelja (10.0%) i predstavnika polaznika (8.7%) (Tablice 106-111 u Prilogu br.7).

Svi ispitanici koji su odgovorili da su sudjelovali u neposrednim aktivnostima u školi naveli su i vrstu aktivnosti u kojima su sudjelovali. Pritom su navodili po jednu ili više njih. Dobiveni podaci razvrstani su u kategorije i prikazani u Tablici 60.

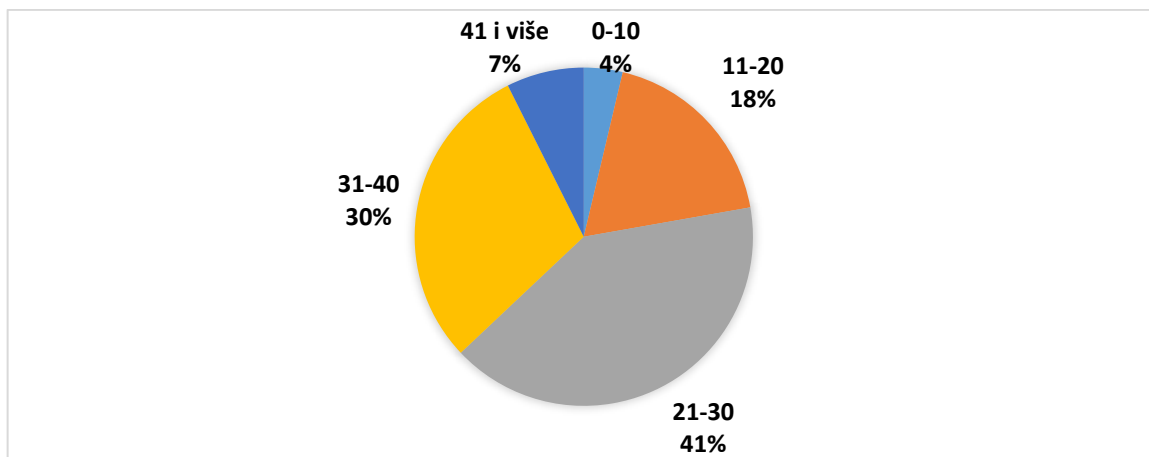
Tablica 60 *Neposredne aktivnosti ispitanika u provedbi procesa samovrednovanja – vrsta i frekvencije*

OPIS AKTIVNOSTI	FREKVENCIJA
Anketiranje (opća konstatacija, izrada upitnika, popunjavanje upitnika, analiza rezultata)	46
Izrada izvješća o samovrednovanju	21
Sudjelovanje u radu povjerenstva za kvalitetu	17
Izrada/osiguravanje dokumenata	14
Ogledna predavanja u školi	11
Rad u aplikaciji e-Kvaliteta	10
SWOT/KREDA analiza	8

Od ostalih aktivnosti ispitanici su još naveli: planiranje unapređenja rada škole, dokazi, analiza podataka, analiza rezultata državne mature, sastanci, seminari, grupni rad, istraživanja, praćenje uključivanja na tržište rada, interne aktivnosti po postupcima ASOO-a, ispunjavanje obrazaca, Erasmus+, organizacija rada, nastavničko vijeće, evaluacija odgojno-obrazovnog rada, korelacija predmeta i samovrednovanje nastavnika, edukacija, promidžba škole, realizacija projekata, samoprocjena postignuća i ishoda učenja, praćenje učenika u obavljanju stručne prakse, analiza izostanaka, suradnja s dionicima, analiza rada školskog odbora i drugih stručnih tijela.

Dodatni podaci o ispitanicima 1. skupine „Ravnatelji“

U ovoj je skupini 27 ispitanika. Što se tiče godina radnog iskustva ispitanika u sustavu odgoja i obrazovanja, podaci su prikazani Grafikonom 8.

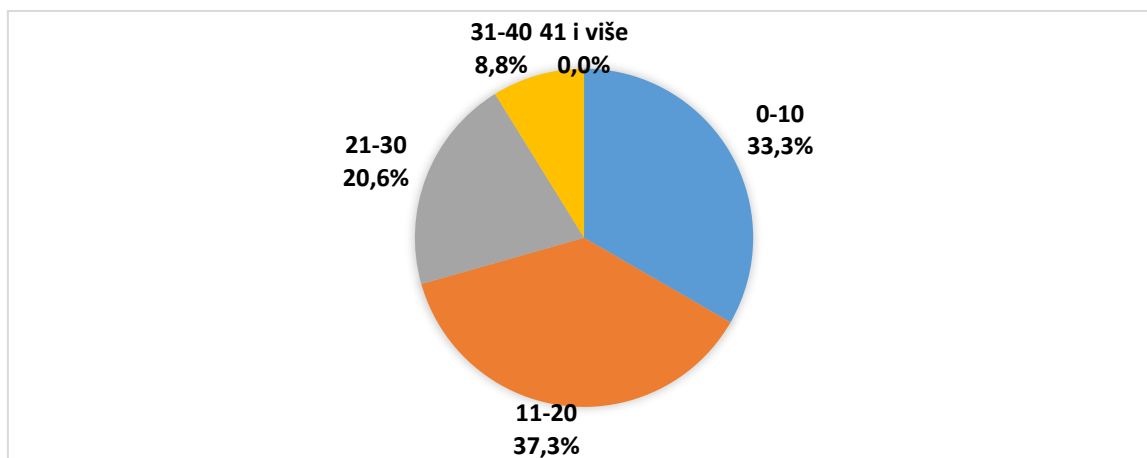


Grafikon 8 Godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja (1. skupina)

Među ispitanicima njih 11 (40.8%) ima manje od pet godina ravnateljskog iskustva (prvi ravnateljski mandat), dok ostali ispitanici imaju više godina ravnateljskog iskustva (Tablica 112 u Prilogu 7.). Prema matičnoj struci 14 (51.9%) ispitanika nastavnici su strukovnih predmeta, osam (29.6%) ispitanika nastavnici općeobrazovnih predmeta i pet (18.5%) ispitanika nastavnici su općeobrazovnih i strukovnih predmeta (Tablica 113 u Prilogu br. 7).

Dodatni podaci o ispitanicima iz 2. skupine „Članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda nastavnika i stručnih suradnika“

U ovoj su skupini 102 ispitanika. Udio ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja prikazan je Grafikonom 9.



Grafikon 9 Godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja (2. skupina)

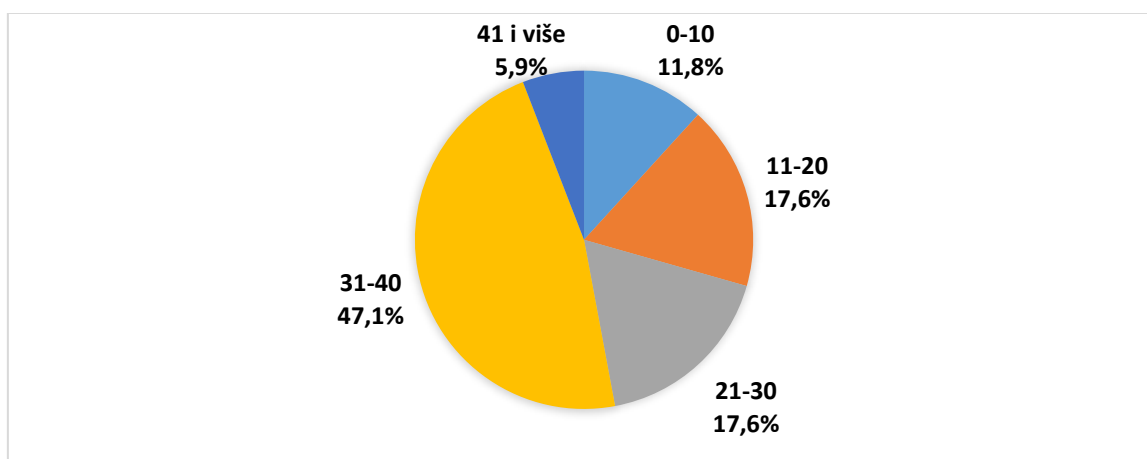
Iz grafikona je vidljiva zastupljenost svih generacija nastavnika i stručnih suradnika strukovnih škola u povjerenstvu za kvalitetu. Udio nastavnika i stručnih suradnika s 21 i više

godina radnog iskustva nešto je manji, što se može tumačiti činjenicom da ih se želi rasteretiti nekog većeg dodatnog posla koje članstvo u povjerenstvu donosi. Zastupljenost od 33.3% mlađih nastavnika (do 10 godina iskustva) može se tumačiti činjenicom da su, s obzirom na svoju mladost, spremniji na sebe preuzeti zadatke i različite tehničke poslove povjerenstva.

Odgovor na pitanje o radnom mjestu na kojem je ispitanik zaposlen dao je 101 ispitanik. Prema mjestu trenutnog zaposlenja 42 (41.6%) su ispitanika nastavnici strukovnih predmeta, 26 (25.7%) ispitanika nastavnici općeobrazovnih predmeta, 19 ispitanika (18.8%) su stručni suradnici, devet (8.9%) ispitanika su nastavnici općeobrazovnih i strukovnih predmeta, a pet ispitanika (5.0%) navelo je „nešto što nije navedeno“ (Tablica 114 u Prilogu br. 7). U toj kategoriji odgovora ispitanici su naveli „stručni suradnik i općeobrazovni predmeti“ (dva ispitanika) te „stručni suradnik, nastavnik strukovnih i općeobrazovnih predmeta“ (tri ispitanika).

Dodatni podaci o ispitanicima iz 3. skupine „Članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda dionika na prijedlog osnivača“

U ovoj je skupini 18 ispitanika. Udio ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva prikazan je Grafikonom 10 (N=10).



Grafikon 10 *Godine radnog iskustva predstavnika dionika (3. skupina)*

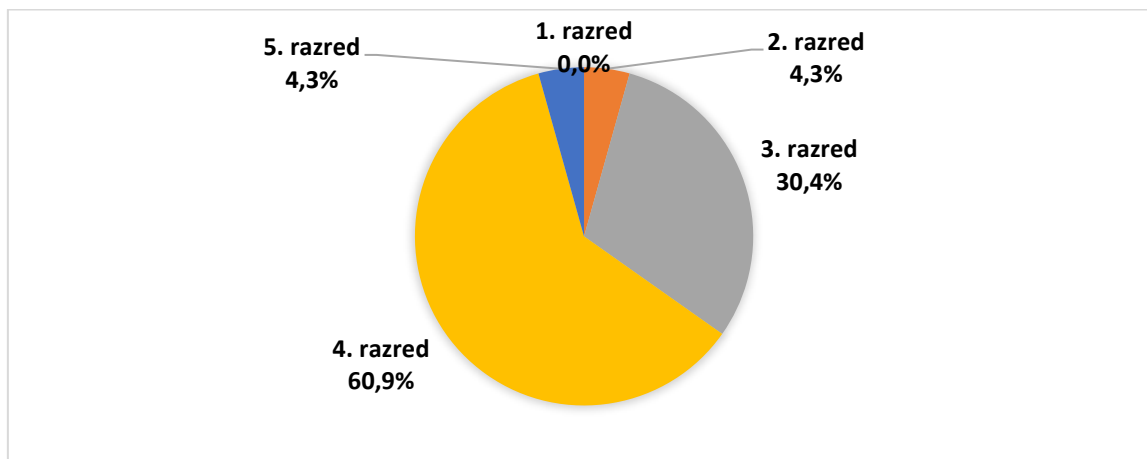
Iz grafikona je vidljivo da osnivači u članstvo povjerenstva uključuju osobe svih generacija, a dominacija (47,1%) osoba u dobi od 31 do 40 godina može se tumačiti kao interes osnivača da imenovane osobe imaju što veće životno i profesionalno iskustvo.

Odgovor na pitanje o najvišem stupnju stručne spreme dalo je 18 ispitanika ove skupine. Jedan (5.6%) ispitanik ima samo srednju stručnu spremu, 14 (77.8%) visoku stručnu spremu, a tri (16.7%) ispitanika imaju znanstvenu titulu mr.sc. ili dr.sc. (Tablica 115 u Prilogu br. 7).

Odgovor na pitanje o trenutnom članstvu u školskom odboru dalo je 17 ispitanika, od kojih je troje (17.6%) navelo da su članovi školskog odbora (Tablica 116 u Prilogu br. 7). O iskustvu rada u školskom odboru izjasnili su se svi ispitanici, a njih šestoro (33.3%) ima to iskustvo (Tablica 117 u Prilogu br. 7).

Dodatni podaci o ispitanicima iz 4. skupine „Članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda polaznika“

U ovoj su skupini 23 ispitanika. Udio ispitanika s obzirom na razred koji pohađaju prikazan je Grafikonom 11. Iz grafikona je vidljivo da su 15 (65.2%) ispitanika učenici završnog razreda srednjoškolskog obrazovanja.



Grafikon 11 *Razred kojeg pohađaju predstavnici polaznika (4. skupina)*

Među ispitanicima njih 22 (95.7%) pohađa strukovni program, dok samo jedan učenik pohađa gimnazijski program (Tablica 118 u Prilogu br. 7). Prema duljini trajanja programa kojeg pohađaju, 19 (82.6%) ispitanika pohađa četverogodišnji program, tri (13.1%) ispitanika trogodišnji, a jedan (4.3%) ispitanik petogodišnji program (Tablica 119 u Prilogu br. 7).

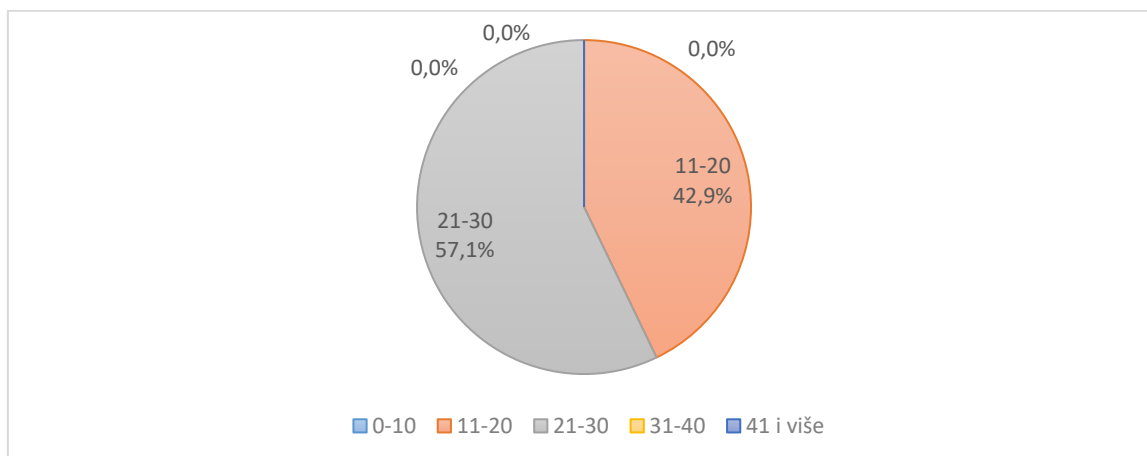
Ispitanici su prethodnu školsku godinu završili većinom s vrlo dobrim (13 ispitanika, 56.5%) i odličnim (7 ispitanika, 30.4%), a samo tri učenika (13.1%) s dobrim uspjehom (Tablica 120 u Prilogu br. 7).

O planovima za budućnost 18 (78.3%) ispitanika izjasnilo se da će nastaviti školovanje na nekom od visokih učilišta, tri (13.0%) ispitanika tražit će posao isključivo unutar svoje struke, jedan (4.3%) ispitanik tražit će bilo kakav posao, bez obzira na svoju struku. Jedan (4.3%) ispitanik je odabrao odgovor „Nešto što nije navedeno? Što?“ te naveo da planira otići iz Republike Hrvatske (Tablica 121 u Prilogu br. 7).

Na pitanje o članstvu u vijeću učenika 20 (87.0%) ispitanika odgovorilo je da jesu, a tri (13.0%) ispitanika da nisu članovi vijeća (Tablica 122 u Prilogu br. 7). Nadalje, od 19 učenika koji jesu članovi vijeća učenika, njih 12 (63.2%) navelo je da su predsjednici, a sedam (36.8%) da nisu predsjednici vijeća (Tablica 123 u Prilogu br. 7).

Dodatni podaci o ispitanicima iz 5. skupine „Članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda roditelja“

U ovoj je skupini 21 ispitanik. Udio ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva prikazan je Grafikonom 12.



Grafikon 12 **Godine radnog iskustva predstavnika roditelja (5. skupina)**

Iz Grafikona 12 vidljivo je da svi ispitanici – roditelji imaju radno iskustvo u rasponu od 11 do 30 godina. Dakle, nema roditelja s radnim iskustvom u rasponu ostalih ponuđenih kategorija (0-10; 31-40 te 41 i više). Može se zaključiti da se u rad povjerenstva uključuju roditelji vrijednog profesionalnog iskustva, ali još uvijek u mlađoj životnoj dobi.

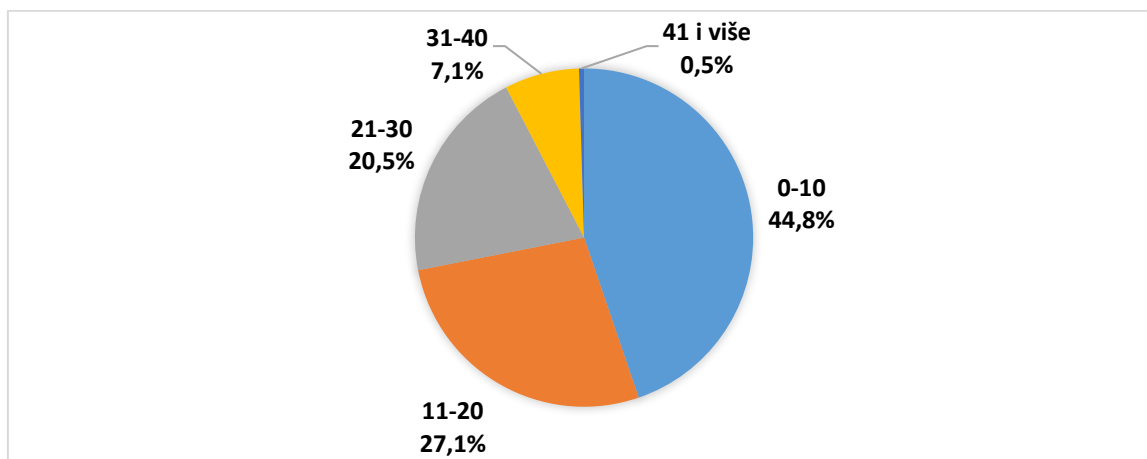
Odgovor na pitanje o najvišem stupnju stručne spreme dali su svi ispitanici ove skupine. Osam (38.1%) ispitanika ima samo srednju stručnu spremu, pet (23.8%) ispitanika višu stručnu spremu, sedam (33.3%) visoku stručnu spremu, a jedan (4.8%) ispitanik ima znanstvenu titulu mr.sc. ili dr.sc. (Tablica 124 u Prilogu br. 7).

Na pitanje o članstvu u vijeću roditelja 19 (90.5%) ispitanika odgovorilo je da jesu, a dva (9.5%) ispitanika da nisu članovi vijeća roditelja (Tablica 125 u Prologu br. 7). Nadalje, od 19 roditelja koji jesu članovi vijeća učenika, njih su osam (42.1%) predsjednici, a 11 (57.9%) da nisu predsjednici vijeća (Tablica 126 u Prilogu br. 7).

Odgovor na pitanje o trenutnom članstvu u školskom odboru dali su svi ispitanici ove skupine, a njih devet (42.9%) navelo je da su članovi školskog odbora (Tablica 127 u Prilogu br. 7). O iskustvu rada u školskom odboru izjasnilo se 20 ispitanika, a njih devet (45.0%) ima to iskustvo (Tablica 128 u Prilogu br. 7).

Podaci o ispitanicima iz 6. skupine „Nastavnici i stručni suradnici koji nisu članovi povjerenstva za kvalitetu“

U ovoj je skupini 211 ispitanika. Udio ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja prikazan je Grafikonom 13 (N=201).



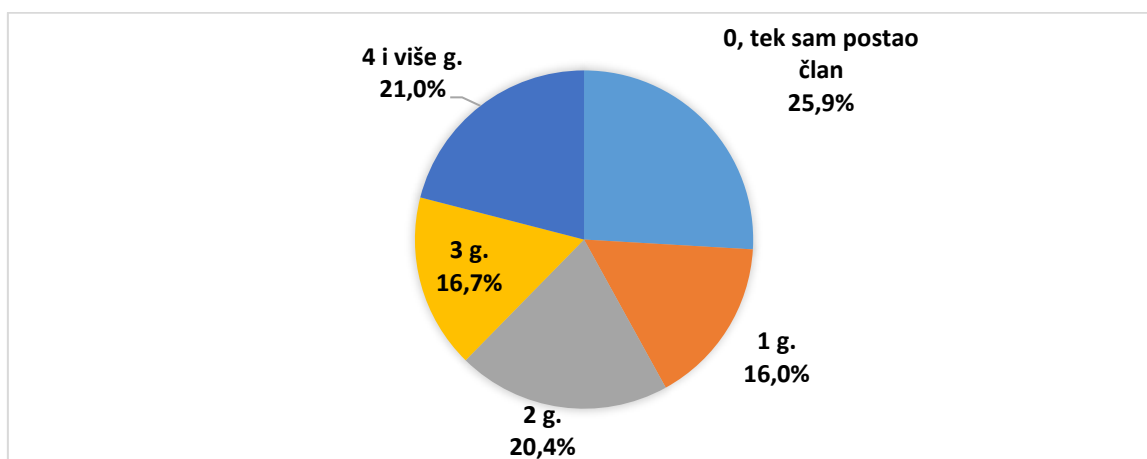
Grafikon 13 *Godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja (6. skupina)*

Iako je iz Grafikona 13 vidljiva dominacija (44,8%) ispitanika s manjim brojem godina radnog staža (0-10 godina), činjenica je da su među ispitanicima zastupljene sve generacije nastavnika i stručnih suradnika strukovnih škola.

Odgovor na pitanje o radnom mjestu na kojem je ispitanik zaposlen dali su svi ispitanici ove skupine. Prema mjestu trenutnog zaposlenja 88 (41.7%) ispitanika su nastavnici strukovnih predmeta, 78 (37.0%) ispitanika nastavnici su općeobrazovnih i strukovnih predmeta, 26 (12.3%) ispitanika nastavnici općeobrazovnih predmeta, 15 su ispitanika (7.1%) stručni suradnici, a četiri ispitanika (1.9%) navela su „nešto što nije navedeno“. U toj kategoriji odgovora ispitanici su naveli „stručni suradnik i općeobrazovni predmeti“ (sva četiri ispitanika).

Odgovor na pitanje o trenutnom članstvu u školskom odboru dalo je 209 ispitanika ove skupine, od kojih je 19 (9.1%) navelo da su članovi školskog odbora. O iskustvu rada u školskom odboru izjasnili su se svi ispitanici ove skupine, a njih 59 (28.0%) ima to iskustvo.

Zanimao nas je i broj godina članstva u povjerenstvu za kvalitetu. Odgovor na ovo pitanje dala su 162 ispitanika – člana povjerenstva za kvalitetu (pripadnici skupine 2., 3., 4. i 5.).



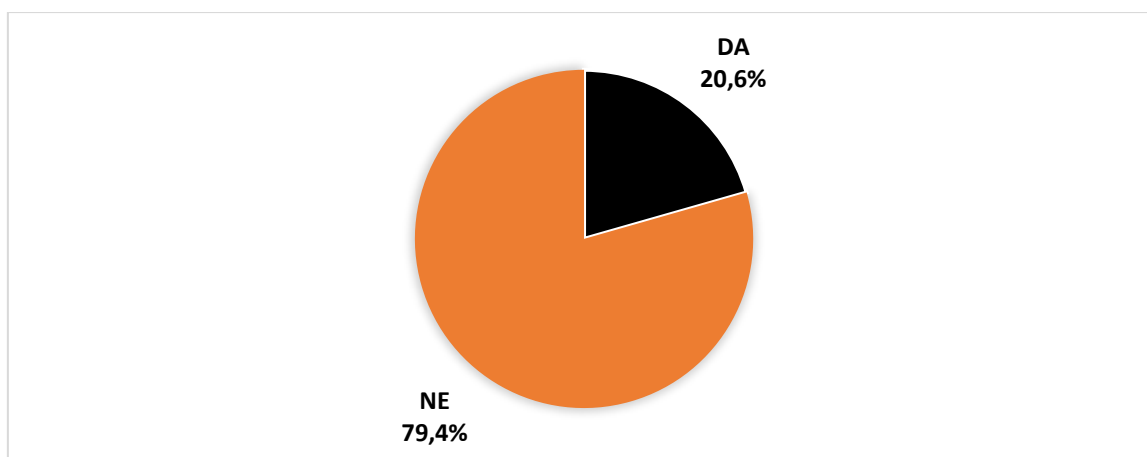
Grafikon 14 *Broj godina članstva u povjerenstvu za kvalitetu*

Iz Grafikona 14. vidljivo je da je svega 42 (25.9%) ispitanika tek postalo članom povjerenstva, stoga je moguće da imaju malo znanja o radu povjerenstva za kvalitetu, ali to ne znači da moraju imati malo znanja o procesu samovrednovanja. Ostali članovi imaju iskustvo rada u povjerenstvu, a njih 34 (21.0%) čak četiri godine i više, pa se očekuje da članovi povjerenstva imaju kvalitetna znanja o radu povjerenstva za kvalitetu i o samovrednovanju kao procesu i zadaći koju su pred njih stavila tijela škole.

Na pitanje o vlastitu iskustvu rada u povjerenstvu za kvalitetu, odgovor je dalo svih 27 ispitanika 1. skupine (Ravnatelji). Njih 16 (59.3%) izjasnilo se da imaju iskustvo rada u povjerenstvu za kvalitetu (Tablica 132 u Prilogu br. 7), a u trenutku anketiranja njih 14 (51.9%) bilo je član povjerenstva (Tablica 133 u Prilogu br. 7).

Na pitanje o vlastitu iskustvu rada u povjerenstvu za kvalitetu, odgovor je dalo 209 ispitanika 6. skupine (Nastavnici i stručni suradnici koji u trenutku anketiranja nisu članovi povjerenstva za kvalitetu). Njih 36 (17.2%) ima iskustva rada u povjerenstvu za kvalitetu (Tablica 134 u Prilogu br. 7).

Pitanje: Biste li željeli postati članom Povjerenstva za kvalitetu? postavljeno je samo ispitanicima 6. skupine jer su oni uzorkovani na način da u trenutku anketiranja nisu članovi povjerenstva za kvalitetu. Odgovor na ovo pitanje dalo je 209 ispitanika. Velika većina ispitanika (79.4%, 166 ispitanika) ne želi biti član povjerenstva za kvalitetu (Grafikon 15).



Grafikon 15 *Iskazani interes za članstvom u povjerenstvu za kvalitetu (6. skupina)*

7.2.2. Stavovi ispitanika o radu i ulozi povjerenstva za kvalitetu

U ovoj je cjelini anketni upitnik strukturiran na način da ispitanik bira samo jedan od ponuđenih odgovora. Korištena je Likertova ljestvica od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = djelomično se slažem, 5 = u potpunosti se slažem).

Povjerenstvo za kvalitetu službeno je školsko tijelo čije članove delegiraju dionici škole, a imenuje školski odbor. Ono u školi provodi proces samovrednovanja kroz strukturu rada koju zadaju zakonski okviri, metodologiju koju utvrđuje Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih te druge norme zadane u školi.

Za procjenu rada i uloge povjerenstva za kvalitetu ispitanici su imali 17 tvrdnji za koje su iskazali svoje stavove. U Tablici 61 daju se rezultati koji se odnose na stavove ispitanika 1.-5. skupine (objedinjeno), 6. skupine te svih ispitanika zajedno. Time se prikazuje razlika u stavovima između grupe ispitanika koji pripadaju skupinama 1.-5. (191 ispitanik) i koji su zakonski zaduženi za provedbu, tj. rukovođenje procesom samovrednovanja u strukovnoj školi te druge grupe ispitanika koju čine samo ispitanici iz 6. skupine (211 ispitanika) koji takvo zakonsko zaduženje nemaju. Ove su dvije „grupe“ formirane s ciljem provjere utječe li preuzimanje odgovorne zadaće vođenja procesa samovrednovanja u školi na stavove ispitanika. Za provjeru postojanja razlike u rangovima srednjih vrijednosti između navedenih grupa ispitanika korišten je Mann-Whitney U-test uz signifikantnost testa od 5%.

Tablica 61 *Usporedba stavova ispitanika o radu i ulozi povjerenstva za kvalitetu*

Tvrdnja		1.-5. skupina N=191		6. skupina N=211		svi ispitanici N=402	
		M	SD	M	SD	M	SD
2.1	Sastav i uloga Povjerenstva za kvalitetu trebaju u potpunosti biti definirani Zakonom o strukovnom obrazovanju.	4.31	0.862	4.09	1.022	4.20	0.955
2.2	Zadaće Povjerenstva za kvalitetu na razini škole trebaju biti definirane školskim Statutom.	4.35	0.907	4.30	0.953	4.33	0.930
2.3	Elemente i način provođenja samovrednovanja treba propisati Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.	4.38	0.752	4.13	0.986	4.25	0.891
2.4	Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju se upoznati sa sadržajem <i>Priručnika za samovrednovanje</i> (2011) Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih kojeg strukovne škole koriste u postupku samovrednovanja.	4.65	0.629	4.53	0.841	4.59	0.750
2.5	Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju biti upoznati s radom aplikacije	4.35	0.903	4.48	0.824	4.42	0.864

	e-Kvaliteta, tj. internetskim alatom kojeg škola koristi za izradu godišnjeg <i>Izvešća o samovrednovanju škole.</i>						
2.6	Svi nastavnici i stručni suradnici trebaju se svake školske godine upoznati sa sadržajem <i>Izvešća o samovrednovanju škole</i> iz prethodne školske godine.	4.65	0.662	4.36	0.097	4.50	0.866
2.7	Predstavnik učenika (polaznika škole) može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu	4.13	1.028	3.90	1.146	4.00	1.096
2.8	Predstavnik roditelja može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu	4.05	1.007	3.72	1.205	3.87	1.126
2.9	Barem jedan član Povjerenstva za kvalitetu trebao bi biti ujedno i član Školskog odbora.	3.54	1.402	3.44	1.272	3.49	1.335
2.10	Ravnatelj škole treba biti član Povjerenstva za kvalitetu.	3.94	1.336	3.63	1.312	3.77	1.331
2.11	Stručni suradnik – pedagog/psiholog treba biti član Povjerenstva za kvalitetu.	4.36	0.951	4.11	1.049	4.23	1.010
2.12	Članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju biti nagrađeni za svoj rad, financijski ili na neki drugi primjereni način.	4.31	0.986	4.19	1.126	4.25	1.062
2.13	Povjerenstvo za kvalitetu, uz obveznu izradu <i>Izvešća o samovrednovanju škole</i> , treba voditi samo organizacijske poslove, tj. trebaju donijeti plan provedbe samovrednovanja i tehnički objediniti materijale koji u školi nastaju tijekom provedbe samovrednovanja.	3.95	0.975	3.77	1.067	3.86	1.027
2.14	Članovi Povjerenstva trebaju raditi neposredno na provedbi postupka samovrednovanja i sukladno svojoj stručnosti sudjelovati u praćenju nastave, provedbi anketiranja, analizi podataka i slično.	4.05	0.931	4.06	0.860	4.05	0.893
2.15	Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebali bi proći barem osnovnu edukaciju kako bi mogli kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva.	4.61	0.631	4.53	0.795	4.56	0.722
2.16	Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje treba izraditi cijeli program raznih edukacija koje trebaju pohađati svi članovi Povjerenstva za kvalitetu.	4.32	0.852	4.24	0.942	4.27	0.900

2.17	Povjerenstvo za kvalitetu jedino je odgovorno za kvalitetnu provedbu samovrednovanja škole.	3.04	1.366	3.24	1.269	3.14	1.318
------	---	------	-------	------	-------	------	-------

U nastavku se analiziraju i objašnjavaju dobiveni rezultati, a tamo gdje je dokazana statistički značajna razlika u stavovima između grupa ispitanika koji imaju zakonsko zaduženje provedbe samovrednovanja (1.-5. skupina) i onih koji ga nemaju (6. skupina), ona je naglašena uz navođenje rezultata testa.

Ispitanici su iskazali svoje slaganje s tvrdnjom broj 2.1 *Sastav i uloga Povjerenstva za kvalitetu trebaju u potpunosti biti definirani Zakonom o strukovnom obrazovanju* (M=4.20), tvrdnjom broj 2.2 *Zadaci Povjerenstva za kvalitetu na razini škole trebaju biti definirane školskim Statutom* (M=4.33) i tvrdnjom broj 2.3 *Elemente i način provođenja samovrednovanja treba propisati Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (M=4.25). Može se zaključiti da ispitanici smatraju da je dobro proces samovrednovanja zakonski i institucionalno regulirati kako bi se jasno znao način kako ga provesti na razini svih strukovnih škola. Pritom su kod sve tri tvrdnje ispitanici 1.-5. skupine iskazali višu razinu slaganja s tvrdnjama, a utvrđena je i statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine i 6. skupine kod tvrdnje broj 2.1 (Tablica 62) gdje je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.037=3.7\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika i tvrdnje broj 2.3 (Tablica 63) gdje je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.025=2.5\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se također zaključuje da postoji statistički značajna razlika što znači da ispitanici tih dviju grupa nisu toliko usuglašeni oko stavova po pitanju zakona i Agencije, ali jesu po pitanju Statuta koji im je možda prihvatljiviji kao dokument koji donosi škola.

Tablica 62 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.1*

Tvrdnja br. 2.1 Sastav i uloga Povjerenstva za kvalitetu trebaju u potpunosti biti definirani Zakonom o strukovnom obrazovanju

Mann-Whitney U	17914.000
Wilcoxon W	40280.000
Z	-2.084
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.037

Tablica 63 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.3*

Tvrdnja br. 2.3 <i>Elemente i način provođenja samovrednovanja treba propisati Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih</i>	
Mann-Whitney U	175557.500
Wilcoxon W	39923.500
Z	-2.242
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.025

Ispitanici smatraju važnim da članovi Povjerenstva budu visoko educirani za posao koji obavljaju, što su iskazali visokom razinom suglasnosti s tvrdnjom broj 2.4 *Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju se upoznati sa sadržajem „Priručnika za samovrednovanje“ (2011) Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih kojeg strukovne škole koriste za izradu godišnjeg „Izvešća o samovrednovanju“* (M=4.59) i tvrdnjom broj 2.5 *Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju biti upoznati s radom aplikacije e-Kvaliteta, tj. internetskim alatom kojeg škola koristi za izradu godišnjeg „Izvešća o samovrednovanju škole“* (M=4.42). Pritom je za tvrdnju 2.4. višu ocjenu dala skupina 1.-5. (M=4.65), a za tvrdnju 2.5 skupina 6. (M=4.48). Ispitanici su nadalje suglasni da edukaciju treba provoditi nadležno tijelo što su potvrdili slaganjem s tvrdnjom 2.16 *Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih treba izraditi cijeli program raznih edukacija koje trebaju pohađati svi članovi Povjerenstva za kvalitetu* (M=4.27) te da barem osnovnu edukaciju moraju proći svi članovi Povjerenstva za kvalitetu, što je iskazano tvrdnjom 2.15. *Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebali bi proći barem osnovnu edukaciju kako bi mogli kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva* (M=4.56). Za obje prethodne tvrdnje višu su ocjenu dali ispitanici skupine 1.-5., tj. ispitanici koji imaju zakonsko zaduženje provedbe procesa samovrednovanja.

Razinom suglasnosti s tvrdnjom broj 2.7 *Predstavnik učenika (polaznika škole) može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu* (M=4.00) i tvrdnjom broj 2.8 *Predstavnik roditelja može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu* (M=3.87) ispitanici potvrđuju da predstavnici polaznika i roditelja mogu kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu, pri čemu nešto veće povjerenje daju polaznicima. Pretpostavka je da ispitanici smatraju da su polaznici neposredno uključeni u odgojno-obrazovni rad škole pa time

o školi znaju više od roditelja, što ih čini kompetentnijima za rad u Povjerenstvu. Kod obje tvrdnje višu razinu suglasnosti iskazala je skupina 1.-5. te je kod obje tvrdnje utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine i 6. skupine. Kod tvrdnje broj 2.7 (Tablica 64) empirijska je signifikantnost $\alpha^*=0.042=4.2\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika, a kod tvrdnje broj 2.8 (Tablica 65) empirijska je signifikantnost $\alpha^*=0.007=0.7\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se također zaključuje da postoji statistički značajna razlika.

Tablica 64 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.7*

Tvrdnja br. 2.7 Predstavnik učenika (polaznika škole) može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu	
Mann-Whitney U	17915.000
Wilcoxon W	40281.000
Z	-2.036
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.042

Tablica 65 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.8*

Tvrdnja br. 2.8 Predstavnik roditelja može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu	
Mann-Whitney U	17150.500
Wilcoxon W	39516.500
Z	-2.705
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.007

Uspoređujući razine suglasnosti s tvrdnjom broj 2.13 *Povjerenstvo za kvalitetu, uz obveznu izradu „Izvešća o samovrednovanju škole“, treba voditi samo organizacijske poslove, tj. trebaju donijeti plan provedbe samovrednovanja i tehnički objediniti materijale koji u školi nastaju tijekom provedbe samovrednovanja (M=3.86) i tvrdnjom broj 2.14 Članovi Povjerenstva trebaju raditi neposredno na provedbi postupka samovrednovanja i sukladno svojoj stručnosti sudjelovati u praćenju nastave, provedbi anketiranja, analizi podataka i slično (M=4.05) može se zaključiti da ispitanici Povjerenstvo doživljavaju kao tijelo koje je educirano, zna voditi proces samovrednovanja, stoga im treba dati što operativniju ulogu.*

Ispitanici su visoko suglasni s time da stručni suradnici trebaju biti članovi Povjerenstva za kvalitetu, ali su manje suglasni da to bude i ravnatelj škole. To su iskazali tvrdnjama broj 2.10 *Ravnatelj škole treba biti član Povjerenstva za kvalitetu* ($M=3.77$) i 2.11 *Stručni suradnik – pedagog/psiholog treba biti član Povjerenstva za kvalitetu* ($M=4.23$). Kod obje je tvrdnje utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine i 6. skupine. Kod tvrdnje broj 2.10 (Tablica 66) empirijska je signifikantnost $\alpha^*=0.003=0.3\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika, a kod tvrdnje broj 2.11 (Tablica 67) empirijska je signifikantnost $\alpha^*=0.009=0.9\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se također zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Po pitanju sudjelovanja ravnatelja u radu povjerenstva za kvalitetu postoje dva oprečna mišljenja. Prema mišljenju jednih dobro je da ravnatelj bude član povjerenstva jer se time „osnažuje“ uloga povjerenstva, a prema mišljenju drugih bolje je da ravnatelj ne bude član povjerenstva jer je na taj način povjerenstvo slobodnije u svojem radu čime osigurava i realniji rezultat samovrednovanja škole.

Tablica 66 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.10*

Tvrdnja br. 2.10 Ravnatelj škole treba biti član Povjerenstva za kvalitetu	
Mann-Whitney U	16897.000
Wilcoxon W	39263.000
Z	-2.934
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.003

Tablica 67 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.11*

Tvrdnja br. 2.11 Stručni suradnik – pedagog/psiholog treba biti član Povjerenstva za kvalitetu	
Mann-Whitney U	17376.500
Wilcoxon W	39742.500
Z	-2.613
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.009

Ispitanici su iskazali dosta neutralan stav po pitanju povezivanja povjerenstva za kvalitetu sa školskim odborom jer razina suglasnosti s tvrdnjom broj 2.9 *Barem jedan član*

Povjerenstva za kvalitetu trebao bi biti ujedno i član Školskog odbora iznosi $M=3.49$. Taj rezultat može upućivati na to da ispitanici ne poznaju dovoljno rad školskog odbora, a time ni koju bi ulogu školski odbor trebao imati u procesu samovrednovanja.

Najneutralniji stav ispitanici su iskazali prema tvrdnji broj 2.17 *Povjerenstvo za kvalitetu jedino je odgovorno za kvalitetnu provedbu samovrednovanja* ($M=3.14$) pri čemu je za skupinu 6. $M=3.24$, dok je za skupinu 1.-5. $M=3.04$, što znači da su pripadnici skupina 1.-5. iskazali gotovo u potpunosti neutralan stav. Ovaj se rezultat ne može smatrati dobrim jer bi mogao ukazivati da osobe odgovorne za provedbu procesa samovrednovanja nisu u potpunosti osvijestile svoju ulogu.

Tvrdnja broj 2.6 *Svi nastavnici i stručni suradnici trebaju se svake školske godine upoznati sa sadržajem „Izvješća o samovrednovanju škole“ iz prethodne školske godine* postigla je visoku razinu suglasnosti ($M=4.50$) i ukazuje na to da ispitanici smatraju bitnim izvijestiti nastavnike i stručne suradnike o rezultatima samovrednovanja. Ovaj je stav značajan jer ukazuje na to da ispitanici prihvaćaju činjenicu da je samovrednovanje proces koji obuhvaća sve i odnosi se na sve, stoga mora biti uključiv u provedbi i transparentan u predstavljanju rezultata. Kod ove je tvrdnje (Tablica 68) utvrđena statistički značajna razlika u stavovima dviju skupina (ispitanici skupina 1.-5. i ispitanici skupne 6.) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.003=0.3\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika.

Tablica 68 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.6*

Tvrdnja br. 2.6 Svi nastavnici i stručni suradnici trebaju se svake školske godine upoznati sa sadržajem „Izvješća o samovrednovanju škole“ iz prethodne školske godine

Mann-Whitney U	17297.500
Wilcoxon W	39663.500
Z	-2.965
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.003

Ispitanici su iskazali visoku razinu suglasnosti s tvrdnjom broj 2.12 *Članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju biti nagrađeni za svoj rad, financijski ili na neki drugi primjereni način* ($M=4.25$). Ispitanici su time iskazali svjesnost da je rad u povjerenstvu odgovoran posao koji

treba adekvatno vrednovati. Bez toga se rad lako može svesti na razinu: radi se da se odradi. Dakle, sve se onda svodi na formu, bez kvalitetna sadržaja što za postizanje ciljeva samovrednovanja nije dobro.

Zaključno, za ovu cjelinu analitičkog upitnika može se utvrditi da su ispitanici najvišu razinu suglasnosti iskazali za tvrdnju broj 2.4 *Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju se upoznati sa sadržajem „Priručnika za samovrednovanje“ (2011) Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* kojeg strukovne škole koriste u postupku samovrednovanja kod koje je $M=4.59$, a najmanju razinu (gotovo neutralan stav) s tvrdnjom broj 2.17 *Povjerenstvo za kvalitetu jedino je odgovorno za kvalitetnu provedbu samovrednovanja škole* kod koje je $M=3.14$. Korištenjem Mann-Whitney U-testa uz signifikantnost testa od 5% kod sedam je tvrdnji utvrđena statistički značajna razlika u stavovima ispitanika skupna 1.-5. i skupine 6., tj. onih koji imaju zakonsko zaduženje provedbe procesa samovrednovanja i onih koji to nemaju.

7.2.3. Stavovi ispitanika o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju i javnosti podataka

U ovoj je cjelini anketni upitnik strukturiran na način da ispitanik bira samo jedan od ponuđenih odgovora. Korištena je Likertova ljestvica od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = djelomično se slažem, 5 = u potpunosti se slažem). Izuzetak su dva pitanja zatvorena tipa kod kojih su ispitanici birali jedan od ponuđenih odgovora, tj. nije korištena Likertova ljestvica.

Za iskazivanje vlastitih stavova o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju i javnosti podataka ispitanicima je ponuđeno 14 tvrdnji. U Tablici 69 daju se rezultati koji se odnose na stavove ispitanika 1.-5. skupine (objedinjeno), 6. skupine te svih ispitanika zajedno. Time se prikazuje razlika u stavovima između grupe ispitanika koji pripadaju skupinama 1.-5. (191 ispitanik) i koji su zakonski zaduženi za provedbu procesa samovrednovanja u strukovnoj školi te druge grupe ispitanika koju čine samo ispitanici iz 6. skupine (211 ispitanika) koji takvo zakonsko zaduženje nemaju. Ove su dvije „grupe“ formirane s ciljem provjere utječe li preuzimanje odgovorne zadaće vođenja procesa samovrednovanja u školi na stavove ispitanika. Za provjeru postojanja razlike u rangovima srednjih vrijednosti između navedenih grupa ispitanika korišten je Mann-Whitney U-test uz signifikantnost testa od 5%.

Tablica 69 *Usporedba stavova ispitanika o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju i javnosti podataka*

Tvrdnja	1.-5. skupina N=191		6. skupina N=211		svi ispitanici N=402	
	M	SD	M	SD	M	SD
3.1 Provođenje samovrednovanja u školi podiže kvalitetu rada škole.	4.19	0.894	3.86	1.089	4.02	1.013
3.2 Vanjsko vrednovanje škole podiže kvalitetu rada škole.	4.09	0.933	3.90	1.007	3.99	0.976
3.3 Sve strukovne škole u Republici Hrvatskoj trebaju samovrednovanje provoditi na jednak način.	4.22	1.029	4.25	0.980	4.23	1.002
3.4 Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih treba utvrditi rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja.	3.45	1.225	3.41	1.267	3.43	1.246
3.5 Svaka škola treba imati dostupan podatak o svom rangu i mogućnost usporedbe s drugim školama.	4.16	1.071	3.95	1.209	4.05	1.149
3.6 Rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja škola treba biti javno objavljen.	3.48	1.357	3.53	1.318	3.50	1.335
3.7 Rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom vanjskog vrednovanja škola treba biti javno objavljen.	3.52	1.325	3.54	1.273	3.53	1.297
3.8 Postupak samovrednovanja treba biti u potpunosti usklađen s postupkom vanjskog vrednovanja škole.	3.95	0.994	3.96	0.968	3.96	.979
3.9 Škole bi trebale imati slobodu provedbe samovrednovanja na način kojeg same odrede.	3.50	1.203	3.56	1.163	3.53	1.181
3.10 U provedbi postupka vanjskog vrednovanja treba uključiti i rezultate samovrednovanja škole.	4.05	0.872	3.78	1.110	3.91	1.012
3.11 Za uspješan rad škole bitno je da škola provodi samovrednovanje svake školske godine.	4.02	1.187	3.77	1.206	3.89	1.203

3.12	Škola treba imati <i>kritičkog prijatelja</i> kao vanjsku, stručnu i educiranu osobu koja joj može pomoći u provedbi samovrednovanja.	4.02	1.046	3.81	1.173	3.91	1.118
3.13	<i>Kritički prijatelj</i> koji pomaže školi u provedbi postupka samovrednovanja trebao bi sudjelovati i u provedbi postupka vanjskog vrednovanja škole.	3.79	1.118	3.73	1.187	3.76	1.154
3.14	Za uspješnu provedbu samovrednovanja škole bitno je pozitivno ozračje u školi.	4.66	0.690	4.52	0.795	4.59	0.750

U nastavku se analiziraju i objašnjavaju dobiveni rezultati, a tamo gdje je dokazana statistički značajna razlika u stavovima između grupa ispitanika koji imaju zakonsko zaduženje provedbe samovrednovanja (1.-5. skupina) i onih koji ga nemaju (6. skupina), razlika je naglašena uz navođenje rezultata testa.

Ispitanici su visoko suglasni s time da provođenje samovrednovanja podiže kvalitetu rada škole, a nešto su manje suglasni s time da provedba vanjskog vrednovanja podiže kvalitetu rada škole. To su iskazali tvrdnjama broj 3.1 *Provođenje samovrednovanja u školi podiže kvalitetu rada škole* ($M=4.02$) i 3.2 *Vanjsko vrednovanje škole podiže kvalitetu rada škole* ($M=3.99$). Kod prve je tvrdnje (Tablica 70) utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine ($M=4.19$) i 6. skupine ($M=3.86$) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.002=0.2\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Dakle, ispitanici koji su zakonski zaduženi za proces samovrednovanja vide koje prednosti taj proces može donijeti školi. Štoviše, u njega imaju više povjerenja nego u proces vanjskog vrednovanja, što se može protumačiti i činjenicom da ga bolje poznaju, ali i time da samovrednovanje može bolje utvrditi stanje u školi, a potom i mjere za unapređenje rada.

Tablica 70 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.1*

	Tvrdnja br. 3.1 <i>Provođenje samovrednovanja u školi podiže kvalitetu rada škole</i>
Mann-Whitney U	16735.000
Wilcoxon W	39101.000
Z	-3.120
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.002

Ispitanici smatraju da postupak provedbe samovrednovanja treba biti ujednačen na nacionalnoj razini što su iskazali tvrdnjama 3.3 *Sve strukovne škole u Republici Hrvatskoj trebaju samovrednovanje provoditi na jednak način* (M=4.23) i 3.9 *Škole bi trebale imati slobodu provedbe samovrednovanja na način kojeg same odrede* (M=3.53). Ovakvi stavovi upućuju na to da ispitanici smatraju kako se time može osigurati nacionalna potpora (metodologija, alati) provedbi samovrednovanja, ali i mogućnost realne usporedbe rezultata samovrednovanja strukovnih škola po raznim područjima samovrednovanja.

Stavove o potrebi za usklađivanjem i povezivanjem postupaka samovrednovanja i vanjskog vrednovanja ispitanici su iskazali tvrdnjama broj 3.8 *Postupak samovrednovanja treba biti u potpunosti usklađen s postupkom vanjskog vrednovanja škole* (M=3.96) i 3.10 *U provedbi postupka vanjskog vrednovanja treba uključiti i rezultate samovrednovanja škole* (M=3.91). Kod druge je tvrdnje (Tablica 71) utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine (M=4.05) i 6. skupine (M=3.78) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.024=2.4\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Dakle, ispitanici koji su zakonski zaduženi za proces samovrednovanja imaju povjerenje u svrhu samovrednovanja te rezultate svojega rada i rezultate samovrednovanja, stoga bi rezultate uključili u proces vanjskog vrednovanja.

Tablica 71 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.10*

Tvrdnja br. 3.10 *U provedbi postupka vanjskog vrednovanja treba uključiti i rezultate samovrednovanja škole*

Mann-Whitney U	17658.500
Wilcoxon W	40024.500
Z	-2.257
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.024

O rangovima i javnoj objavi rezultata samovrednovanja i vanjskog vrednovanja ispitanici su iskazivali svoje stavove u odnosu na tvrdnje broj 3.4 *Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih treba utvrditi rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja* (M=3.43), broj 3.5 *Svaka škola treba imati dostupan podatak o svom rangu i mogućnost usporedbe s drugim školama* (M=4.05), broj 3.6 *Rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja škola treba biti javno objavljen* (M=3.50) i broj 3.7 *Rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom vanjskog vrednovanja škola treba biti javno objavljen* (M=3.53). Ispitanici su u odnosu na ove tvrdnje iskazali dosta neutralan stav, osim kod tvrdnje o dostupnosti podataka radi mogućnosti usporedbe s drugima. Ovo se može tumačiti kao suzdržanost prema objavi rezultata samovrednovanja i vanjskog vrednovanja ili nesigurnost da bi javna objava rezultirala boljim radom škole.

Odnos prema ulozi kritičkog prijatelja ispitanici su iskazivali svojim stavovima prema tvrdnji broj 3.12 *Škola treba imati kritičkog prijatelja kao vanjsku, stručnu i educiranu osobu koja joj može pomoći u provedbi samovrednovanja* (M=3.91) i tvrdnji broj 3.13 *Kritički prijatelj koji pomaže školi u provedbi postupka samovrednovanja trebao bi sudjelovati i u provedbi postupka vanjskog vrednovanja škole* (M=3.76). Može se utvrditi da nemaju veliko povjerenje u rad kritičkih prijatelja, što se može tumačiti činjenicom da ne poznaju dovoljno njegovu ulogu, ali i time da proces samovrednovanja škola može u potpunosti interno i samostalno odrađivati.

Ispitanici su visoko suglasni s tvrdnjom broj 3.14 *Za uspješnu provedbu samovrednovanja škole bitno je pozitivno ozračje u školi* (M=4.59). Ipak, kod ove je tvrdnje (Tablica 72) utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine (M=4.66) i 6. skupine (M=4.52) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.031=3.1\% \rightarrow \alpha^*<5\%$,

pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Dakle, ispitanici koji su zakonski zaduženi za proces samovrednovanja više ukazuju na potrebu pozitivnog ozračja u školi kako bi se postupak samovrednovanja uspješno provodio. Činjenica je da su oni nositelji procesa samovrednovanja i svjesni su da se proces ne može svesti samo na rad povjerenstva i ravnatelja, nego da u njega moraju biti uključeni svi dionici. Jednako tako ovaj rezultat može upućivati i na to da oni imaju vlastito iskustvo prema kojem nisu nailazili na pozitivno ozračje pa stoga „pojačano“ ukazuju na njegovu važnost.

Tablica 72 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.14*

Tvrdnja br. 3.14 *Za uspješnu provedbu samovrednovanja škole bitno je pozitivno ozračje u školi*

Mann-Whitney U	18134.500
Wilcoxon W	40500.500
Z	-2.163
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.031

Ispitanici su djelomično suglasni s tvrdnjom broj 3.11 *Za uspješan rad škole bitno je da škola provodi samovrednovanje svake školske godine* (M=3.89). Kod ove je tvrdnje (Tablica 73) utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine (M=4.02) i 6. skupine (M=3.77) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.011=1.1\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Dakle, ispitanici koji su zakonski zaduženi za proces samovrednovanja svjesniji su koristi koju za školu daje provedba procesa samovrednovanja, stoga smatraju da je bitno samovrednovanje provoditi svake školske godine.

Tablica 73 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.11*

Tvrdnja br. 3.11 *Za uspješan rad škole bitno je da škola provodi samovrednovanje svake školske godine*

Mann-Whitney U	17324.500
Wilcoxon W	39690.500
Z	-2.555
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.011

U nastavku se daje analiza odgovora dobivenih na pitanja 3.15 i 3.16 o učestalosti provedbe procesa samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Frekvencije odgovora razvrstane su u kategorije: skupina 1.-5., skupina 6. i svi ispitanici prikazana je u Tablici 74.

Tablica 74 *Stavovi ispitanika o učestalosti provođenja procesa samovrednovanja i vanjskog vrednovanja*

Pitanje		1.-5. skupina N=191	6. skupina N=211	svi ispitanici N=402
3.15	Samovrednovanje škole bi trebalo provoditi:			
	1) Svake školske godine	95	84	179
	2) Svake 2-3 školske godine	66	76	142
	3) Svakih 4-5 školskih godina	24	32	56
	4) Svakih 6 ili više šk. godina	1	6	7
	5) Ne treba ga uopće provoditi	5	13	18
3.16	Vanjsko vrednovanje škole bi trebalo provoditi:			
	1) Svake školske godine	59	63	122
	2) Svake 2-3 školske godine	84	78	162
	3) Svakih 4-5 školskih godina	41	45	86
	4) Svakih 6 ili više šk. godina	2	10	12
	5) Ne treba ga uopće provoditi	5	15	20

Analizom odgovora na pitanje broj 3.15 može se utvrditi da 179 (44.5%) ispitanika, od ukupnog broja (N=402) ispitanika, smatra da bi se samovrednovanje trebalo provoditi svake godine. Podatak se značajno razlikuje među ispitanicima skupina 1.-5. gdje takav stav ima 95 (49.7%) ispitanika i ispitanicima skupine 6. gdje takav stav ima 84 (39.8%) ispitanika. Analizom odgovora na pitanje broj 3.16 može se utvrditi da 122 (30.3%) ispitanika, od ukupnog broja od 402 ispitanika, smatra da bi se vanjsko vrednovanje trebalo provoditi svake godine. Podatak se manje značajno razlikuje među ispitanicima skupina 1.-5. gdje takav stav ima 59 (30.9%) ispitanika i ispitanicima skupine 6. gdje takav stav imaju 63 (29.8%) ispitanika. Kod pitanja broj 3.15 (Tablica 75) utvrđena je statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine i 6. skupine jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.014=1.4\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između ispitanika koji imaju zakonsku obvezu provedbe samovrednovanja i onih koji to nemaju. Ovo se nadovezuje i na već

utvrđenu statistički značajnu razliku u stavovima ispitanika na tvrdnju 3.11 *Za uspješan rad škole bitno je da škola provodi samovrednovanje svake školske godina* koja je blisko povezana s problematikom učestalosti provedbe samovrednovanja koja je prema broju godina razrađena pitanjem broj 3.15.

Tablica 75 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za pitanje 3.15*

Pitanje br. 3.15 Učestalost provođenja samovrednovanja	
Mann-Whitney U	17483.500
Wilcoxon W	35819.500
Z	-2.465
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.014

Dakle, ispitanici koji su zakonski zaduženi za proces samovrednovanja svjesniji su koristi koju za školu daje provedba procesa samovrednovanja i vanjskog vrednovanja stoga smatraju da je samovrednovanje i vanjsko vrednovanje potrebno provoditi što učestalije. Analiza, također daje i jedan signifikantan podatak u svezi broja ispitanika koji su odgovorili da samovrednovanje (18 ispitanika, 4.5%) i/ili vanjsko vrednovanje (20 ispitanika, 5%) ne treba uopće provoditi. Činjenica je da su to ispitanici koji rade u sustavu, a posebno zabrinjava činjenica da ispitanika s takvim mišljenjima ima i među osobama zakonski zaduženim za provedbu procesa samovrednovanja. Bilo bi značajno ispitati koji su razlozi takva razmišljanja kako bi se mogle pripremiti kvalitetne edukacije kojima bi se osobama s takvim stavom ukazalo na važnost samovrednovanja i vanjskog vrednovanja kao metodologiju osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju.

Zaključno, za ovu cjelinu analitičkog upitnika može se utvrditi da su ispitanici najvišu razinu suglasnosti iskazali za tvrdnju broj 3.14 *Za uspješnu provedbu samovrednovanja škole bitno je pozitivno ozračje u školi* kod koje je $M=4.59$, a najmanju razinu slaganja s tvrdnjom broj 3.4 *Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih treba utvrditi rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja* kod koje je $M=3.43$. Korištenjem Mann-Whitney U-testa uz signifikantnost testa od 5% kod četiri tvrdnje i jednog pitanja utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima ispitanika skupna 1.-5. i skupine 6.,

tj. onih koji imaju zakonsko zaduženje provedbe procesa samovrednovanja i onih koji to nemaju.

7.2.4. Stavovi ispitanika o prioritetnim područjima samovrednovanja i područjima kvalitete

U ovoj je cjelini anketni upitnik strukturiran na način da ispitanik bira samo jedan od ponuđenih odgovora. Korištena je Likertova ljestvica od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = djelomično se slažem, 5 = u potpunosti se slažem). Izuzetak su dva pitanja zatvorenog tipa kod kojih su ispitanici birali jedan od ponuđenih odgovora, tj. nije korištena Likertova ljestvica.

Za iskazivanje vlastitih stavova o prioritetnim područjima samovrednovanja i područjima kvalitete ispitanicima je ponuđeno 11 tvrdnji. U Tablici 76 daju se rezultati koji se odnose na stavove ispitanika 1.-5. skupine (objedinjeno), 6. skupine te svih ispitanika zajedno. Time se prikazuje razlika u stavovima između grupa ispitanika koji pripadaju skupinama 1.-5. (191 ispitanik) i koji su zakonski zaduženi za provedbu procesa samovrednovanja u strukovnoj školi te druge grupe ispitanika koju čine samo ispitanici iz 6. skupine (211 ispitanika) koji takvo zakonsko zaduženje nemaju. Ove su dvije „grupe“ formirane s ciljem provjere utječe li preuzimanje odgovorne zadaće vođenja procesa samovrednovanja u školi na stavove ispitanika. Za provjeru postojanja razlike u rangovima srednjih vrijednosti između navedenih grupa ispitanika korišten je Mann-Whitney U-test uz signifikantnost testa od 5%.

Tablica 76 *Usporedba stavova ispitanika o prioritetnim područjima i područjima kvalitete*

Tvrdnja	1.-5. skupina N=191		6. skupina N=211		svi ispitanici N=402	
	M	SD	M	SD	M	SD
4.1 Bitno je da škola ima kvalitetan Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada.	4.75	0.562	4.64	0.693	4.69	0.636
4.2 U proces planiranja i programiranja rada škole, izrade Školskog kurikuluma i Godišnjeg plana i programa, potrebno je uključiti polaznike strukovne škole.	3.96	1.074	3.86	1.221	3.91	1.153
4.3 Od osobite je važnosti da strukovna škola ima vlastitu vježbeničku tvrtku u kojoj bi polaznici stjecali neposredno iskustvo rada u struci.	4.17	1.053	4.22	1.001	4.20	1.025

4.4	Škola bi trebala pratiti zapošljavanje svojih bivših polaznika nakon njihovog završetka školovanja u strukovnoj školi.	3.88	1.127	3.95	1.074	3.92	1.099
4.5	Zapošljavanje bivših polaznika u struci za koju su se školovali trebao bi biti jedan od kriterija kvalitete koji bi se vrednovali u okviru utvrđivanja ukupne ocjene rada strukovne škole.	3.64	1.152	3.64	1.216	3.64	1.185
4.6	Materijalni uvjeti škole ne bi trebali bitno utjecati na sveukupnu ocjenu škole jer osiguravanje materijalnih uvjeta nije primarno zadaća škole nego nadležnog ministarstva i osnivača škole.	3.56	1.263	3.80	1.253	3.69	1.262
4.7	Stručna služba škole (pedagog, psiholog i drugi) može pružiti kvalitetnu podršku polaznicima.	4.54	0.709	4.33	0.835	4.43	0.784
4.8	Bitno je da škola svake godine sa svojim polaznicima sudjeluje na natjecanjima i smotrama radova polaznika.	4.47	0.724	4.33	0.859	4.39	.800
4.9	Rezultati postignuti na natjecanjima i smotrama radova polaznika trebaju utjecati na sveukupnu ocjenu strukovne škole.	4.07	0.976	3.96	1.042	4.01	1.011
4.10	Na sveukupnu ocjenu strukovne škole trebaju utjecati i rezultati polaznika postignuti na državnoj maturi.	3.91	1.141	3.80	1.134	3.85	1.138
4.11	U strukovnoj školi je potrebno izgraditi interni sustav upravljanja kvalitetom rada škole.	4.04	0.857	4.05	0.881	4.04	0.869

U nastavku se analiziraju i objašnjavaju dobiveni rezultati, a tamo gdje je dokazana statistički značajna razlika u stavovima između grupa ispitanika koji imaju zakonsko zaduženje provedbe samovrednovanja (1.-5. skupina) i onih koji ga nemaju (6. skupina), razlika je naglašena uz navođenje rezultata testa.

Ispitanici su visoko suglasni s tvrdnjom broj 4.1 *Bitno je da škola ima kvalitetan Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada* (M=4.69), ali su manje suglasni s tvrdnjom broj 4.2 *U proces planiranja i programiranja rada škole, izrade Školskog kurikuluma i Godišnjeg plana i programa, potrebno je uključiti polaznike strukovne škole* (M=3.91). To se može obrazložiti činjenicom da se radi o dva dokumenta na temelju kojih se u školi odvija odgojno-obrazovni

proces i to je poznato svim školskim dionicima. Manja se suglasnost odnosi na sudjelovanje polaznika u procesu izrade tih dokumenata, što se može obrazložiti time da dio ispitanika smatra da polaznici za to nisu kompetentni.

Na vježbeničku tvrtku ispitanici gledaju kao važan dio programa rada škole, što su potvrdili suglasnošću s tvrdnjom broj 4.3 *Od osobite je važnosti da strukovna škola ima vlastitu vježbeničku tvrtku u kojoj bi polaznici stjecali neposredno iskustvo rada u struci* jer je $M=4.20$.

Zapošljavanje bivših polaznika škole tematika je na koju su ispitanici iskazivali svoje stavove prema tvrdnji broj 4.4 *Škola bi trebala pratiti zapošljavanje svojih bivših polaznika nakon njihovog završetka školovanja u strukovnoj školi* ($M=3.92$) i tvrdnji broj 4.5 *Zapošljavanje bivših polaznika u struci za koju su se školovali trebao bi biti jedan od kriterija kvalitete koji bi se vrednovali u okviru utvrđivanja ukupne ocjene rada strukovne škole* ($M=3.64$). Ispitanici su donekle suglasni s time da se prati zapošljavanje bivših polaznika, ali su bitno manje suglasni s time da to postane i kriterij kvalitete u okviru utvrđivanja ocjene rada strukovne škole. Zapošljavanje bivših polaznika bitan je podatak ne samo za školu nego za cijeli sustav strukovnog obrazovanja i svi bi trebali pratiti te podatke. Ispitanici (školski dionici) možda osjećaju da škola ima mali utjecaj na zapošljavanje bivših polaznika pa stoga takav podatak ne treba uključivati u ocjenu rada strukovne škole.

Ispitanici znaju ulogu i imaju povjerenje u školsku stručnu službu, što su potvrdili visokom razinom suglasnosti s tvrdnjom broj 4.7 *Stručna služba škole (pedagog, psiholog i drugi) može pružati kvalitetnu podršku polaznicima* ($M=4.43$). Kod ove je tvrdnje (Tablica 77) utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine ($M=4.54$) i 6. skupine ($M=4.33$.) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.005=0.5\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Dakle, ispitanici koji su zakonski zaduženi za proces samovrednovanja svjesniji su važnosti i uloge stručne službe u pružanju kvalitetne podrške polaznicima.

Tablica 77 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 4.7*

Tvrdnja br. 4.7 *Stručna služba škole (pedagog, psiholog i drugi) može pružati kvalitetnu podršku polaznicima*

Mann-Whitney U	17280.500
Wilcoxon W	39646.500
Z	-2.790
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.005

Materijalni uvjeti škole bitan su preduvjet za kvalitetno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa u školi i obveza su osnivača škole i ministarstva nadležnog za obrazovanje. O tome trebaju li materijalni uvjeti bitno utjecati na ukupnu ocjenu škole ispitanici su svoj stav iskazali razinom suglasnosti s tvrdnjom broj 4.6 *Materijalni uvjeti škole ne bi trebali bitno utjecati na sveukupnu ocjenu škole jer osiguravanje materijalnih uvjeta nije primarno zadaća škole nego nadležnog ministarstva i osnivača škole* gdje je $M=3.69$. Kod ove je tvrdnje (Tablica 78) utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika 1.-5. skupine ($M=3.56$) i 6. skupine ($M=3.80$) jer je empirijska signifikantnost $\alpha^*=0.034=3.4\% \rightarrow \alpha^*<5\%$, pa se zaključuje da postoji statistički značajna razlika. Dakle, ispitanici koji nisu zakonski zaduženi za proces samovrednovanja skloniji su tvrdnji da materijalni uvjeti ne trebaju bitno utjecati na ukupnu ocjenu škole. Ipak, potrebno je naglasiti da su ovdje iskazani stavovi poprilično neutralni što se moglo očekivati s obzirom na to da je ova tematika takva da ima dva oprečna stajališta koja nemaju toliko jake argumente da bi neko od njih prevladalo.

Tablica 78 *Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 4.6*

Tvrdnja br. 4.6 *Materijalni uvjeti škole ne bi trebali bitno utjecati na sveukupnu ocjenu škole jer osiguravanje materijalnih uvjeta nije primarno zadaća škole nego nadležnog ministarstva i osnivača škole*

Mann-Whitney U	17770.000
Wilcoxon W	36106.000
Z	-2.122
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.034

Ispitanici su suglasni s tvrdnjom broj 4.8 *Bitno je da škola svake godine sa svojim polaznicima sudjeluje na natjecanjima i smotrama radova polaznika* (M=4.39) i tvrdnjom 4.9 *Rezultati postignuti na natjecanjima i smotrama radova polaznika trebaju utjecati na sveukupnu ocjenu strukovne škole* (M=4.01). Ovo je rezultat koji upućuje na to da su ispitanici svjesni činjenice da osiguravanje kvalitete rada škole podrazumijeva kvalitetan rad učenika, što se može osigurati na način da škola svojim učenicima osigura sudjelovanje na natjecanjima kojima se potiče izvrsnost u radu.

Strukovna škola treba svojim polaznicima osigurati stručna znanja i kompetencije potrebne za izlazak na tržište rada, ali i za nastavak školovanja. Stoga su ispitanici iskazali svoj stav iskazan tvrdnjom broj 4.10 *Na sveukupnu ocjenu strukovne škole trebaju utjecati i rezultati polaznika postignuti na državnoj maturi*. Ispitanici nisu visoko suglasni s ovom tvrdnjom (M=3.85) što znači da strukovnu školu ipak više doživljavaju kao onu koja treba učenicima osigurati strukovne kvalifikacije, a na državnu maturu ide samo dio učenika. Ponekad se i oni koji realno nemaju mogućnost upisa na visoko učilište ipak prijave za polaganje državne mature. Stoga rezultati državne mature ne odražavaju dovoljno kvalitetno znanja učenika strukovne škole, čime se „ruši“ ocjena o kvaliteti procesa poučavanja i postignućima učenika.

Upravljanje kvalitetom problematika je koju ispitanici poznaju i svjesni su njezine važnosti. Iskazali su to visokom razinom suglasnosti s tvrdnjom broj 4.11 *U strukovnoj školi je potrebno izgraditi interni sustav upravljanja kvalitetom rada škole* (M=4.04). Ovo je tematika koja se polako razvija, a proces samovrednovanja jedan je od alata upravljanja kvalitetom.

Zaključno, za ovu cjelinu analitičkog upitnika može se utvrditi da su ispitanici najvišu razinu suglasnosti iskazali za tvrdnju broj 4.1 *Bitno je da škola ima kvalitetan Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada* kod koje je M=4.69, a najmanju razinu slaganja s tvrdnjom broj 4.5 *Zapošljavanje bivših polaznika u struci za koju su se školovali trebao bi biti jedan od kriterija kvalitete koji bi se vrednovali u okviru utvrđivanja ukupne ocjene rada strukovne škole* kod koje je M=3.64. Korištenjem Mann-Whitney U-testa uz signifikantnost testa od 5% kod dvije je tvrdnje utvrđena statistički značajna razlika u stavovima ispitanika skupna 1.-5. i skupine 6., tj. onih koji imaju zakonsko zaduženje provedbe procesa samovrednovanja i onih koji to nemaju.

7.2.5. Rezultati rangiranja aktualnih područja samovrednovanja strukovnih škola

U ovoj je cjelini anketni upitnik strukturiran na način da se od ispitanika traži da obavi rangiranje pojmova, tj. područja samovrednovanja i područja kvalitete.

Ponuđeni pojmovi područja su samovrednovanja, tj. prioriteta područja¹⁵³ i područja kvalitete koja su preuzeta iz *Priručnika za samovrednovanje* (Tunjić, 2011) koji sve strukovne škole u Republici Hrvatskoj koriste pri provedbi procesa samovrednovanja i izrade godišnjeg izvješća o samovrednovanju škole te plana unapređenja rada škole.

Školska godina 2019./2020. deveta je školska godina provedbe samovrednovanja u strukovnim školama što znači da su u trenutku provedbe znanstvenog istraživanja dionici škole, a sada i ispitanici u znanstvenom istraživanju, upoznati sa svim pojmovima, tj. područjima koja su im u okviru ove cjeline anketnog upitnika dana na rangiranje.

Rangiranje svih šest prioriteta područja

Ispitanici su u ovom dijelu anketnog upitnika imali zadaću rangirati svih šest prioriteta područja korištenjem brojeva od 1 do 6 gdje broj jedan znači prioriteta područje koje smatraju najviše važnim, a broj 6 najmanje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni rada strukovne škole.

Tablica 79 *Rangiranje prioriteta područja*

PRIORITETNO PODRUČJE	DODIJELJENI RANGOWI (FREKVENCije)						N
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Planiranje i programiranje rada	82	59	96	61	38	21	357
Poučavanje i podrška učenju	103	117	62	38	27	10	357
Postignuća učenika i ishodi učenja	83	68	65	72	43	26	357
Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika	44	69	66	88	55	35	357

¹⁵³ „Prioriteta područja“ naziv je koji se u *Priručniku za samovrednovanje* (Tunjić; 2011) koristi za područja samovrednovanja.

Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove	10	17	37	40	104	149	357
Upravljanje (ustanova i kvaliteta)	35	27	31	58	90	116	357

Rangiranje svih šest prioriteta u potpunosti je odradilo 357 (88.8%) ispitanika. U Tablici 79 navedene su frekvencije dodijeljenih rangova za svako od prioriteta.

Promatrajući isključivo prvi rang i dodijeljene mu frekvencije, može se utvrditi koja su prioriteta područja ispitanici utvrdili kao najvažnija:

1. Poučavanje i podrška učenju – 103 ispitanika
2. Postignuća učenika i ishodi učenja – 83 ispitanika
3. Planiranje i programiranje rada – 82 ispitanika
4. Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika – 44 ispitanika
5. Upravljanje (ustanova i kvaliteta) – 35 ispitanika
6. Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove – 10 ispitanika.

Međutim, s obzirom na to da su ispitanici rangirali svih šest prioriteta područja, a ne samo birali jedno kojemu dodjeljuju prvi rang, podaci su dalje obrađeni na način da se rang 1 dodjeljuje 6 bodova, rang 2 dodjeljuje se 5 bodova i tako redom do ranga broj 6 kojem se dodjeljuje 1 bod. Time se omogućava da se svakom prioriteta području utvrdi ukupan broj bodova uvažavajući mišljenje, tj. svako pojedinačno rangiranje koje je obavio svaki od 357 ispitanika. Rezultat takva izračuna prikazan je u Tablici 80.

Tablica 80 *Prikaz dodijeljenih bodova po prioritetnim područjima – svi ispitanici*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Planiranje i programiranje rada	1451	2.
Poučavanje i podrška učenju	1629	1.
Postignuća učenika i ishodi učenja	1426	3.
Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika	1282	4.
Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove	770	6.
Upravljanje (ustanova i kvaliteta)	939	5.

Dakle, konačna rang-lista svih šest prioritetnih područja, tj. područja samovrednovanja, koja uvažava mišljenja, tj. razine rangiranja svih 357 ispitanika, je:

1. Poučavanje i podrška učenju
2. Planiranje i programiranje rada
3. Postignuća učenika i ishodi učenja
4. Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika
5. Upravljanje (ustanova i kvaliteta)
6. Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove

Pri usporedbi rezultata rangiranja ispitanika 1.-5. skupine i 6. skupine pokazalo se sljedeće. Rangiranje svih šest prioritetnih područja u potpunost je odradilo 175 (91.6%) ispitanika skupina 1.-5. i 182 (86.3%) ispitanika skupine 6. Konačan rezultat rangiranja ispitanika skupina 1.-5. identičan je rezultatu svih ispitanika, dok ispitanici skupine 6. smatraju prioritetno područje *Postignuća učenika i ishodi učenja* važnijim od prioritetnog područja *Planiranje i programiranje* te su im mjesta na konačnoj rang-listi skupine 6. zamijenjena.

Osvrt na rezultate rangiranja svih šest prioriteta područja

Iz prethodno navedenoga vidljivo je da su postupkom rangiranja ispitanici prednost dali prioriteta područjima *Poučavanje i podrška učenju, Planiranje i programiranje rada te Postignuća učenika i ishodi učenja* koja su neposredno vezana uz nastavni proces. Ovo je očekivani rezultat s obzirom na to da je taj proces ispitanicima najpoznatiji i najbliži jer u njemu svakodnevno sudjeluju. Osim toga, završetak školovanja vezan je uz razine postignuća polaznika, a ta se razina utvrđuje vrednovanjem i ocjenjivanjem, što je također sastavni dio nastavnog procesa. Ispitanici skupine 6. više su usmjereni na postignuća učenika i neposredni nastavni proces jer su rangiranjem području kvalitete *Postignuća učenika i ishodi učenja* dali prednost u odnosu na *Planiranje i programiranje*.

Rangiranje područja kvalitete u prioriteta području 1 – „Planiranje i programiranje rada“

Ovo prioriteta područje podijeljeno je na dva područja kvalitete. Ispitanici su imali zadaću rangirati ta dva područja kvalitete koristeći brojeve 1 i 2 gdje broj jedan znači područje kvalitete koje smatraju važnijim, a broj 2 manje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za ovo prioriteta područje.

Tablica 81 ***Rangiranje unutar prioriteta područja 1***

PODRUČJA KVALITETE	DODIJELJENI RANGVI (FREKVENCije)		
	1.	2.	Σ
Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove (škole)	346	39	385
Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih	39	346	385

Rangiranje oba područja kvalitete ovog prioriteta područja u potpunost je odradilo 385 (95.8%) ispitanika. Iz Tablice 81 vidljivo je da su ispitanici područja kvalitete rangirali na način:

1. Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove
2. Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih

Ako se obrada podataka nastavi na način da se rangui broj 1 dodijele 2 boda, a rangui broj 2 dodijeli 1 bod, time se svakom području kvalitete dodjeljuje ukupan broj bodova. Ukupan broj bodova prikazan je u Tablici 82.

Tablica 82 *Prioritetno područje 1 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove (škole)	731	1.
Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih	424	2.

Konačan rezultat rangiranja unutar 1. prioritetnog područja, koji uvažava mišljenja, tj. razine rangiranja svih 385 ispitanika, je:

1. Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove
2. Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih

Rangiranje unutar ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 185 (96.7%) ispitanika skupina 1.-5. i 200 (94.8%) ispitanika skupine 6.

Ispitanici skupina 1.-5. izvršili su izbor važnijeg područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove (355 bodova)
2. Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih (200 bodova)

Ispitanici skupine 6. također su izvršili izbor važnijeg područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove (376 bodova)
2. Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih (224 boda)

Usporedbom rangiranja koje su proveli ispitanici skupina 1.-5. i skupine 6. utvrđeno je da među njima nema razlike u odabiru važnijeg područja kvalitete, kao ni u redoslijedu područja kvalitete na konačnoj rang-listi.

Rangiranje područja kvalitete u prioritetnom području 2 – „Poučavanje i podrška učenju“

Ovo prioritetno područje podijeljeno je na deset područja kvalitete. Ispitanici su imali zadatak odabrati tri područja kvalitete koja smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za prioritetno područje. Pritom koriste brojeve od 1 do 3 gdje broj 1 znači područje kvalitete koje smatraju najvažnijim, a broj 3 najmanje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za ovo prioritetno područje.

Tablica 83 *Rangiranje unutar prioritetnog područja 2*

PODRUČJA KVALITETE	DODIJELJENI RANGOWI (FREKVENCije)			Σ
	1.	2.	3.	
Upisi polaznika	38	8	7	53
Planiranje nastave, poučavanja i učenja	86	61	39	186
Nastavni proces	72	59	39	170
Učenje kroz iskustvo (vježbe i praktična nastava)	106	93	48	247
Vježbenička tvrtka	6	22	27	55
Izvanastavne aktivnosti (izvanastavne i izvanškolske aktivnosti)	2	12	25	39
Služba za pružanje podrške polaznicima	0	11	22	33
Polaznici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	1	6	15	22
Pohađanje nastave	15	25	24	64
Komunikacija i suradnja	19	48	99	166

Rangiranje svih deset područja kvalitete ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 345 (85.8%) ispitanika. Prema izboru koji su odradili ispitanici (Tablica 83), prva tri po važnosti istaknuta područja kvalitete su:

1. Učenje kroz iskustvo (vježbe i praktična nastava)
2. Planiranje nastave, poučavanja i učenja

3. Nastavni proces

Ako se obrada podataka nastavi analizom frekvencija dodijeljenih rangovima za prethodno navedena područja kvalitete na način da se rangu broj 1 dodijele 3 boda, rangu broj 2 dodijele 2 boda, a rangu broj 3 dodijeli se 1 bod, time se svakom području kvalitete dodjeljuje ukupan broj bodova. Ukupan broj bodova prikazan je u Tablici 84.

Tablica 84 *Prioritetno područje 2 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Učenje kroz iskustvo (vježbe i praktična nastava)	552	1.
Planiranje nastave, poučavanja i učenja	419	2.
Nastavni proces	373	3.

Konačna rang-lista triju područja kvalitete koje ispitanici smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za 2. prioritetno područje je:

1. Učenje kroz iskustvo (vježbe i praktična nastava)
2. Planiranje nastave, poučavanja i učenja
3. Nastavni proces

Rangiranje unutar ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 176 (92.1%) ispitanika skupina 1.-5. i 169 (80.1%) ispitanika skupine 6.

Ispitanici skupina 1.-5. izvršili su izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Učenje kroz iskustvo /vježbe i praktična nastava/ (256 bodova)
2. Planiranje nastave, poučavanja i učenja (225 bodova)
3. Nastavni proces (202 boda)

Ispitanici skupine 6. također su izvršili izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Učenje kroz iskustvo /vježbe i praktična nastava/ (296 bodova)
2. Planiranje nastave, poučavanja i učenja (194 bodova)
3. Komunikacija i suradnja (132 boda)

Usporedbom rangiranja koje su proveli ispitanici skupina 1.-5. i skupine 6. utvrđeno je da među njima postoje razlike u odabiru triju najvažnijih područja kvalitete i redosljedu područja kvalitete na konačnoj rang-listi. Bitno je naglasiti da ispitanici skupine 6. među tri najvažnija područja kvalitete nisu uvrstili područje kvalitete *Nastavni proces* (frekvencija 75) nego područje kvalitete *Komunikacija i suradnja* (frekvencija 89).

Rangiranje područja kvalitete u prioritetnom području 3 – „Postignuća učenika i ishodi učenja“

Ovo prioritetno područje podijeljeno je na četiri područja kvalitete. Ispitanici su imali zadaću odabrati tri područja kvalitete koje smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za prioritetno područje. Pritom koriste brojeve od 1 do 3 gdje broj 1 znači područje kvalitete koje smatraju najvažnijim, a broj 3 najmanje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za ovo prioritetno područje.

Tablica 85 *Rangiranje unutar prioritetnog područja 3*

PODRUČJA KVALITETE	DODIJELJENI RANGOWI (FREKVENCije)			Σ
	1.	2.	3.	
Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika	249	50	30	329
Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni ispiti i završni rad)	43	145	82	270
Vanjsko vrednovanje	25	46	101	172
Natjecanja i smotre radova polaznika	26	104	131	261

Rangiranje sva četiri područja kvalitete ovog prioritetnog područja u potpunost su odradila 344 (85.6%) ispitanika. Prema izboru koji su odradili ispitanici (Tablica 85), prva tri područja kvalitete su:

1. Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika
2. Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni i završni rad)
3. Natjecanja i smotre radova polaznika

Ako se obrada podataka nastavi analizom frekvencija dodijeljenih rangovima za prethodno navedena područja kvalitete na način da se rang u broju 1 dodijeli 3 boda, rang u broju 2 dodijeli 2 boda, a rang u broju 3 dodijeli se 1 bod, time se svakom području kvalitete dodjeljuje ukupan broj bodova. Ukupan broj bodova prikazan je u Tablici 86.

Tablica 86 *Prioritetno područje 3 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika	877	1.
Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni ispiti i završni rad)	501	2.
Natjecanja i smotre radova polaznika	417	3.

Konačna rang-lista triju područja kvalitete koje ispitanici smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za 3. prioritetno područje je:

1. Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika
2. Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni i završni rad)
3. Natjecanja i smotre radova polaznika

Rangiranje unutar ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 175 (91.6%) ispitanika skupina 1.-5. i 169 (80.1%) ispitanika skupine 6.

Ispitanici skupina 1.-5. izvršili su izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća (457 bodova)
2. Ispiti /predmetni, popravni, razlikovni, razredni ispiti i završni rad/ (239 bodova)
3. Natjecanja i smotre radova polaznika (211 bodova)

Ispitanici skupine 6., također su izvršili izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća (420 bodova)
2. Ispiti /predmetni, popravni, razlikovni, razredni ispiti i završni rad/ (262 boda)
3. Natjecanja i smotre radova polaznika (206 bodova)

Usporedbom rangiranja koje su proveli ispitanici skupna 1.-5. i skupine 6. utvrđeno je da među njima nema razlike u odabiru triju najvažnijih područja kvalitete, kao ni u redosljedu područja kvalitete na konačnoj rang-listi.

Rangiranje područja kvalitete u prioritetnom području 4 – „Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika“

Ovo prioritetno područje podijeljeno je na pet područja kvalitete. Ispitanici su imali zadaću odabrati tri područja kvalitete koja smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za prioritetno područje. Pritom koriste brojeve od 1 do 3 gdje broj 1 znači područje kvalitete koje smatraju najvažnijim, a broj 3 najmanje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za ovo prioritetno područje.

Tablica 87 *Rangiranje unutar prioritetnog područja 4*

PODRUČJA KVALITETE	DODIJELJENI RANGVI (FREKVENCije)			Σ
	1.	2.	3.	
Osiguravanje okruženja za učenje	130	83	56	269
Materijalni uvjeti/upravljanje resursima	50	99	128	277
Financije	28	30	55	113
Kadrovska politika	19	28	40	87
Trajno stručno usavršavanje radnika	120	107	68	295

Rangiranje svih pet područja kvalitete ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 347 (86.3%) ispitanika. Prema izboru koji su odradili ispitanici (Tablica 87), prva tri područja kvalitete su:

1. Trajno stručno usavršavanje radnika
2. Materijalni uvjeti/upravljanje resursima
3. Osiguravanje okruženja za učenje

Ako se obrada podataka nastavi analizom frekvencija dodijeljenih rangovima za prethodno navedena područja kvalitete na način da se rang u broj 1 dodijele 3 boda, rang u broj 2 dodijele 2 boda, a rang u broj 3 dodijeli se 1 bod, time se svakom području kvalitete dodjeljuje ukupan broj bodova. Ukupan broj bodova prikazan je u Tablici 88.

Tablica 88 *Prioritetno područje 4 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Trajno stručno usavršavanje radnika	642	1.
Osiguravanje okruženja za učenje	612	2.
Materijalni uvjeti/upravljanje resursima	476	3.

Konačna rang-lista triju područja kvalitete koje ispitanici smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za 4. prioritetno područje je:

1. Trajno stručno usavršavanje radnika
2. Osiguravanje okruženja za učenje
3. Materijalni uvjeti/upravljanje resursima

Rangiranje unutar ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 176 (92.1%) ispitanika skupina 1.-5. i 171 (81.0%) ispitanik skupine 6.

Ispitanici skupina 1.-5. izvršili su izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Trajno stručno usavršavanje radnika (335 bodova)
2. Osiguravanje okruženja za učenje (327 bodova)
3. Materijalni uvjeti/upravljanje resursima (232 boda)

Ispitanici skupine 6. također su izvršili izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Trajno stručno usavršavanje radnika (307 bodova)
2. Osiguravanje okruženja za učenje (285 bodova)
3. Materijalni uvjeti/upravljanje resursima (244 boda)

Usporedbom rangiranja koje su proveli ispitanici skupna 1.-5. i skupine 6. utvrđeno je da među njima nema razlike u odabiru triju najvažnijih područja kvalitete, kao ni u redosljedu područja kvalitete na konačnoj rang-listi.

Rangiranje područja kvalitete u prioritetnom području 5 – „Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove“

Ovo prioritetno područje podijeljeno je na šest područja kvalitete. Ispitanici su imali zadaću odabrati tri područja kvalitete koja smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za prioritetno područje. Pritom koriste brojeve od 1 do 3 gdje broj 1 znači područje kvalitete koje smatraju najvažnijim, a broj 3 najmanje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za ovo prioritetno područje.

Tablica 89 *Rangiranje unutar prioritetnog područja 5*

PODRUČJA KVALITETE	DODIJELJENI RANGVI (FREKVENCije)			Σ
	1.	2.	3.	
Školski odbor	36	47	23	106
Ravnatelj ustanove	140	51	44	235
Poslovna komunikacija	56	63	72	191
Informacijski sustav	23	39	57	119
Partnerstva	22	85	68	175
Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa	72	64	85	221

Rangiranje svih šest područja kvalitete ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 349 (86.8%) ispitanika. Prema izboru koji su odradili ispitanici (Tablica 89), prva tri područja kvalitete su:

1. Ravnatelj ustanove
2. Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa
3. Poslovna komunikacija

Ako se obrada podataka nastavi analizom frekvencija dodijeljenih rangovima za prethodno navedena područja kvalitete na način da se rang u broj 1 dodijele 3 boda, rang u broj 2 dodijele 2 boda, a rang u broj 3 dodijeli se 1 bod, time se svakom području kvalitete dodjeljuje ukupan broj bodova. Ukupan broj bodova prikazan je u Tablici 90.

Tablica 90 *Prioritetno područje 5 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Ravnatelj ustanove	566	1.
Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa	429	2.
Poslovna komunikacija	366	3.

Konačna rang-lista triju područja kvalitete koje ispitanici smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za 5. prioritetno područje je:

1. Ravnatelj ustanove
2. Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa
3. Poslovna komunikacija

Rangiranje unutar ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 176 (92.1%) ispitanika skupina 1.-5. i 173 (82.0%) ispitanika skupine 6.

Ispitanici skupina 1.-5. izvršili su izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Ravnatelj ustanove (298 bodova)
2. Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa (199 bodova)
3. Poslovna komunikacija (182 boda)

Ispitanici skupine 6., također su izvršili izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Ravnatelj ustanove (268 bodova)
2. Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa (230 bodova)
3. Poslovna komunikacija (184 boda)

Usporedbom rangiranja koje su proveli ispitanici skupna 1.-5. i skupine 6. utvrđeno je da među njima nema razlike u odabiru triju najvažnijih područja kvalitete, kao ni u redosljedu područja kvalitete na konačnoj rang-listi.

Rangiranje područja kvalitete u prioritetnom području 6 – „Upravljanje (ustanova i kvaliteta)“

Ovo prioritetno područje podijeljeno je na četiri područja kvalitete. Ispitanici su imali zadaću odabrati tri područja kvalitete koja smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za prioritetno područje. Pritom koriste brojeve od 1 do 3 gdje broj 1 znači područje kvalitete koje smatraju najvažnijim, a broj 3 najmanje važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za ovo prioritetno područje.

Tablica 91 *Rangiranje unutar prioritetnog područja 6*

PODRUČJA KVALITETE	DODIJELJENI RANGVI (FREKVENCije)			Σ
	1.	2.	3.	
Upravljanje kvalitetom	114	67	76	257
Interno praćenje postupaka kvalitete	93	93	60	246
Proces samovrednovanja	66	83	103	252
Proces unapređenja	74	104	108	286

Rangiranje sva četiri područja kvalitete ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 347 (86.3%) ispitanika. Prema izboru koji su odradili ispitanici (Tablica 91), prva tri područja kvalitete su:

1. Proces unapređenja
2. Upravljanje kvalitetom
3. Proces samovrednovanja

Ako se obrada podataka nastavi analizom frekvencija dodijeljenih rangovima za prethodno navedena područja kvalitete na način da se rang broj 1 dodijele 3 boda, rang broj

2 dodijele 2 boda, a rang u broj 3 dodijeli se 1 bod, time se svakom području kvalitete dodjeljuje ukupan broj bodova. Ukupan broj bodova prikazan je u Tablici 92.

Tablica 92 *Prioritetno područje 6 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete*

PRIORITETNO PODRUČJE	BROJ BODOVA	KONAČAN RANG
Upravljanje kvalitetom	552	1.
Proces unapređenja	538	2.
Proces samovrednovanja	467	3.

Konačna rang-lista triju područja kvalitete koje ispitanici smatraju najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni za 6. prioritetno područje je:

1. Upravljanje kvalitetom
2. Proces unapređenja
3. Proces samovrednovanja

Rangiranje unutar ovog prioritetnog područja u potpunost je odradilo 176 (92.1%) ispitanika skupina 1.-5. i 171 (81.0%) ispitanik skupine 6.

Ispitanici skupina 1.-5. izvršili su izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Proces unapređenja (270 bodova)
2. Upravljanje kvalitetom (269 bodova)
3. Proces samovrednovanja (259 bodova)

Ispitanici skupine 6. također su izvršili izbor triju najvažnijih područja kvalitete, a sustavom bodovanja njihova konačna lista glasi:

1. Upravljanje kvalitetom (283 boda)
2. Proces unapređenja (268 bodova)
3. Interno praćenje postupaka kvalitete (267 bodova)

Usporedbom rangiranja koje su proveli ispitanici skupina 1.-5. i skupine 6. utvrđeno je da među njima postoje razlike u odabiru triju najvažnijih područja kvalitete i redoslijedu područja kvalitete na konačnoj rang-listi. Bitno je naglasiti da ispitanici skupine 6. među tri najvažnija područja kvalitete nisu uvrstili područje kvalitete *Proces samovrednovanja*

(frekvencija 118) nego područje kvalitete *Interno praćenje postupaka kvalitete* (frekvencija 138).

Osvrt na rezultate rangiranja područja kvalitete unutar prioriternih područja

Iz provedenih rangiranja unutar svih šest prioriternih područja vidljivo je da su postupkom rangiranja ispitanici prednost dali onim područjima kvalitete koji su vezani uz planiranje i odvijanje nastavnog procesa i u kojima oni svakodnevno neposredno sudjeluju. Ispitanici osobito važnim smatraju izradu godišnjeg plana i programa rada ustanove, planiranje nastave i odvijanje nastavnog procesa. Ipak, usporedbom rezultata rangiranja ispitanika skupina 1.-5. i skupine 6. vidljiva je razlika u tome što su ispitanici skupine 6. području kvalitete *Komunikacija i suradnja* dali bitnu prednost u odnosu na područje kvalitete *Nastavni proces*. Ovaj rezultat možda upućuje na poziv ispitanika na veću suradnju unutar škole, pa i u provedbi procesa samovrednovanja.

Nadalje, u okviru utvrđivanja postignuća učenika i ishoda učenja, ispitanici smatraju osobito bitnim unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika te priprema i provedba ispita, a posebnu važnost, također daju učenju kroz iskustvo. Manju važnost daju procesu vanjskog vrednovanja, što se može obrazložiti time da taj proces nije dovoljno razvijen na nacionalnoj razini, nije im poznat i ne vide njegovu značajniju svrhu i rezultate.

Ispitanici bitnim smatraju osiguravanje kvalitetnih materijalnih uvjeta i upravljanje tim resursima, trajno stručno usavršavanje radnika te osiguravanje kvalitetnog okruženja za učenje.

U području suradnje unutar ustanove i suradnje s vanjskim dionicima od osobite im je važnosti suradnja s ravnateljem i razvoj kvalitetne poslovne komunikacije, a bitnim također smatraju i promidžbu ustanove. U ovom je prioriternom području školski odbor ostao pri dnu rangiranja iako se radi o tijelu koje upravlja školom. Ovo se može obrazložiti time što ispitanici u svojem svakodnevnom radu ne surađuju sa školskim odborom, ne poznaju dovoljno njegov rad pa ga time ne percipiraju kao tijelo koje im može bitno pomoći u osobnom radu i radu ustanove.

U području upravljanja kvalitetom ispitanici značajnim smatraju proces unapređivanja, što ohrabruje i znači da su spremni na samoprocjenu vlastita rada i rada ustanove, uočavanje nedostataka i postavljanje ciljeva za unapređenje rada što se provodi procesom

samovrednovanja koji su ispitanici, također rangirali među tri najvažnija područja kvalitete. Ipak, ispitanici skupine 6. najmanju važnost daju procesu samovrednovanja, što se može obrazložiti činjenicom da taj postupak nedovoljno poznaju i/ili nisu zadovoljni kako se odvija u njihovoj školi pa stoga nisu svjesni njegove važnosti.

7.2.6. Interpretacija rezultata drugog dijela istraživanja i dokazivanje hipoteze H2

U drugom je dijelu istraživanja zadatak bio ispitati i analizirati stavove ispitanika, dionika strukovnih škola s različitim ulogama u procesu samovrednovanja, o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja. Na temelju cilja istraživanja i postavljenog drugog zadatka istraživanja, definirana je druga hipoteza istraživanja:

H2: Postoji razlika u stavovima ispitanika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.

Za potrebe provedbe ovog dijela empirijskog istraživanja izrađen je anketni upitnik s pet cjelina: (1.) Podaci o ispitanicima; (2.) Rad i uloga povjerenstva za kvalitetu; (3.) Samovrednovanje, vanjsko vrednovanje i javnost podataka; (4.) Prioritetna područja i područja kvalitete; (5.) Rangiranje postojećih područja samovrednovanja strukovnih škola.

Prvom cjelinom anketnog upitnika dan je uvid u strukturu 402 ispitanika, pripadnika šest homogenih skupina: ravnatelja, članova povjerenstva iz reda nastavnika i stručnih suradnika, članova povjerenstva iz reda dionika na prijedlog osnivača, članova povjerenstva iz reda polaznika, članova povjerenstva iz reda roditelja te nastavnika i stručnih suradnika koji nisu članovi povjerenstva za kvalitetu. Za provedbu procesa samovrednovanja u strukovnoj školi zaduženo je povjerenstvo za kvalitetu koje, sukladno *Zakonu o strukovnom obrazovanju*¹⁵⁴, ima sedam članova. Četiri člana povjerenstva biraju se iz reda nastavnika i stručnih suradnika, jedan je član iz reda dionika na prijedlog osnivača, jedan je član iz reda polaznika te jedan član iz reda roditelja. Način izbora članova povjerenstva za kvalitetu regulira se školskim statutom. Povjerenstvo taj posao ne može odraditi bez bliske suradnje s ravnateljem škole jer proces samovrednovanja obuhvaća i davanje određenih zaduženja te usvajanja protokola za što izravnu

¹⁵⁴ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN30/09, 25/18)

nadležnost ima ravnatelj. Možda je upravo iz tog razloga u nekim školama ravnatelj ujedno i član povjerenstva za kvalitetu kako bi samo tijelo bilo što operativnije. Ovo je istraživanje utvrdilo takvu situaciju kod 14 (51.9%) škola (Tablica 133 u Prilogu br. 7), u kojima je ravnatelj škole u trenutku provedbe anketiranja bio član povjerenstva za kvalitetu. Ova je činjenica sukladna rezultatima istraživanja koji dokazuju ključnu ulogu ravnatelja u procesu samovrednovanja i povezanost uspješnosti provođenja procesa sa stavovima ravnatelja (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015). U ovih 14 škola ravnatelji, iako nisu u formalnoj zakonskoj obvezi, ipak preuzimaju ulogu člana povjerenstva za kvalitetu kako bi proces bio uspješno odrađen. Bez obzira na činjenicu je li ravnatelj škole član povjerenstva ili nije, on je u svakom slučaju zadužen i odgovoran za odgojno-obrazovne procese u školi, pa tako i za proces samovrednovanja. Relevantno je stoga bilo ispitati stavove ravnatelja i svih članova povjerenstva za kvalitetu o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja. Naime, samovrednovanje strukovnih škola provedeno je prvi put u šk. god. 2010./2011. kao pilot-projekt u 24 strukovne škole, a potom se od iduće školske godine u proces uključuju sve strukovne škole u Republici Hrvatskoj. Može se stoga utvrditi da strukovne škole imaju višegodišnje iskustvo provedbe procesa samovrednovanja jer su u trenutku anketiranja škole bile već u desetoj godini provedbe samovrednovanja škole. Na pitanje postavljeno članovima povjerenstva za kvalitetu (162 ispitanika) o broju godina rada u povjerenstvu za kvalitetu samo je 42 (25.9%) ispitanika odgovorilo da su tek imenovani u povjerenstvo (Grafikon 14), što znači da 120 (74.1%) ispitanika ima iskustvo rada u povjerenstvu što ukazuje na njihovu kompetentnost i relevantnost u iskazivanju stavova koji su izgrađeni dijelom i iz vlastitih iskustava. Kako bi se osigurala mogućnost usporedbe stavova ispitanika, uz prethodno navedenih pet skupina ispitanika (ravnatelji, članovi povjerenstva iz reda nastavnika i stručnih suradnika, članovi povjerenstva iz reda dionika na prijedlog osnivača, članovi povjerenstva iz reda polaznika i članovi povjerenstva iz reda roditelja), formirana je i 6. skupina ispitanika koju čine nastavnici i stručni suradnici koji nisu članovi povjerenstva za kvalitetu. Na pitanje postavljeno članovima 6. skupine (211 ispitanika) o prethodnom iskustvu rada u povjerenstvu za kvalitetu odgovor je dalo 209 ispitanika od kojih je svega njih 36 (17.2%) odgovorilo da imaju iskustvo rada u povjerenstvu za kvalitetu (Tablica 134 u Prilogu br. 7), što osigurava njihovu „neutralnost“ u iskazivanju stavova jer nisu opterećeni iskustvom rada u povjerenstvu. Usporedba stavova ispitanika (u 2.-5. cjelini anketnog upitnika) obuhvatila je s jedne strane stavove ispitanika koji

„imaju zakonsko zaduženje“ rukovođenja procesom samovrednovanja, koju čine svi ispitanici skupina 1. -5. (ukupno 191 ispitanik) te ispitanika koji „nemaju zakonsko zaduženje“ rukovođenja procesom samovrednovanja, koju čine ispitanici skupine 6. (ukupno 211 ispitanika).

Ispitanici su (ukupno 402 ispitanika) u okviru druge cjeline anketnog upitnika iskazivali svoje stavove o radu i ulozi povjerenstva za kvalitetu (Tablica 61). Ispitanici su suglasni s time da se samovrednovanje regulira zakonom (M=4.20), statutom (M=4.33) te da uvjete provedbe određuje Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (M=4.25). Ovim stavovima ispitanici upućuju na važnost utvrđivanja jasnih pravila provedbe samovrednovanja, a najveća je suglasnost iskazana prema statutu kao školskom dokumentu koji je ispitanicima najbliži i u koji školski dionici mogu unijeti uvjete koje smatraju relevantnima baš za vlastitu školu. Ispitanici su visoko suglasni s tvrdnjama koje se odnose na važnost educiranosti članova povjerenstva za kvalitetu. Oni smatraju da članovi povjerenstva trebaju pohađati barem osnovne edukacije o samovrednovanju i radu povjerenstva (M=4.56) poznavati sadržaj *Priručnika za samovrednovanje*¹⁵⁵ (M=4.59), rad aplikacije *e-Kvaliteta* (M=4.42), a Agenciju za strukovno obrazovanje smatraju tijelom kompetentnim za izradu programa edukacije (M=4.27). Navedeni rezultati predstavljaju ispitanike kao osobe koje su svjesne da bez educiranosti nema ni kvalitetna rada, a izradu programa edukacija treba povjeriti kompetentnom tijelu poput Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Ispitanici imaju povjerenja u kompetentnost učenika (M=4.00) i nešto manje povjerenje u kompetentnost roditelja (M=3.87) za sudjelovanje u radu povjerenstva za kvalitetu. Ovaj rezultat može se tumačiti kao otvorenost i spremnost školskih dionika na suradnju i svjesnost o zajedničkoj odgovornosti za kvalitetu rada škole. Ova je činjenica od osobite važnosti s obzirom na to da znanstvena istraživanja ukazuju na važnost suradnje raznih dionika u cilju osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, što nije samo zadaća ustanova nego i drugih relevantnih dionika. Rezultat rasprave provedene u okviru rada fokus grupa o „zajedničkom jeziku“ i provedene ankete među poslodavcima (Bulignia i sur., 2014) utvrđena je spremnost na suradnju te usuglašenost u stavu da je suradnja s ustanovama (VET) od presudne važnosti za kvalitetan odgovor na izazove koje donose inovacije i globalizacija. Ispitanici su visoko suglasni s time da se u rad povjerenstva za kvalitetu uključe stručni

¹⁵⁵ Tunjić, I. (ur.). (2011). *Priručnik za samovrednovanje: hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

suradnici (M=4.23), ali manju suglasnost iskazuju za ravnatelje škola (M=3.77). Ovakav se stav ispitanika može objasniti kao povjerenje u kompetentnost stručnih suradnika za rad povjerenstva, dok kod ravnatelja nije u pitanju sumnja u kompetentnost nego stav da povjerenstvo može slobodnije raditi ako u njemu nije nazočan ravnatelj škole. O povezivanju školskog odbora i povjerenstva za kvalitetu članstvom jedne osobe u oba tijela ispitanici iskazuju dosta neutralan stav (M=3.49). Ovo može upućivati na to da ispitanici ne poznaju dovoljno rad školskog odbora, a time ni koju bi operativnu ulogu školski odbor trebao imati u procesu samovrednovanja. Neutralnost stava o tome da je povjerenstvo za kvalitetu jedino odgovorno za kvalitetnu provedbu samovrednovanja (M=3.14) upućuje na to da ispitanici nisu dovoljno upoznati sa zadaćama povjerenstva te stoga nisu osvijestili njegovu ulogu i važnost u provedbi samovrednovanja. Ipak, ispitanici bi članove povjerenstva nagradili za njihov rad (M=4.50) što znači da ispitanici uvažavaju rad povjerenstva i svjesni su da se taj rad ne smije svesti samo na običnu formu „odrađivanja“. S rezultatima samovrednovanja i sadržajem izvješća o samovrednovanju potrebno je svake godine upoznati sve nastavnike i stručne suradnike, tvrdnja je s kojom su ispitanici visoko suglasni (M=4.50). Ovaj rezultat ukazuje na svjesnost ispitanika da su za kvalitetu rada odgovorni svi nastavnici i stručni suradnici, pritom ne zanemarujući ni druge dionike.

Usporedba odgovora ispitanika skupina 1.-5. (191 ispitanik) i ispitanika skupine 6. (211 ispitanika) rezultirala je potvrdom statistički značajne razlike u stavovima ispitanika kod sedam tvrdnji: 2.1 *Sastav i uloga Povjerenstva za kvalitetu trebaju u potpunosti biti definirani zakonom o strukovnom obrazovanju* (Tablica 62), 2.3 *Elemente i način provođenja samovrednovanja treba propisati Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (Tablica 63), 2.6 *Svi nastavnici i stručni suradnici trebaju se svake godine upoznati sa sadržajem izvješća o samovrednovanju škole iz prethodne školske godine* (Tablica 68), 2.7 *Predstavnik učenika (polaznika škole) može kvalitetno sudjelovati u radu povjerenstva za kvalitetu* (Tablica 64), 2.8 *Predstavnik roditelja može kvalitetno sudjelovati u radu povjerenstva za kvalitetu* (Tablica 65), 2.10 *Ravnatelj škole treba biti član povjerenstva za kvalitetu* (Tablica 66) i 2.11 *Stručni suradnik – pedagog/psiholog treba biti član povjerenstva za kvalitetu* (Tablica 67). Za statističko utvrđivanje razlike u rangovima srednjih vrijednosti između navedenih grupa/skupina ispitanika korišten je Mann-Whitney U-test uz signifikantnost testa od 5%. Statistički značajne razlike u stavovima ispitanika skupina 1.-5. (191 ispitanik) i skupine 6. (211 ispitanika) upućuju na činjenicu da ispitanici skupina 1.-5., s obzirom na svoje znanje i iskustvo

rada u povjerenstvu za kvalitetu, što uključuje znanja i iskustva ravnatelja kao člana ili izravnog suradnika povjerenstva, imaju iskazane bitno jasnije stavove u svezi rada i uloge povjerenstva za kvalitetu u odnosu na ispitanike 6. skupine.

Ispitanici su (ukupno 402 ispitanika) u okviru treće cjeline anketnog upitnika iskazivali svoje stavove o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju i javnosti podataka (Tablica 69). Visoko su suglasni s tvrdnjom da provođenje samovrednovanja podiže kvalitetu rada škole ($M=4.02$), a nešto su manje suglasni za vanjsko vrednovanje ($M=3.99$). Ovo se može tumačiti na način da je ispitanicima samovrednovanje kao proces koji provodi škola bliži i primjereniji jer ga provode školski dionici koji mogu kvalitetnije utvrditi stanje u školi, a potom i mjere za unapređenje rada. Nadalje, ispitanici smatraju da postupak samovrednovanja treba biti ujednačen na nacionalnoj razini ($M=4.23$), a postupak samovrednovanja i vanjskog vrednovanja trebalo bi usklađivati i povezivati ($M=3.96$). Ovo se može tumačiti kao da školski dionici očekuju nacionalnu potporu (alati, edukacije i slično) provedbi samovrednovanja jer interni kapaciteti školskih dionika nisu dostatni za osmišljavanje i provedbu samovrednovanja. Visoko slaganje s tvrdnjom o potrebi ujednačenosti postupaka samovrednovanja i vanjskog vrednovanja može se tumačiti time da ispitanici ne žele da se stvaraju potpuno različiti, odvojeni i nepovezani procesi s obzirom da oba procesa sigurno obuhvaćaju niz istih područja vrednovanja. U znanstvenim se radovima, također naglašava i nužnost povezivanja postupaka samovrednovanja i vanjskog vrednovanja, ali posebna važnost i uloga daju se samovrednovanju kao prvom koraku u cilju unapređivanja kvalitete pojedinca, ustanove i sustava (ranog) odgoja (Ljubetić, 2007). Činjenica je da su obrazovne politike, na nacionalnoj i međunarodnoj razini, usmjerene na povećanje kvalitete obrazovanja te da postoje sličnosti i različitosti u modelima upravljanja kvalitetom, načinima interpretacije te implikacijama mjerenja na odgojno-obrazovnu praksu. Problematizira se i raskorak između vanjskog vrednovanja i samovrednovanja koji za posljedicu ima usporavanje obrazovnih promjena i površno provođenje obrazovnih normi na svim razinama (Vican, 2014). Prilično neutralan stav ispitanici iskazuju u svezi utvrđivanja ($M=3.43$) i objave rangova rezultata samovrednovanja ($M=3.50$) i vanjskog vrednovanja ($M=3.53$), kao i prema ulozi kritičkog prijatelja u provedbi samovrednovanja ($M=3.91$) i vanjskog vrednovanja ($M=3.76$). Ovo se može tumačiti kao suzdržanost ispitanika prema javnim objavama s obzirom na to da nisu sigurni da bi doprinijela boljem radu škole. Ispitanici su visoko suglasni s tvrdnjom da je za uspješnu provedbu samovrednovanja bitno pozitivno ozračje u školi ($M=4.59$). Ovo je osobito važan podatak koji

ukazuje da su ispitanici svjesni da se ne može cijeli postupak ostaviti na rad ravnatelju i povjerenstvu za kvalitetu, nego da se postupak samovrednovanja može kvalitetno provesti jedino ako u njemu sudjeluju svi na vrlo afirmativan način. Godišnju provedbu procesa samovrednovanja podržava 179 (44.5%) ispitanika (Tablica 135 u Prilogu br. 7), a godišnju provedbu vanjskog vrednovanja 122 (30.3%) ispitanika (Tablica 136 u Prilogu br. 7). Navedeni podaci ukazuju na spremnost ispitanika na provedbu obaju procesa, s obzirom na njihovu suglasnost da se proces odvija toliko učestalo. Ovakav je stav ispitanika osobito važan jer je sukladan rezultatima istraživanja koji dokazuju da je stalnost provođenja procesa samovrednovanja bitna pretpostavka za njegovo uspješno provođenje, ali i razvijanje kulture samovrednovanja u školi i njezinu okružju (Tot, 2013).

Usporedba odgovora ispitanika skupina 1.-5. i ispitanika skupine 6. rezultirala je potvrdom statistički značajne razlike u stavovima ispitanika kod četiri tvrdnje: 3.1 *Provođenje samovrednovanja u školi podiže kvalitetu rada škole* (Tablica 70), 3.10 *U provedbi postupka vanjskog vrednovanja treba uključiti rezultate samovrednovanja škole* (Tablica 71), 3.11 *Za uspješan rad škole bitno je da škola provodi samovrednovanje svake školske godine* (Tablica 67) i 3.14 *Za uspješnu provedbu samovrednovanja škole bitno je pozitivno ozračje u školi* (Tablica 72) te kod pitanja 3.15 *Učestalost provođenja samovrednovanja* (Tablica 75). Za statističko utvrđivanje razlike u rangovima srednjih vrijednosti između navedenih grupa/skupina ispitanika korišten je Mann-Whitney U-test uz signifikantnost testa od 5%. Statistički značajne razlike u stavovima ispitanika skupina 1.-5. (191 ispitanik) i skupine 6. (211 ispitanika) upućuju na činjenicu da ispitanici skupina 1.-5. imaju znatno veće povjerenje u proces samovrednovanja, njegovu provedbu i rezultate što se može tumačiti činjenicom da taj proces bitno bolje poznaju stoga su i svjesniji njegove važnosti i pozitivnog utjecaja koji ima na osiguravanje i unapređivanje kvalitete rada škole.

Ispitanici su (ukupno 402 ispitanika) u okviru četvrte cjeline anketnog upitnika iskazivali svoje stavove o prioritetnim područjima samovrednovanja i područjima kvalitete (Tablica 76). Ispitanici su visoko suglasni s tvrdnjom da je bitno da škola ima kvalitetan školski kurikulum i godišnji plan i program rada ($M=4.69$), ali su manje suglasni s time da u izradi tih dokumenata sudjeluju polaznici škole ($M=3.91$). Ovo se može tumačiti činjenicom da su ispitanici svjesni važnosti planiranja i programiranja rada škole, ali i da nemaju puno povjerenje u kompetentnost polaznika za sudjelovanjem u tom procesu. Visoku suglasnost ispitanici su iskazali u vezi s tvrdnjom o važnosti provedbe programa vježbeničke tvrtke ($M=4.20$) što se može tumačiti kao

visoka svjesnost ispitanika o važnosti struke i neposrednog rada te prakse polaznika u struci za koju se obrazuju. Zapošljavanje bivših polaznika strukovne škole, praćenje tih rezultata ($M=3.92$) i utjecaj tih rezultata na sveukupnu ocjenu škole ($M=3.64$) tematika je koja ostaje dosta neodređena kod ispitanika. Rezultat je možda takav zato što ispitanici smatraju da škole nemaju bitan utjecaj na zapošljavanje bivših polaznika pa stoga podatke o zapošljavanju ne treba povezivati s ocjenom rada škole. Rezultat prema kojem su ispitanici visoko suglasni s tvrdnjom da stručna služba škole može pružati kvalitetnu podršku polaznicima ($M=4.43$) može se tumačiti kao potvrda kvalitetnog rada i iskustva koje ispitanici imaju sa stručnom službom svoje škole koja pruža prvenstveno pedagoško-psihološku podršku polaznicima, ali i nastavnicima u svakodnevnom radu. Ispitanici su iskazali poprilično neutralan stav prema tvrdnji da materijalni uvjeti škole ne bi trebali bitno utjecati na sveukupnu ocjenu škole jer osiguravanje materijalnih uvjeta nije primarno zadaća škole, nego osnivača i nadležnog ministarstva ($M=3.69$). Neutralnost stavova možda proizlazi upravo iz činjenice da su ispitanici svjesni da su materijalni uvjeti bitni za rad škole, ali nadležnost nije na školi, stoga je teško reći na koji način materijalne uvjete uključiti u ukupnu ocjenu rada škole. Neutralnost ispitanici iskazuju i s tvrdnjom u svezi uključivanja rezultata državne mature u ukupnu ocjenu škole ($M=3.85$), vjerojatno zato što na ispite državne mature često izlaze i oni polaznici strukovne škole koji nemaju dovoljno kvalitetno znanje za upis na neko od visokih učilišta, pa stoga rezultati državne mature ne odražavaju dovoljno kvalitetno razinu znanja učenika strukovne škole, čime se samo „ruši“ ukupna ocjena o kvaliteti procesa poučavanja i učenja u školi. Ispitanici su visoko suglasni da polaznici trebaju sudjelovati na natjecanjima i smotrama radova polaznika ($M=4.39$), a rezultate natjecanja i smotri trebalo bi uključiti u sveukupnu ocjenu škole ($M=4.01$). Dakle, ispitanici su svjesni da se sudjelovanjem na natjecanjima i smotrama potiču kvaliteta i izvrsnost u radu. Suglasnost s tvrdnjom o potrebi izgradnje internog sustava upravljanja kvalitetom škole ($M=4.11$) ohrabruje i ukazuje na svjesnost ispitanika da se kvaliteta ne „događa“, nego se s njom upravlja. Ovakav je stav ispitanika osobito važan jer je sukladan s rezultatima istraživanja koji potvrđuju da je za organizacijsku kulturu i kvalitetu učenja posebno važna izgradnja internog sustava kvalitete koji će omogućiti učinkovite procese institucijskog samovrednovanja te spremnost na ulaganje napora za poboljšanjem vlastite prakse (Čepić i sur., 2016).

Usporedba odgovora ispitanika skupina 1.-5. i ispitanika skupine 6. rezultirala je potvrdom statistički značajne razlike u stavovima ispitanika kod dvije tvrdnje: 4.6 *Materijalni*

uvjeti škole ne bi trebali bitno utjecati na sveukupnu ocjenu škole jer osiguravanje materijalnih uvjeta nije primarno zadaća škole nego osnivača i nadležnog ministarstva (Tablica 78) i 4.7 Stručna služba škole (pedagog, psiholog i drugi) može pružati kvalitetnu podršku polaznicima (Tablica 77). Za statističko utvrđivanje razlike u rangovima srednjih vrijednosti između navedenih grupa/skupina ispitanika korišten je Mann-Whitney U-test uz signifikantnost testa od 5%. Statistički značajna razlike u stavovima ispitanika skupina 1.-5. (191 ispitanik) i skupine 6. (211 ispitanika) u vezi s radom stručne službe upućuju na činjenicu da su ispitanici skupina 1.-5. svjesniji uloge stručne službe u pružanju kvalitetne podrške polaznicima, ali i nastavnicima, vjerojatno i zbog toga što su u svojem radu i ravnatelj i članovi povjerenstva za kvalitetu upućeni na neposredni suradnju sa stručnom službom. Razlika u stavovima u vezi s materijalnim uvjetima statistički je značajna, ali se kod obje skupine nalazi na vrlo neutralnoj razini što se moglo očekivati s obzirom na postojanje vrlo oprečnih stavova u smislu „uključiti ocjenu“ ili „ne uključiti ocjenu, a svaki stav ima vrlo jake argumente, iako ne dostatne da bi neki od stavova prevagnuo.

Ispitanici su (ukupno 402 ispitanika) u okviru pete cjeline anketnog upitnika rangirali aktualna područja samovrednovanja (prioritetna područja) te područja kvalitete kao dijela strukture samovrednovanja strukovnih škola. Postupkom rangiranja svih prioritetnih područja ispitanici su prednost dali prioritetnim područjima *Poučavanje i podrška učenju, Planiranje i programiranje rada te Postignuća učenika i ishodi* učenja koja su neposredno povezana uz proces samovrednovanja. Ovo je očekivani rezultat s obzirom na to da je nastavni proces nešto što u osnovi karakterizira školu i njezinu ulogu, ispitanici u njemu izravno sudjeluju, a sastavni je dio nastavnog procesa utvrđivanje razina postignuća vrednovanjem i ocjenjivanjem, što također ukazuje na kvalitetu rada škole. U odabiru područja kvalitete, a pojedinačno unutar prioritetnih područja, ispitanici posebnu važnost daju planiranju i programiranju rada, učenju kroz iskustvo, cjelokupnom nastavnom procesu, unutarnjem praćenu i ocjenjivanju, provedbi ispita te sudjelovanju na natjecanjima i smotrama radova polaznika. Trajno stručno usavršavanje radnika za ispitanike je važnije od materijalnih uvjeta i drugih elemenata osiguranja okruženja za učenje. Ravnatelj škole najvažniji je čimbenik suradnje unutar ustanove, kao i suradnje s ostalim dionicima, a ona treba biti temeljena na razvijanju kvalitetne poslovne komunikacije. Ispitanici su otvoreni prema procesima unapređenja rada škole, upravljanju kvalitetom i provedbom procesa samovrednovanja.

I u ovoj cjelini anketnog upitnika vidljive su razlike u stavovima, tj. rezultatima rangiranja ispitanika skupina 1.-5. i skupine 6. One se pojavljuju kod rangiranja svih šest prioriternih područja, pri čemu ispitanici skupine 6. prioriterno područje *Postignuća učenika i ishodi učenja* smatraju važnijim od prioriternog područja *Planiranje i programiranje*. Sljedeća se razlika uočava kod prioriternog područja 2 – *Poučavanje i podrška učenju* u kojem ispitanici 6. skupine području kvalitete *Komunikacija i suradnja* daju prednost u odnosu na područje kvalitete *Nastavni proces*. Jednako tako, razlika je prisutna i u prioriternom području 6 – *Upravljanje (ustanova i kvaliteta)* u kojem ispitanici 6. skupine području kvalitete *Interno praćenje postupaka kvalitete* daju prednost u odnosu na *Proces samovrednovanja*. Ovo je rangiranje još jednom potvrdilo da su ispitanici 6. skupine, kao oni koji nisu zaduženi za provedbu procesa samovrednovanja, više usmjereni na nastavni proces, a ipak manje na proces samovrednovanja koji škole trebaju prihvatiti kao važnu kariku u lancu osiguravanja kvalitete vlastita rada.

Provedeno anketiranje (svih 402 ispitanika) rezultiralo je iskazanim stavovima ispitanika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja. Usporedba rezultata anketiranja ispitanika skupina 1.-5. (imaju zakonsko zaduženje rukovođenja procesom samovrednovanja) i skupine 6. (nemaju zakonsko zaduženje) upućuje na kontinuitet razlika u njihovim stavovima. Ispitanici skupina 1.-5., koji imaju zakonom zadanu obvezu i odgovornost provedbe procesa samovrednovanja škole, kod 69.1% tvrdnji (29 od 42 tvrdnje) iskazuju viši stupanj slaganja s iskazanim tvrdnjama iz anketnog upitnika od ispitanika skupine 6. (Tablice 61, 69 i 76). Nadalje, udio neutralnih odgovora, tj. odgovora razine 3 „niti se slažem, niti se ne slažem“ ispitanika skupine 1.-5. svega je 15.9% (1276 od ukupno 8011 odgovora, Tablica 137 u Prilogu br. 7), dok je taj udio kod ispitanika skupine 6. za 24.5% veći i iznosi 19.4% (1721 od ukupno 8853 odgovora, Tablica 138 u Prilogu br. 7). Pritom „otklon“ ispitanika skupine 1.-5. od odgovora razine 3 ne znači ujedno samo odmak prema odgovorima razine 2 ili 4, s obzirom na to da prosječni udio odgovora razine 1 i 5 iznosi visokih 49.5% (Tablica 137 u Prilogu br. 7). Prethodno navedeni podaci upućuju na zaključak da ispitanici skupina 1.-5. imaju višu razinu izgrađenih stavova o procesu samovrednovanja i svim njegovim sastavnicama, što zasigurno proizlazi iz činjenice da su o tom procesu educirani, svjesni su odgovornosti zadaće koju su preuzeli te imaju iskustvo rada u povjerenstvu ili izravne suradnje s povjerenstvom. Ovo je sukladno zaključcima koje daju Drvodelić i Domović (2015) ukazujući na važnost uključivanja temeljnih znanja o samovrednovanju u kurikulum inicijalnog obrazovanja odgajatelja. Zaključak je to i rezultat

istraživanja koje su provele među odgajateljima dječjih vrtića koje je pokazalo da se odgajatelji koji su tijekom diplomskog studija pohađali kolegij o samovrednovanju smatraju osposobljenijima od onih koji su završili neki oblik kratkotrajnog stručnog usavršavanja ili nisu ni na koji način bili educirani. Kod 33.3% tvrdnji (13 od 42 tvrdnje) i 50% pitanja (jedno od dva pitanja), tj. usporedbi stavova ispitanika skupina 1.-5. i skupine 6., Mann-Whitney U-testom uz signifikantnost od 5%, utvrđene su i statistički značajne razlike u stavovima ispitanika, čime se dodatno potvrđuje postojanje razlika u stavovima ispitanika promatranih skupina. Nadalje, proces rangiranja prioriternih područja i područja kvalitete pokazao je da su ispitanici skupine 6. više usmjereni na svoj neposredni rad, nastavni proces i njegovo planiranje, dok su ispitanici skupina 1.-5. svjesniji važnosti provedbe procesa samovrednovanja kao temeljnog alata osiguravanja kvalitete rada strukovne škole.

Proces samovrednovanja u školi vode ravnatelj škole i članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda nastavnika, stručnih suradnika, polaznika, roditelja i predstavnika dionika. Uz osobe koje imaju izravno i formalno-pravno zaduženje rukovođenja procesom, u njemu trebaju sudjelovati svi školski dionici, stoga uspješnost provedbe ne ovisi samo o neposrednim rukovoditeljima procesa samovrednovanja nego i o svim školskim dionicima. Za provedbu procesa samovrednovanja stoga je bitno kakve stavove o samovrednovanju imaju osobe zadužene za rukovođenje procesom i osobe koje takvo zaduženje nemaju. Anketiranjem su obuhvaćene te dvije različite grupacije ispitanika (skupine 1.-5. i skupina 6.) i prikazane razlike u njihovim stavovima o procesu i segmentima procesa samovrednovanja, koje su kod nekih tvrdnji i statistički značajne. S obzirom na sve prethodno navedeno, obrazloženo kvalitativnom i kvantitativnom analizom, može se zaključno utvrditi da je potvrđena hipoteza H2 *Postoji razlika u stavovima ispitanika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.*

8. ZAKLJUČAK

Srednje strukovno obrazovanje djelatnost je kojom se omogućava razvoj i stjecanje kompetencija potrebnih za dobivanje strukovnih kvalifikacija, a obavljaju je ustanove na temelju rješenja nadležnog ministarstva. Kvalitetan rad ustanova za strukovno obrazovanje (strukovnih škola) interes je nacionalnog sustava strukovnog obrazovanja, strukovnih škola kao pružatelja usluga, polaznika i roditelja kao primatelja usluga te šire društvene i gospodarske zajednice. Samovrednovanje škola alat je koji se koristi u cilju osiguravanja kvalitete rada škola. Naime, radi se o procesu vlastite refleksije škole u kojem škola, analizirajući područja samovrednovanja i koristeći vlastite i/ili zadane alate, utvrđuje stvarno stanje u školi, analizira ključne nedostatke te postavlja zajedničke ciljeve u svrhu unapređenja svojeg rada. Karakteristika je ovog procesa da ga provodi sama škola, njezini dionici, dakle oni koji svakodnevno i neposredno sudjeluju u životu škole, pa ju kao takvu i najbolje poznaju.

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati samovrednovanje strukovnih škola kao segment osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja. Sukladno postavljenom cilju istraživanja, postavljena su dva zadatka istraživanja i definirane su dvije hipoteze. Znanstveno je istraživanje, sukladno postavljenim zadacima istraživanja, provedeno u dva dijela, primjenom dviju različitih metoda, instrumenata i načina prikupljanja podataka. Istraživanje je provedeno na uzorku od 27 strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije te 402 ispitanika iz tih strukovnih škola koji imaju različite uloge u provedbi procesa samovrednovanja škole. Istraživanje je provedeno u razdoblju svibanj – prosinac 2019. godine. Aktivnost preuzimanja javnih dokumenata s mrežnih stranica strukovnih škola obavljena je u kolovozu 2018. godine. Budući da je istraživanje započelo u šk. god. 2018./2019. analizirana je školska dokumentacija iz prethodne školske godine 2017./2018. kako bi se dobio uvid u dokumentaciju koja je prošla interne procedure usvajanja od nadležnih tijela te tijekom istraživanja nije bila predmet izrade i dorade. Time se u potpunosti očuvala reprezentativnost analiziranih dokumenata.

U prvom je dijelu znanstvenog istraživanja korištena metoda analize sadržaja, a podaci su prikupljeni radom na dokumentaciji koja je obuhvatila relevantnu znanstvenu i stručnu literaturu s područja upravljanja kvalitetom i samovrednovanja te dokumentaciju koju strukovne škole posjeduju, a koja je nastala u neposrednom odgojno-obrazovnom radu škole. Polazne su se istraživačke aktivnosti odnosile na rad na znanstvenoj i stručnoj literaturi kako bi

se dobio uvid u teorije škole, suvremene koncepcije škole, upravljanje kvalitetom u obrazovanju i neposrednu povezanost samovrednovanja i kvalitete obrazovanja. Nadalje, također je bilo nužno upoznati se s okvirom za provedbu samovrednovanja strukovnih škola, što uključuje metodologiju provedbe samovrednovanja te strategijsku i zakonodavnu legislativu. Analiza školske dokumentacije uzorkovanih 27 strukovnih škola obuhvatila je statute, školske kurikulume, godišnje planove i programe rada škole te izvješća o samovrednovanju za šk. god. 2017./2018. Analiza je pokazala da postoje razlike u školskoj dokumentaciji u svakom od analiziranih dokumenata. U školama se statutom različito reguliraju mandati članova povjerenstva za kvalitetu, a mandat je reguliran tek u 12 (44.4%) statuta. Proces samovrednovanja kao aktivnost školskih tijela reguliran je samo u dijelu (22.2%, 6 škola) analiziranih školskih kurikuluma, a jednako tako u dijelu (85.2%, 23 škole) godišnjih planova i programa rada škola iako se moglo očekivati da će biti zastupljeni u svim dokumentima jer se radi o procesu koji je zakonski zadan te ga škole provode. Samovrednovanje se kao postupak izvan konteksta samovrednovanja škola pojavljuje u 14 (51.9%) školskih kurikuluma i osam (29.6%) godišnjih planova i programa rada, što ukazuje na začetke razvoja kulture samovrednovanja rada učenika i nastavnika. Unatoč vrlo malim brojkama, bitno je ukazati na tu pozitivnu pojavnost jer se radi o bitnom i kvalitetnom temelju za razvoj kulture samovrednovanja škole. Analiza izvješća o samovrednovanju također je pokazala razlike u tehničkoj izradi izvješća, iako su okviri za izradu izvješća zadani aplikacijom *e-Kvaliteta* te ih sve škole trebaju koristiti. Razlike su vidljive već u širokom rasponu broja stranica izvješća (od 32 do 65 stranica), broja utvrđenih ključnih nedostataka škole (od 0 do 34 ključnih nedostataka) te postavljenih ciljeva (od 0 do 19 postavljenih ciljeva) koje škole pred sebe stavljaju u svrhu unapređenja svojega rada. Postupkom razvrstavanja podataka o broju dokaza (od 0 do 144 dokaza) koje škole prilažu uz izvješće o samovrednovanju vidljivo je različito razumijevanje pojma *dokaz*, iako se oni stvaraju prema naputcima koji se nalaze u *Priručniku za samovrednovanje* (Tunjić, 2011). Analizom rezultata, ocjena za područja kvalitete i prosječnih ocjena za prioritetna područja, utvrđeno je da, unatoč vrlo visokim ocjenama koje su škole sebi dodijelile za područja kvalitete, a time i generirale visoke prosjeke po prioritetnim područjima, postoje statistički značajne razlike u prosječnim ocjenama škola u prioritetnom području 1 - *Planiranje i programiranje rada* (s obzirom na veličinu škole i vrstu programa koje škola provodi), prioritetnom području 4 – *Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika* (s obzirom na geografski položaj škole i broj obrazovnih sektora iz kojih škola

provodi programe) i prioritetnom području 6 – *Kvaliteta /upravljanje i kvaliteta/* (s obzirom na geografski položaj škole u odnosu na Grad Split). Razlike su također utvrđene i za specifična područja kvalitete *Obrazovanje odraslih* i *Vježbenička tvrtka* koja su škole vrednovale kao područja kojima nisu zadovoljna, ali se, unatoč takvu stavu i ocjenama, vrlo rijetko pojavljuju ciljevi, tj. namjere da se stanje promijeni. Stanje područja kvalitete *Proces samovrednovanja* potpuno je suprotan stanju prethodno navedenih područja kvalitete. Naime, škole ovo područje kvalitete vrednuju, tj. ocjenjuju visokim ocjenama, ali istodobno ukazuju na niz ključnih nedostataka u njemu te postavljaju ciljeve za poboljšanje stanja. Ovaj je podatak vrlo pozitivan jer ukazuje na to da su škole proces samovrednovanja prepoznale kao važan proces koji može unaprijediti rad škole, stoga ga škole stavljaju u fokus svojih godišnjih planova unapređenja. Razlike među školama vidljive su i u godišnjim planovima unapređenja s obzirom na utvrđivanje, tj. imenovanje osoba zaduženih za provedbu aktivnosti i/ili procjenu postignuća postavljenih ciljeva. Naime, najviše zaduženja daje se ravnatelju, stručnoj službi i povjerenstvu za kvalitetu, ali s različitim ulogama. Stručne službe u većini škola (56.5%, 13 škola) imaju ulogu tijela zaduženog za provedbu, povjerenstva za kvalitetu ulogu tijela koje procjenjuje razinu postignuća (52.2%, 12 škola), a kod ravnatelja je ta uloga među školama podjednako podijeljena. Rezultati provedenog istraživanja, tj. kvalitativne i kvantitativne analize školskih dokumenata, potvrdili su hipotezu H1 *Postoji razlika u tehničkoj provedbi i rezultatima samovrednovanja strukovnih škola provedenih u šk. god. 2017./2018.*

U drugom je dijelu znanstvenog istraživanja provedeno anketiranje 402 ispitanika svih 27 uzorkovanih strukovnih škola Splitsko-dalmatinske županije. Ispitanici su pripadnici šest homogenih skupina koje su formirane prema ulozi koju ispitanici imaju u provedbi procesa samovrednovanja. Prvu skupinu čine ravnatelji škola, drugu skupinu članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda nastavnika i stručnih suradnika, treću skupinu članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda dionika na prijedlog osnivača, četvrtu skupinu članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda polaznika, petu skupinu članovi povjerenstva za kvalitetu iz reda roditelja te šestu skupinu nastavnici i stručni suradnici koji u trenutku anketiranja nisu članovi povjerenstva za kvalitetu. Anketni je upitnik imao pet cjelina, od kojih se samo prva razlikovala za svaku od skupina ispitanika, s obzirom da se odnosila na specifična pitanja o samom ispitaniku. Ostale četiri cjeline anketnih upitnika bile su jednake kako bi se mogli analizirati i međusobno uspoređivati stavovi ispitanika. Drugom su cjelinom anketnog upitnika ispitani stavovi ispitanika o radu i ulozi povjerenstva za kvalitetu, trećom cjelinom stavovi o samovrednovanju, vanjskom

vrednovanju i javnosti podataka, a četvrtom cjelinom stavovi o prioritetnim područjima samovrednovanja i područjima kvalitete. Posljednja, peta cjelina anketnog upitnika pred ispitanike je stavila zadaću rangiranja prioritetnih područja i područja kvalitete preuzetih iz postojećeg modela samovrednovanja koji strukovne škole provode od školske 2010./2011. godine¹⁵⁶. Analizom rezultata anketiranja utvrđeni su stavovi svih 402 ispitanika, a usporedba stavova ispitanika provedena je kao usporedba stavova 191 ispitanika koji imaju zakonsko zaduženje rukovođenja procesom samovrednovanja (ispitanici skupina 1.-5.) te 211 ispitanika koji to zaduženje nemaju (ispitanici skupine 6.). Ispitanici su, u okviru druge cjeline upitnika, iskazali suglasnost s tvrdnjama da se samovrednovanje regulira zakonom i statutom te da uvjete provedbe određuje Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Edukacije smatraju bitnim i potrebnim, a u proces samovrednovanja također bi uključili polaznike i roditelje. Suglasni su s time da se stručni suradnici uključe u rad povjerenstva, ali ne i sa sudjelovanjem ravnatelja. Ispitanici smatraju potrebnim vrednovati rad članova povjerenstva za kvalitetu. Statistički značajne razlike među ispitanicima uspoređenih skupina utvrđene su kod tvrdnji veznih uz zakonsku regulativu, rad Agencije, sudjelovanje učenika, stručnih suradnika i ravnatelja u radu povjerenstva za kvalitetu te tvrdnje vezi s obvezom da se svake godine svi nastavnici i stručni suradnici upoznaju sa sadržajem izvješća o samovrednovanju za prethodnu godinu. U okviru treće cjeline upitnika ispitanici su iskazali visoku suglasnost s tvrdnjom da provođenje samovrednovanja podiže kvalitetu rada škole, a nešto manju suglasnost za vanjsko vrednovanje. Postupak samovrednovanja ujednačili bi na nacionalnoj razini, a postupke samovrednovanja i vanjskog vrednovanja ujednačili bi i povezali. Ispitanici iskazuju prilično neutralan stav u vezi s utvrđivanjem rangova i javne objave rezultata samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Oba bi procesa provodili učestalo; provedbu samovrednovanja na godišnjoj razini podržava 179 (44.5%) ispitanika, a vanjskog vrednovanja 122 (30.3%) ispitanika. Statistički značajne razlike među ispitanicima uspoređenih skupina utvrđene su kod tvrdnji u vezi s podizanjem kvalitete rada škole temeljene na samovrednovanju, uključivanjem rezultata samovrednovanja u provedbu postupka vanjskog vrednovanja, godišnjim provođenjem procesa samovrednovanja te važnosti pozitivnog ozračja za uspješnu provedbu samovrednovanja. U okviru četvrte cjeline anketnog upitnika ispitanici su iskazali visoku suglasnost s tvrdnjama o važnosti planiranja i programiranja rada te izgradnji internog sustava

¹⁵⁶ Prve šk. god. 2010./11. samovrednovanje je provedeno kao pilot-projekt u 24 strukovne škole s područja Republike Hrvatske

kvalitete. Potvrđuju i važnost provedbe programa *Vježbeničke tvrtke*, kao kvalitetnu priliku za pripremu polaznika za izlazak na tržište rada, ali su neutralna stava u svezezi s praćenjem zapošljavanja bivših polaznika škole. Visoko su suglasni s tvrdnjom o važnosti sudjelovanja polaznika na natjecanjima i smotrama radova, ali ne toliko s uključivanjem rezultata s državne mature u ukupnu ocjenu rada škole. Imaju visoko povjerenje u rad stručne službe svoje škole, ali nisu toliko sigurni u način korištenja rezultata vrednovanja materijalnih uvjeta škole u ukupnu ocjenu škole. Statistički značajne razlike među ispitanicima uspoređenih skupina utvrđene su kod tvrdnji u vezi s ljudskim i materijalnim resursima, a koje se odnose na potporu koju pruža stručna služba i adekvatno vrednovanje materijalnih uvjeta škole. Petom cjelinom anketnog upitnika dobiveni su rezultati rangiranja postojećih prioritetnih područja i područja kvalitete koje sve strukovne škole koriste u procesu samovrednovanja. Ispitanici su visoko rangirali prioritetna područja *Poučavanje i podrška učenju, Planiranje i programiranje rada te Postignuća učenika i ishodi učenja*, dakle područja koja se odnose na neposredan odgojno-obrazovni rad. U odabiru područja kvalitete prednost daju planiranju i programiranju rada, učenju kroz iskustvo, nastavnom procesu, unutarnjem praćenju i ocjenjivanju, provedbi ispita i sudjelovanju polaznika na natjecanjima i smotrama radova. Rangiranja unutar ove cjeline anketnog upitnika pokazala su da su ispitanici skupine 6. više orijentirani na nastavni proces, dok ispitanici skupina 1.-5. pokazuju veće razumijevanje procesa samovrednovanja i njegove važnosti za unapređivanje rada škole. Rezultati provedena istraživanja, tj. kvalitativne i kvantitativne analize anketnih upitnika, potvrdili su hipotezu H2 *Postoji razlika u stavovima ispitanika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja.*

Kvalitetna provedba procesa samovrednovanja pretpostavlja postojanje dvaju bitnih segmenata: kvalitetne metodologije samovrednovanja i kvalitetne pripreme svih školskih dionika koji proces provode neposredno u svojoj školi. Postupak izrade i kontinuirane dorade metodologije zakonski¹⁵⁷ je povjeren stručnim tijelima, tj. nadležnoj agenciji, što pretpostavlja angažman relevantnih stručnjaka iz područja strukovnog obrazovanja, općeg odgoja i obrazovanja, izrade metodologije te predstavnika strukovnih škola, nadležnih tijela i agencija, kao i drugih relevantnih dionika iz područja gospodarstva. Priprema školskih dionika na provedbu procesa samovrednovanja pretpostavlja edukaciju koja će doprinijeti razumijevanju

¹⁵⁷ Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 25/18)

pojma kvalitete i osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja, funkcionalnost samovrednovanja te razumijevanje uloga svih dionika u provedbi samovrednovanja. U nizu rezultata dobivenih anketiranjem, potrebno je naglasiti one koji se odnose na razinu educiranosti i motiviranost ispitanika za sudjelovanje u radu povjerenstva za kvalitetu. Naime, od ukupno 401 ispitanika samo ih je 63 (15.7%) sudjelovalo u nekoj edukaciji u vezi s provedbom procesa samovrednovanja. Rezultat iznad toga vrlo niskog postotka imaju ravnatelji (37.0%) i članovi povjerenstva za kvalitetu (35.6%), ali su to svejedno vrlo loši rezultati. Dakle, ni osobe zadužene za provedbu procesa samovrednovanja škole nisu obuhvaćene edukacijama, a od njih se očekuje da taj proces kvalitetno planiraju, provedu te izrade izvješće o samovrednovanju. Nadalje, od 209 ispitanika koji su članovi skupine 6., što znači da nemaju zakonsku obvezu neposrednog vođenja procesa samovrednovanja, njih se svega 43 (20.6%) izjasnilo da žele biti član povjerenstva za kvalitetu. Iako se ovaj rezultat može tumačiti na način da većina ispitanika jednostavno ne želi preuzeti odgovornu ulogu člana povjerenstva, ipak ostaje otvoreno pitanje bi li se udio onih koji žele preuzeti taj angažman povećao ako bi bili dostatno educirani o procesu, kao i adekvatno honorirani za taj posao. Ne smije se zanemariti činjenicu da bi nastavnici i stručni suradnici, ako su educirani i upoznati s prednostima koje im u radu donosi proces i rezultati samovrednovanja, zasigurno prihvatili vođenje procesa bez obzira na postojanje ili nepostojanje formalnog honorara u obliku neke novčane naknade, smanjenja redovne satnice rada ili nečeg sličnog. Činjenica je da su ispitanici koji imaju zakonsku obvezu vođenja procesa samovrednovanja kontinuirano iskazivali pozitivnije stavove o procesu samovrednovanja, što znači da poznavanje procesa utječe na izgradnju pozitivnih stavova, stoga podizanje razine educiranosti školskih dionika treba biti jasan cilj tijela nadležnih za planiranje i provedbu procesa samovrednovanja.

Proces samovrednovanja škole može se provoditi na temelju propisane i „nametnute“ zakonske obveze, ali kultura samovrednovanja škole može se graditi isključivo na visokoj razini educiranosti nastavnika, stručnih suradnika i svih drugih školskih dionika. Temelj je kulture samovrednovanja škole i samovrednovanje vlastita rada, rada ravnatelja, stručnih suradnika, nastavnika, učenika, pa i roditelja. Uz edukacije u vezi s provedbom procesa samovrednovanja škole, ovo također treba biti predmeto edukacija koje mogu provoditi, ne samo agencije nadležne za strukovno i opće obrazovanje, nego i stručni suradnici unutar škola. Kvalitetno strukovno obrazovanje može se osigurati procesom samovrednovanja koje se realizira na svim

razinama: od samovrednovanja učenika, nastavnika i ravnatelja, preko samovrednovanja strukovne škole do samovrednovanja cjelokupnog sustava strukovnog obrazovanja.

Znanstveni se doprinos ove disertacije ogleda u doprinosu razumijevanju pojma kvalitete i osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja, funkcionalnosti samovrednovanja kao segmenta osiguravanja kvalitete te razumijevanju uloga raznih dionika u osiguravanju i unapređenju kvalitete strukovnog obrazovanja. Pružen je uvid u teorije škole, suvremene koncepcije škole i kulturu škole kao temelj uspješnosti i učinkovitosti škole. Predstavljen je razvoj koncepcije upravljanja kvalitetom, od prvotne razine kontrole kvalitete do suvremenog pristupa izgradnje sustava upravljanja kvalitetom, koji se iz proizvodnih i uslužnih djelatnosti prenosi u obrazovne sustave, pri čemu je potrebno kvalitetno razumijevati odgojno-obrazovne procese i uloge školskih dionika u njemu. Analizirani su različiti standardi, tj. norme upravljanja kvalitetom, modeli primjene sustava upravljanja kvalitetom na obrazovni sustav te pozicija samovrednovanja u sustavu upravljanja kvalitetom u obrazovanju na razini europskih zemalja, s posebnim naglaskom na specifičnost strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Nadalje, predstavljen je i proces samovrednovanja te povezanost kulture kvalitete s kulturom samovrednovanja.

Aplikativni se doprinos ogleda u predstavljanju rezultata znanstvenog istraživanja kojim se potvrdila razlika u razumijevanju i načinu provedbe procesa samovrednovanja u strukovnim školama, kao i jasna potreba za educiranjem svih školskih dionika o važnosti i provedbi procesa samovrednovanja. Tijela nadležna za strukovno obrazovanje rezultate istraživanja mogu koristiti za daljnju razradu metodologije samovrednovanja, utvrđivanje područja samovrednovanja i područja kvalitete te za izradu niza programa edukacija za dionike strukovnih škola.

Bitno je istaknuti da ovo znanstveno istraživanje nosi određena ograničenja koja su neposredno vezana uz odabir osnovnog skupa i uzorkovanih škola te vrijeme provedbe istraživanja. Naime, istraživanje je provedeno na području Splitsko-dalmatinske županije među 27 strukovnih škola, što čini uzorak od 8.8% svih strukovnih škola Republike Hrvatske, ali uzorak nema dostatnu reprezentativnost s obzirom na to da su sve škole iz iste županije. Usmjerenost istraživanja na jednu županiju proizišla je iz činjenice da je istraživanjem planirana obveza uvida u školska izvješća o samovrednovanju koja nisu javno dostupni dokumenti, kao i anketiranje koje se trebalo provoditi popunjavanjem pisanih anketa, stoga je voditeljica

istraživanja morala višekratno odlaziti u svaku od škola. Time se tehnički ograničila mogućnost provedbe istraživanja na širem području Republike Hrvatske. Osim toga, s obzirom na to da je anketiranje provedeno u prvom dijelu školske godine, tj. tijekom prvog polugodišta, dio ispitanika (članova skupina 2.-5.) tek je bio imenovan u povjerenstvo za kvalitetu, stoga neki nisu bili dovoljno upoznati s radom povjerenstva, što je moglo utjecati na njihove stavove o radu povjerenstva, a moguće i općenito o samovrednovanju. Ako bi se ovakvo istraživanje ponavljalo, preporuka je da se u suradnji s nadležnim tijelima osigura javnost i/ili jednostavnija dostupnost školskih izvješća o samovrednovanju, čime bi se eliminirala obveza odlazaka voditelja istraživanja u školu. Samim time mogao bi se osigurati reprezentativan uzorak strukovnih škola na razini cijele Republike Hrvatske, a potencijalno i generalizacija zaključaka. Nadalje, istraživanje bi trebalo provesti u prvom dijelu drugog polugodišta kako bi članovi povjerenstva za kvalitetu, pa i oni imenovani tek početkom školske godine, bili informiraniji o svojim zadaćama i radu. Istraživanje se ne bi trebalo provoditi krajem drugog polugodišta jer bi se time bitno remetio rad škole koji je u tom razdoblju bitno opterećen završnim nastavnim aktivnostima koje se odvijaju na kraju nastavne i školske godine, što bi moglo rezultirati niskim odazivom ispitanika i slabim povratom popunjenih anketa.

LITERATURA

1. Alfirević, N., Pavičić, J., Kutleša, M., Matković, J. (2010). *Osnove strateškog marketinga i menadžmenta u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Alfa.
2. Alfirević, N., Burušić, J., Pavičić, J., Relja, R. (2016). *Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: Ususret smjernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Europi*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
3. Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, Lj., Matasović, R., Pranjković, I. (2004). Škola. U Lj. Jojić i R. Matasović (ur.), *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: EPH i Novi liber.
4. Antulić, S., Opić, S. i Tot, D. (2016). Razina evaluacije u procesu samoevaluacije obrazovne institucije. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 13-29.
5. Baranović, B. (2006). Nastavni programi iz perspektive nastavnika i učitelja. U B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 107-179). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
6. Baranović, B. (ur.) (2015). *Školski kurikulum. Teorijski i praktični aspekti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
7. Benner, D. (1978). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München.
8. Bezinović, P. (ur.) (2010). *Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
9. Brumlik, M. i Holtappels, H. G. (1994). Interakcionizam i teorija škole: Mead i djelovanje školskih aktera. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 101-120). Zagreb: Educa.
10. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
11. Brust-Nemet, M., Mlinarević, V. (2016). Procjene učitelja o kulturi škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu*, 62(1), 93-104.
12. Buligina, I., Sloka, B., Dzelme, J. i Tora, G. (2014). Quality and transparency in VET: new challenges for public administrations in Latvia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 355-359.

13. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 139-151.
14. Bursać, L., Dadić, J. i Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88.
15. Capperucci, D. (2015). How self-evaluation can make schools more effective. *Form@re*, 15(3), 258-278.
16. Carlson, B. (2009). School self evaluation and the 'critical friend' perspective. *Educational Research and Review*, 4(3), 78-85.
17. CEDEFOP (2003). *An European Guide on Self-assessment for VET providers*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
18. Cohen, L. Manion, L., Morison, K. (2007.) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
19. Costea, O. (2014). European models of educational management. *Euromentor journal*, 5(3), 17-33.
20. Čepić, R., Tatalović Vorkapić i S., Ružić, S. (2016). Samovrednovanje kvalitete procesa učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj), 11-22.
21. Dauber, H. (1994). Radikalna kritika škole kao teorija škole? Perspektive kulturne revolucije kod Freire i Illich. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 123-135). Zagreb: Educa.
22. Deal, T., Peterson, K. (1998). How Leaders Influence the Culture of School u : *Realizing a Positive School Climate*, 56(1), 28-30. Dostupno na: http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199809_peterson.pdf
23. Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
24. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Domović, V., Gehrmann, S., Kruger-Potratz, M., Petravić, A. (ur.) (2011.) *Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Drvodelić, M. i Domović, V. (2016). Odnos odgojitelja prema samovrednovanju dječjih vrtića. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 47-60.
27. *Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. (Narodne novine, br. 66/08 i 90/10)

28. Duffour, B., Curtis, W. (ur.) (2012). *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline*. Zagreb: Educa.
29. Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
30. Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
31. Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore.
32. Fingerle, K. (1994). Strukturalno-funkcionalne teorije škole: Od Parsonsa do Fenda. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 61-77). Zagreb: Educa.
33. Funda, D. (2008). *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*. Zagreb: Kigen.
34. Gatt, S. i Faurschou, K. (2016). Implementing the European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET) at National Level: Some Insights from the PEN Leonardo Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(1), 29-45.
35. Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
36. Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
37. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
38. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Educa.
39. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
40. Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203-218.
41. Hentig, H. v. (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način: vježba praktičnog uma*. Zagreb: Educa.
42. <https://asq.org/quality-resources/learn-about-quality> (2.3.2020.)
43. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//19.%20-%2010.2.a.pdf> (18.3.2020.)
44. <https://www.asoo.hr/euprojekti/kvaliteta/default.aspx?id=396> (20.3.2020.)
45. <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/eqf.pdf> (5.3.2020.)
46. https://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvaliteta/Letak_10_1%20FINAL.pdf (20.3.2020.)

47. <https://www.asoo.hr/default.aspx?id=79> (20.3.2020)
48. <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/Strategija%20razvoja%20strukovnog%20obrazovanja%20u%20RH.pdf> (18.3.2020.)
49. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0018> (4.3.2020.)
50. <https://www.eqavet.eu> (6.3.2020.)
51. <https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Policy-Documents/European-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-ProvidersEuropean-Guide-on-Self-Assessment-for-VET-Providers.pdf?ext=.pdf> (20.3.2020.)
52. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en> (4.3.2020.)
53. <https://www.qavet.hr> (6.3.2020.)
54. <http://www.qavet.hr/media/1130/hrvatski-okvir-osiguranja-kvalitete-u-soo-strateske-smjernice.pdf> (20.3.2020.)
55. http://www.qavet.hr/media/1034/32722-eqavet-building-blocks-brochure_cro_hr.pdf (6.3.2020.)
56. http://www.ssmb.hr/libraries/0000/3981/Izvjje%C5%A1%C4%87e_projekta_o_testiranju_samovrjednovanja_u_ustanovama_za_strukovno_obrazovanje_u_Republici_Hrvatskoj.pdf (20.3.2020.)
57. <https://www.svijet-kvalitete.com/index.php/ne-propustite/2395-certifikat-iso-9001> (4.3.2020)
58. Ivančić, I. (2015). *Upravljanje kvalitetom u funkciji povezivanja strukovnog obrazovanja s potrebama europskog tržišta rada*. (Doktorska disertacija). Ekonomski fakultet u Osijeku, Osijek.
59. Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 139-149.
60. Jurčić, M. (2014). Kultura škole. U N. Hrvatić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 81-93). Zagreb - Virovitica: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
61. Jurković Majić, O. (2007). Istraživanje zadovoljstva učenika kvalitetom usluge srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Tržište*, 19(2), 231-239.
62. Klafki, W. (1989). Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: K. H. Braun u. a. (Hg.): *Subjekt – Vernunft – Demokratie*, S. 4-33. Weinheim.

63. Klafki, W. (1994). Začeci teorije škole u duhovno-znanstvenoj pedagogiji: Od Diltheya do Wenigera. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 27-57). Zagreb: Educa.
64. Kolak, A. (2013). Školska klima kao čimbenik kvalitete škole. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura - teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti* (str. 226-238). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
65. Kolenc-Miličević, I., Britvić, J. i Miličević, I. (2012). Upravljanje kvalitetom u obrazovanju – ISO 9001:2008 kao alat za podizanje kvalitete. *Praktični menadžment*, 3(2), 68-78.
66. *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
67. König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
68. Kovačević, D. (2007). Samovrednovanje škola kao dio procesa osiguravanja kvalitete u školama. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 309-315.
69. Krce Miočić, B., Pavičić, J., Alfirević, N., Najev Čačija, Lj. (ur.) (2016.) *Upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama: menadžment i marketing u školama*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
70. Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
71. Lađo P.H., Lazarová B, Hloušková L. (2019). Career adaptability of vocational education and training graduates in the period of prospective school-to-work transition. *Studia Paedagogica.*, 24(2), 59-83.
72. Lazibat, T. (2005). *Sustavi upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju*. Zagreb: Sinergija nakladništvo.
73. Lazibat, T. (2009). *Upravljanje kvalitetom*. Zagreb: Znanstvena knjiga d.o.o.
74. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Zagreb: Educa.
75. Leo, U. (2016). Profesionalne norme i usmjeravanje pedagoškog vođenja. U D. Vican (ur.) *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
76. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 4(1), 43-56.

77. Macbeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London i New York: Routledge.
78. Maccoby, E. i Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. U E. M. Hetherington (ur.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (str. 1-101). New York: Wiley.
79. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Stavovi ravnatelja prema (samo)vrednovanju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(2), 27-37.
80. Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(1/21), 75-88.
81. Maleš, D. (ur.). (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
82. Matijević, M. (1998). Nastavne strategije i osposobljavanje učitelja. U M. Pavlinović-Pivac (ur.), *Škola i stvaralaštvo* (str. 155-162), Zagreb: Primary school Matije Gupca.
83. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
84. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279-298.
85. Matijević, M. (2007). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum, teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 267-303). Zagreb: Zavod za pedagogiju.
86. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
87. McMillan, J.H. (2010). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards – Based Instruction*. Pearson Education.
88. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
89. Moldovan, L (2016). Framework Development for European Quality Assurance in VET Towards Environmentally Sustainable Economy. *Procedia Engineering*, 181, 1064-1071.
90. Morrison, K. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

91. Moss, C. i Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment on every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria: ASCD publications.
92. Muck, M. i Muck, G. (1994). Psihoanaliza škole kao institucije: Natrag sve do Freuda. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 81-98). Zagreb: Educa.
93. Muraja, J. (ur.). (2010). *Priručnik za samovrjednovanje srednjih škola*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
94. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
95. *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*. (2018). (Narodne novine, br. 62/18)
96. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
97. Ostroški, Lj. (2016). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2016*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
98. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
99. Peko, A., Varga, R., Vican, D. (2016). *Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
100. Perin, V. (2012). Kvaliteta srednjoškolskog strukovnog obrazovanja – „mjerenje“ kvalitete. *Acta Iadertina*, 9(1), 25-32.
101. Petani, R. (2011). Odnos roditelj – dijete. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 97-123), Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
102. Petani, R. (2012). Komparativni pristup programima osposobljavanja obitelji i potpori roditeljima. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 117-130.
103. Pevec, M. (2016). Vodenje samoevalvacije v slovenskih poklicnih in stokovnih šolah kot strategija na poti h kakovosti. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(3), 121-140.
104. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165-173.
105. *Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020*. (2016). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
106. Radeka, I. (2016). Kontinuirani profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U D. Vican, I. Sorić i I. Radeka (ur.) *Kompetencijski profil ravnatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru

107. Razum, R. (2007). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra*, 77(4), 857-880.
108. Rogić, A. M. (2017). Obrazovanje ravnatelja – procjene ravnatelja o optimalnom obrazovnom programu. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(2), 239-254.
109. Schein, E. (1998). *Cultura d'azienda e leadership – Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati.
110. Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 141(3), 289-300.
111. Sertić, I. i Halter, K. (2012). Načini praćenja postignuća učenika kroz Modularni kurikulum poslovanja vježbovne tvrtke. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 217-220.
112. Scheerens, J. (1989). Proces indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61-81.
113. Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassel.
114. Scheerens, J. i Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
115. Scott, D. (1998). Qualitative approaches to evaluations of health-promoting activities. U D. Scott and R. Weston (ur.), *Evaluating Health Promotion* (str. 31-49). Cheltenham: Stanley Thornes.
116. Slatina, M. (2006). Konfluentno učenje i/ili podučavanje. *Odgojne znanosti*, 8(1), 111-130.
117. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole*. Zagreb: Educa.
118. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (2014). (Narodne novine, br. 124/2014).
119. *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.* (2018). <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/Strategija%20razvoja%20strukovnog%20obrazovanja%20u%20RH.pdf> (16.3.2020.)
120. Sušan, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
121. Šiško Kuliš, M. i Grubišić, D. (2010). *Upravljanje kvalitetom*. Split: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Splitu.

122. Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 68(1), 261-278.
123. Tillmann, K. J. (ur.). (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
124. Tot, D. i Jurčec, L. (2009). Procjene sudionika samovrednovanja učitelja o indikatorima kvalitetne nastave i učenja. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 150(1), 21-38.
125. Tot, D. (2013). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 154(3), 271-288.
126. Tunjić, I. (ur.). (2011). *Priručnik za samovrednovanje: hrvatski okvir za osiguranje kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
127. Tunjić, N. (2014). *Može li škola odgojiti što društvo i obitelj ne mogu?.* Rijeka: Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti.
128. Tyler, R. W. (1989). *Educational evaluation: Classic works*. Boston: Kluwer.
129. UNESCO (2005). *World Report: Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
130. Varga, R., Peko, A. i Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu*, 62(1), 39-51.
131. Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagojska istraživanja*, 3(1), 9-20.
132. Vican, D. (2011). Razvoj školstva i obrazovna politika u Republici Hrvatskoj na putu u Europu. U V. Domović, S. Gehrmann, M. Krüger-Potratz i A. Petravić (ur.), *Europsko obrazovanje: Koncepti i perspektive iz pet zemalja* (str. 158-178). Zagreb: Školska knjiga.
133. Vican, D. (2014). Pristupi i modeli vanjskog vrednovanja kvalitete formalnog obrazovanja. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Vrkaš, M. Vasilj (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (str. 12-24). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.
134. Vican, D. (ur.) (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
135. Vican, D., Sorić, I., Radeka, I. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*, Zadar: Sveučilište u Zadru.

136. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom – teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
137. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 7-21.
138. Walton, M. (1986). *The Deming Management Method*. New York: Putnam.
139. Wilson, B. L., Corbett, H. D. i Webb, J. (1994). School Climate and Culture. U T. Husen i T. N. Postlethwaite (ur.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford (str. 5206-5211): Pergamon.
140. Wolton, M. (1986). *The Deming Management Method*. New York: Putnam.
141. *Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (Narodne novine, br. 24/10)
142. *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Narodne novine, br. 22/13, 41/16 i 64/18)
143. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 05/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18 i 98/19, 64/20)
144. *Zakon o strukovnom obrazovanju* (Narodne novine, br. 30/09 i 25/18)
145. Zelenika, R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.
146. Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1), 7-25.

SAŽETAK

Kvalitetno strukovno obrazovanje temelj je društvenog i gospodarskog razvitka. Stoga je osiguravanje kvalitete sustava strukovnog obrazovanja bitna zadaća svih dionika sustava, a kvaliteta se mora osiguravati na svim razinama i uključivati sve dionike. Nacionalni sustav osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj povezan je s Europskim sustavom osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (EQAVET). Uspostavlja se na razini ustanova strukovnog obrazovanja (strukovnih škola) i na razini kvalifikacija, a temelji se na postupcima samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. Samovrednovanje u strukovnim školama prati i vrednuje povjerenstvo za kvalitetu, a u provedbu su uključeni školski dionici.

Cilj je doktorske disertacije ispitati samovrednovanje kao segment osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja. Predmet je istraživanja analiza postojećeg sustava samovrednovanja strukovnih škola te stavova dionika o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete.

Empirijsko je istraživanje obuhvatilo dva zadatka istraživanja, provedeno je u dva dijela primjenom dviju različitih metoda, instrumenata i postupaka prikupljanja podataka te na uzorku primjerenom za svaku od metoda istraživanja. Prvi se zadatak odnosio na analizu postojećeg sustava samovrednovanja strukovnih škola, tehničku provedbu u školama te izvješća i rezultata samovrednovanja provedenih u šk. god. 2017./2018. Rezultati analize školskih dokumenata (statut, školski kurikulum, godišnji plan i program rada škole te godišnje izvješće o samovrednovanju) 27 uzorkovanih strukovnih škola potvrdili su da postoje razlike u tehničkoj provedbi i rezultatima samovrednovanja strukovnih škola provedenih u šk. god. 2017./2018. Drugi se zadatak odnosio na ispitivanje i analiziranje stavova ispitanika, dionika strukovnih škola s različitim ulogama u procesu samovrednovanja, o samovrednovanju, postupku provedbe i relevantnosti parametara kvalitete u područjima samovrednovanja. Rezultati analize anketnih upitnika dobivenih od 402 ispitanika iz 27 uzorkovanih strukovnih škola dali su jasne stavove ispitanika o samovrednovanju te potvrdili postojanje razlike u stavovima ispitanika koji su educirani i sudjeluju u vođenju procesa samovrednovanja u strukovnoj školi u odnosu na ispitanike koji takvu ulogu nemaju.

Proces samovrednovanja strukovnih škola može se provoditi na temelju propisane i „nametnute“ zakonske obveze, ali kultura samovrednovanja škola može se graditi isključivo na visokoj razini educiranosti nastavnika, stručnih suradnika i svih drugih školskih dionika. Kvaliteta strukovnog obrazovanja može se osiguravati provedbom procesa samovrednovanja na svim razinama: od samovrednovanja učenika, nastavnika i ravnatelja, preko samovrednovanja strukovne škole do samovrednovanja cjelokupnog sustava strukovnog obrazovanja. Samovrednovanje strukovnih škola značajan je segment osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja, a preduvjet je uspješne provedbe postojanje kvalitetne metodologije provedbe te primjerena educiranost svih školskih dionika.

Ključne riječi: samovrednovanje, strukovno obrazovanje, osiguranje kvalitete, upravljanje kvalitetom u obrazovanju, strukovna škola

ABSTRACT

Quality vocational education is the foundation of social and economic development. Quality assurance of the vocational education system is therefore an important task of all stakeholders in the system, with quality being assured at all levels and involving all stakeholders. The national system of vocational education quality assurance in the Republic of Croatia is linked with the European Quality Assurance in Vocational Education and Training. It is established at the level of vocational education institutions (vocational schools) and at the level of qualifications, and it is based on the processes of self-assessment and external evaluation. Self-assessment in vocational schools is monitored and evaluated by a quality assurance committee, with school stakeholders being involved in its implementation.

This doctoral dissertation aims to examine self-assessment as a segment of vocational education quality assurance. The subject of the research is the analysis of the existing self-assessment system in vocational schools and of the stakeholders' attitudes on self-assessment, the process of implementation and the relevance of quality parameters.

The empirical research included two research tasks and was implemented in two parts, using two different methods, instruments and data collection processes, on a sample appropriate for each research method. The first task was related to the analysis of the existing self-assessment system of vocational schools, the technical implementation in schools and reports and results of the self-assessment implemented in the school year 2017/2018. Results of the review of school documents (statute, school curriculum, school annual plan and programme and annual self-assessment report) in 27 sampled vocational schools confirmed the existing differences in the technical implementation and in the results of self-assessment of vocational schools implemented in the school year 2017/2018. The second task was related to the survey and analysis of the attitudes of the respondents, stakeholders of vocational schools with different roles in the self-assessment process, on self-assessment, the implementation process and the relevance of quality parameters in the self-assessment process. Results of the analysis of the questionnaires received from 402 respondents in 27 sampled vocational schools showed clear attitudes on self-assessment and confirmed the difference in the attitudes of the respondents who are educated and participate in the management of the self-assessment process in a vocational school compared to the respondents who do not have that role.

The process of self-assessment of vocational schools can be implemented following a set and „imposed“ legal obligation, however, the culture of self-assessment of schools can be built only if teachers, experts and all other school stakeholders are highly trained and educated. The quality of vocational education can be ensured by implementing the process of self-assessment at all levels: from the self-assessment of students, teachers and principals to the self-assessment of vocational schools and the self-assessment of the entire vocational education system. The self-assessment of vocational schools is an important segment of quality assurance in the vocational education, and the precondition to implement it successfully is to have quality methodology and the adequate training and education of all school stakeholders.

Key words: self-assessment, vocational education, quality assurance, quality management in education, vocational school

PRILOZI

1. Popis slika

Slika 1 Kontrola i osiguranje kvalitete – međusobna relacija	29
Slika 2 PDCA krug	32
Slika 3 ISO 9001: 2008 Sustav upravljanja kvalitetom - Zahtjevi	34
Slika 4 Opći model audita	35
Slika 5 Shematski prikaz elemenata jedinstvenog procesa (procjena obrazovnog učinka).....	41
Slika 6 Prikaz strukture norme ISO 21001 u ciklusu PDCA.....	42
Slika 7 Strategija EOMS-a u vezi s misijom i vizijom.....	42
Slika 8 Model stalnog poboljšavanja sustava upravljanja kvalitetom u odgojno-obrazovnim ustanovama	44
Slika 9 Ciklus kvalitete prema EQARF-VET-u.....	50
Slika 10 Sastavni blokovi EQAVET-ove mreže	52
Slika 11 Sastavni blokovi i faze EQAVET ciklusa kvalitete	53
Slika 12 Povezivanje europskih procesa osiguranja kvalitete u nacionalni kontekst.....	54
Slika 13 Nastavni kurikulum	55
Slika 14 Vrednovanje u odgojno-obrazovnom sustavu	58
Slika 15 Položaj vanjskog vrednovanja škola prema propisima središnje/najviše razine, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina	61
Slika 16 Uključenost učenika, roditelja i lokalne zajednice u vanjsko vrednovanje škola, redovno opće obrazovanje, 2013./2014. godina	63
Slika 17 Raspodjela izvješća vanjskog vrednovanja pojedinačne škole, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina	64
Slika 18 Položaj unutarnjeg vrednovanja prema propisima srednje/najviše razine, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina	65
Slika 19 Strane uključene u unutarnje vrednovanje škola prema propisima središnje/najviše razine, redovno obvezno opće obrazovanje, 2013./2014. godina	67
Slika 20 Tri dimenzije školskog vrednovanja i razvoja	68
Slika 21 Shematski prikaz učinkovitosti škole	70
Slika 22 Model vrednovanja učinkovitosti škola (CIPO-model).....	73
Slika 23 Prilagođeni ESSE-model	74
Slika 24 Integrirani model unapređivanja škole pomoću samovrednovanja.....	76
Slika 25 Školski razvojni ciklus.....	83
Slika 26 Kultura samovrednovanja i kultura kvalitete – međusobna interakcija.....	87
Slika 27 Vremenski slijed donošenja strateških dokumenata	90
Slika 28 Konceptualni model Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije	99
Slika 29 Prikaz predložene strukture kurikularnih dokumenata	101
Slika 30 Generičke kompetencije	106
Slika 31 Osiguranje kvalitete unutar sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja	119
Slika 32 Samovrednovanje kao metodologija osiguravanja kvalitete.....	126
Slika 33 Godišnji ciklus samovrednovanja	129

Slika 34 Proces samovrednovanja i planiranje unapređenja za timove	132
Slika 35 Plan procesa unapređenja	135
Slika 36 Struktura procesa samovrednovanja	172

2. Popis tablica

Tablica 1 Prioritetna područja, područja kvalitete i broj kriterija kvalitete.....	131
Tablica 2 Struktura anketnih upitnika.....	148
Tablica 3 Struktura strukovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji	149
Tablica 4 Struktura strukovnih škola SDŽ koje su sudjelovale u znanstvenom istraživanju	151
Tablica 5 Broj stranica školskih statuta – grupirani podaci.....	156
Tablica 6 Korištenje riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim statutima – grupirani podaci	158
Tablica 7 Broj stranica školskih kurikulumuma – grupirani podaci.....	161
Tablica 8 Frekvencije zaduženja školskih tijela/osoba u vezi s poslovima samovrednovanja.....	162
Tablica 9 Drugi konteksti korištenja riječi samovrednovanje u školskim kurikulumima	163
Tablica 10 Korištenje riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim kurikulumima – grupirani podaci	163
Tablica 11 Broj stranica školskih godišnjih planova i programa – grupirani podaci	166
Tablica 12 Frekvencije zaduženja školskih tijela/osoba u svezi s poslovima samovrednovanja .	167
Tablica 13 Frekvencije zaduženja ostalih školskih tijela/osoba u svezi s poslovima samovrednovanja	167
Tablica 14 Drugi konteksti korištenja riječi samovrednovanje u školskim godišnjim planovima i programima	168
Tablica 15 Korištenje riječi samovrednovanje i/ili samovrjednovanje u školskim godišnjim planovima i programima – grupirani podaci.....	168
Tablica 16 Broj stranica izvješća o samovrednovanju – grupirani podaci	171
Tablica 17 Distribucija ocjena za područja kvalitete – prikaz po prioritetnim područjima	172
Tablica 18 Prosječne ocjene uzorkovanih škola po prioritetnim područjima	173
Tablica 19 Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 1 – Planiranje i programiranje rada	174
Tablica 20 Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 1 - grupirani podaci	174
Tablica 21 Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 1 uzorka škola prema veličini škole (broj učenika)	175
Tablica 22 Rezultati Kruskal-Wallis testa za prioritetno područje 1	175
Tablica 23 Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 1 uzorka škola prema vrsti programa koje škola provodi	175
Tablica 24 Rezultati Mann-Whitney U-testa za prioritetno područje 1	176
Tablica 25 Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 2 – Poučavanje i podrška učenju	177
Tablica 26 Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 2 - grupirani podaci	177
Tablica 27 Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 3 – Postignuća učenika i ishodi učenja	178
Tablica 28 Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 3 - grupirani podaci	178
Tablica 29 Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 4 – Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – profesionalni razvoj radnika	179
Tablica 30 Distribucija prosječnih ocjena škola za prioritetno područje 4 – Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika	179

Tablica 31 Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 4 uzorka škola prema geografskom položaju škole	180
Tablica 32 Rezultati Kruskal-Wallis testa za prioritetno područje 4	180
Tablica 33 Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 4 uzorka škola prema ukupnom broju obrazovnih sektora iz kojih škola realizira programe.....	181
Tablica 34 Rezultati Mann-Whitney U-testa za prioritetno područje 4.....	181
Tablica 35 Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 5 - Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove.....	182
Tablica 36 Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 5 - grupirani podaci	182
Tablica 37 Distribucija ocjena unutar prioritetnog područja 6 – Upravljanje (ustanova i kvaliteta).....	183
Tablica 38 Prosječne ocjene škola za prioritetno područje 6 - grupirani podaci	183
Tablica 39 Rangovi prosječne ocjene za prioritetno područje 6 uzorka škola prema geografskom položaju u odnosu na Grad Split	184
Tablica 40 Rezultati Mann-Whitney U-testa za prioritetno područje 6.....	184
Tablica 41 Distribucija ocjena za područje kvalitete „Obrazovanje odraslih“	185
Tablica 42 Broj škola s utvrđenim ključnim nedostacima i postavljenim ciljevima za područje kvalitete „Obrazovanje odraslih“	185
Tablica 43 Distribucija ocjena za područje kvalitete „Vježbenička tvrtka“.....	186
Tablica 44 Broj škola s utvrđenim ključnim nedostacima i postavljenim ciljevima za područje kvalitete „Vježbenička tvrtka“	186
Tablica 45 Distribucija ocjena za područje kvalitete „Proces samovrednovanja“.....	187
Tablica 46 Broj škola s utvrđenim ključnim nedostacima i postavljenim ciljevima za područje kvalitete „Proces samovrednovanja“	188
Tablica 47 Ključni nedostaci u području kvalitete „Proces samovrednovanja“	188
Tablica 48 Broj i udio ključnih nedostataka po prioritetnim područjima	189
Tablica 49 Broj ključnih nedostataka po školama – grupirani podaci.....	189
Tablica 50 Broj i udio ciljeva po prioritetnim područjima.....	190
Tablica 51 Broj postavljenih ciljeva po školama – grupirani podaci.....	190
Tablica 52 Prosječne ocjene povezanosti ciljeva s ključnim nedostacima – grupirani podaci	191
Tablica 53 Zastupljenost školskih tijela i drugih dionika u realizaciji ciljeva	192
Tablica 54 Uloga ravnatelja, povjerenstva za kvalitetu i stručne službe u realizaciji ciljeva – broj škola.....	193
Tablica 55 Broj priloženih dokaza po prioritetnim područjima	194
Tablica 56 Prosječan broj dokaza po području kvalitete.....	194
Tablica 57 Broj dokaza u izvješćima o samovrednovanju – grupirani podaci	194
Tablica 58 Broj ispitanika po homogenim skupinama.....	201
Tablica 59 Edukacije koje su pohađali ispitanici – vrsta i frekvencije.....	204
Tablica 60 Neposredne aktivnosti ispitanika u provedbi procesa samovrednovanja – vrsta i frekvencije.....	207
Tablica 61 Usporedba stavova ispitanika o radu i ulozi povjerenstva za kvalitetu	215
Tablica 62 Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.1.....	217
Tablica 63 Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.3.....	218
Tablica 64 Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.7.....	219
Tablica 65 Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.8.....	219
Tablica 66 Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.10.....	220

Tablica 67	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.11.....	220
Tablica 68	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 2.6.....	221
Tablica 69	Usporedba stavova ispitanika o samovrednovanju, vanjskom vrednovanju i javnosti podataka.....	223
Tablica 70	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.1.....	225
Tablica 71	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.10.....	226
Tablica 72	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.14.....	227
Tablica 73	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 3.11.....	227
Tablica 74	Stavovi ispitanika o učestalosti provođenja procesa samovrednovanja i vanjskog vrednovanja.....	228
Tablica 75	Rezultati Mann-Whitney U-testa za pitanje 3.15.....	229
Tablica 76	Usporedba stavova ispitanika o prioritetnim područjima i područjima kvalitete....	230
Tablica 77	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 4.7.....	233
Tablica 78	Rezultati Mann-Whitney U-testa za tvrdnju 4.6.....	233
Tablica 79	Rangiranje prioritetnih područja.....	235
Tablica 80	Prikaz dodijeljenih bodova po prioritetnim područjima – svi ispitanici.....	237
Tablica 81	Rangiranje unutar prioritetnog područja 1.....	238
Tablica 82	Prioritetno područje 1 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete.....	239
Tablica 83	Rangiranje unutar prioritetnog područja 2.....	240
Tablica 84	Prioritetno područje 2 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete.....	241
Tablica 85	Rangiranje unutar prioritetnog područja 3.....	242
Tablica 86	Prioritetno područje 3 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete.....	243
Tablica 87	Rangiranje unutar prioritetnog područja 4.....	244
Tablica 88	Prioritetno područje 4 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete.....	245
Tablica 89	Rangiranje unutar prioritetnog područja 5.....	246
Tablica 90	Prioritetno područje 5 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete.....	247
Tablica 91	Rangiranje unutar prioritetnog područja 6.....	248
Tablica 92	Prioritetno područje 6 – Ukupan broj bodova po područjima kvalitete.....	249
Tablica 93	Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 1.).....	329
Tablica 94	Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 2.).....	329
Tablica 95	Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 3.).....	329
Tablica 96	Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 4.).....	329
Tablica 97	Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 5.).....	330
Tablica 98	Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 6.).....	330
Tablica 99	Broj ispitanika koji su naveli vrstu edukacije u svezi samovrednovanja.....	330
Tablica 100	Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 1.).....	330
Tablica 101	Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 2.).....	331
Tablica 102	Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 3.).....	331
Tablica 103	Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 4.).....	331
Tablica 104	Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 5.).....	331
Tablica 105	Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 6.).....	332
Tablica 106	Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 1.)	332
Tablica 107	Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 2.)	332
Tablica 108	Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 3.)	332
Tablica 109	Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 4.)	333
Tablica 110	Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 5.)	333

Tablica 111 Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 6.)	333
Tablica 112 Broj godina ravnateljskog iskustva (skupina 1.).....	333
Tablica 113 Matična struka ravnatelja (skupina 1.)	334
Tablica 114 Radno mjesto članova povjerenstva iz reda nastavnika i stručnih suradnika (skupina 2.)	334
Tablica 115 Stručna sprema (najviša) članova povjerenstva iz reda dionika (skupina 3.).....	334
Tablica 116 Članstvo (trenutno) predstavnika dionika u školskom odboru (skupina 3.).....	334
Tablica 117 Iskustvo rada u školskom odboru (skupina 3.)	335
Tablica 118 Vrsta programa kojeg pohađaju polaznici (skupina 4.).....	335
Tablica 119 Duljina trajanja programa kojeg pohađaju polaznici (skupina 4.).....	335
Tablica 120 Opći uspjeh polaznika na kraju prethodne šk. god. (skupina 4.).....	335
Tablica 121 Planovi za budućnost (skupina 4.).....	335
Tablica 122 Članstvo polaznika u vijeću učenika (skupina 4.).....	336
Tablica 123 Predsjedavanje vijećem učenika (skupina 4.).....	336
Tablica 124 Stručna sprema (najviša) predstavnika roditelja (skupina 5.)	336
Tablica 125 Članstvo u vijeću roditelja (skupina 5.)	336
Tablica 126 Predsjedavanje vijećem roditelja (skupina 5.)	336
Tablica 127 Članstvo u školskom odboru (skupina 5.).....	337
Tablica 128 Iskustvo rada u školskom odboru (skupina 5.)	337
Tablica 129 Radno mjesto nastavnika i stručnih suradnika koji nisu članovi povjerenstva (skupina 6.).....	337
Tablica 130 Članstvo u školskom odboru (skupina 6.).....	337
Tablica 131 Iskustvo rada u školskom odboru (skupina 6.)	337
Tablica 132 Iskustvo rada u povjerenstvu za kvalitetu (skupina 1.).....	338
Tablica 133 Članstvo (trenutno) u povjerenstvu za kvalitetu (skupina 1.).....	338
Tablica 134 Iskustvo rada u povjerenstvu za kvalitetu (skupina 6.).....	338
Tablica 135 Učestalost provedbe samovrednovanja – stavovi ispitanika	338
Tablica 136 Učestalost provedbe vanjskog vrednovanja – stavovi ispitanika	338
Tablica 137 Distribucija odgovora – stavovi ispitanika skupina 1.-5.....	339
Tablica 138 Distribucija odgovora – stavovi ispitanika skupine 6.	339

3. Popis grafikona

Grafikon 1 Broj osoba koje su sudjelovale u izradi izvješća o samovrednovanju	195
Grafikon 2 Spol ispitanika	202
Grafikon 3 Godine starosti ispitanika	202
Grafikon 4 Ispitanici prema programima koje provodi njihova škola	203
Grafikon 5 Udio ispitanika koji su pohađali neku edukaciju u svezi samovrednovanja.....	203
Grafikon 6 Poznavanje rada u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta	205
Grafikon 7 Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja	206
Grafikon 8 Godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja (1. skupina)	208
Grafikon 9 Godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja (2. skupina)	208
Grafikon 10 Godine radnog iskustva predstavnika dionika (3. skupina)	209
Grafikon 11 Razred kojeg pohađaju predstavnici polaznika (4. skupina)	210
Grafikon 12 Godine radnog iskustva predstavnika roditelja (5. skupina)	211
Grafikon 13 Godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja (6. skupina)	212
Grafikon 14 Broj godina članstva u povjerenstvu za kvalitetu	213
Grafikon 15 Iskazani interes za članstvom u povjerenstvu za kvalitetu (6. skupina).....	214

4. Popis kratica

ASOO	- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
ASQ	- American Society for Quality
AZOO	- Agencija za odgoj i obrazovanje
CEDEFOP	- engl. European Centre for the Development of Vocational Training
CIPO	- engl. Context-Input-Process-Outputs
CQAF	- Common Quality Assurance Framework
ECS-VET	- European credit system for VET
EFQM	- European Foundation for Quality Management
EOMS	- Educational Organization Managements System
ESSE	- Effective School Self-Evaluation
EQARF	- European Quality Assurance Reference Framework
EQARF-VET	- European Quality Assurance Reference Framework for VET
EQAVET	- European Quality Assurance in VET
EQF	- European Qualifications Framework
ISO	- International Organization for Standardization
NCVVO	- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
NUKO	- Norma za upravljanje kvalitetom u obrazovanju
PDCA	- Plan Do Check Act
QM	- Quality Managemant
SOO	- Strukovno obrazovanje i osposobljavanje
TQ	- Total Quality
TQM	- Total Quality Management
VET	- Vocational Education and Training
VETIS	- Informacijski sustav strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

5. Analitičke matrice

OPĆI PODACI O ŠKOLI

1. Geografski položaj škole:
 - 1) Područje grada Splita
 - 2) Izvan grada Splita

2. Specifičan geografski položaj škole:
 - 1) Visoko zaleđe
 - 2) Obalni pojas
 - 3) Otoci

3. Veličina škole:
 - 1) do 300
 - 2) 301 do 600
 - 3) 601 i više

4. Broj učenika u školi: _____

5. Broj razrednih odjela: _____

6. Vrsta programa koje škola provodi:
 - 1) Škola provodi samo strukovne programe
 - 2) Škola provodi strukovne i gimnazijske programe

7. Ukupan broj „sektora“ = broj strukovnih obrazovnih sektora + gimnazijski program (ako ga škola provodi):
 - 1) 1-2
 - 2) 3 i više

8. Trajanje programa (višestruki izbor):

2	3	4	5
---	---	---	---

9. Broj stručnih suradnika:
 - 1) do 2
 - 2) 3 i više

ANALITIČKA MATRICA STATUTA

R.B.	PITANJE	ODGOVOR
1.	Je li Statut škole javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?	DA - NE
2.	Broj stranica Statuta?	Broj: _____
3.	Sadrži li Statut članke o samovrednovanju škole? _____	DA - NE
	Za odgovor <u>DA</u> : Koliko članaka?	Broj: _____
4.	Navodi li se u Statutu sastav povjerenstva za kvalitetu?	DA - NE
5.	Navode li se Statutu posebni uvjeti za biranje članova povjerenstva za kvalitetu? _____	DA - NE
	Za odgovor <u>DA</u> → Navesti uvjete: a) za člana iz reda nastavnika i stručnog suradnika b) za člana iz reda dionika c) za člana iz reda polaznika d) za člana iz reda roditelja	

6.	Je li u člancima Statuta navedena duljina mandata članova povjerenstva za kvalitetu?	DA - NE
	Navode li se dodatni uvjeti vezani uz mandat?	DA - NE
	Za odgovor <u>DA</u> → Navesti dodatne uvjete:	

7.	Navodi li se u Statutu tijelo koje imenuje povjerenstvo za kvalitetu?	DA - NE
----	---	---------

8.	U kojem se sve kontekstu u Statutu koristi riječ samovrednovanje: samovrednovanje škole i/ili neki drugi kontekst? <ul style="list-style-type: none"> a) Isključivo samovrednovanje škole b) Samovrednovanje škole i neki drugi kontekst c) Isključivo neki drugi kontekst d) Uopće se ne koristi 	
	U slučaju korištenja u nekom drugom kontekstu, navesti ga.	

9.	Koliko je puta u Statutu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?	Broj: _____
	U Statutu se koristi riječ: <ul style="list-style-type: none"> a) Samovrednovanje b) Samovrjednovanje c) Samovrednovanje i samovrjednovanje d) Ne koristi se 	

ANALITIČKA MATRICA ŠKOLSKIH KURIKULUMA

R.B.	PITANJE	ODGOVOR
1.	Je li Školski kurikulum javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?	DA - NE
2.	Broj stranica Školskog kurikulumuma?	Broj: _____
3.	Je li proces samovrednovanja u Školskom kurikulumu naveden kao aktivnost škole, tj. vezuje li se uz poslove školskih tijela (višestruki izbor): a) DA, ravnatelja b) DA, stručnih suradnika c) DA, povjerenstva za kvalitetu d) DA, školskog odbora e) DA, nastavničkog vijeća f) DA, vijeća roditelja g) DA, vijeća učenika h) DA, nekih drugih tijela/osoba. Kojih? _____ i) NE, nije navedeno kao zaduženje školskih tijela	

4. U kojem se kontekstu u Školskom kurikulumu koristi riječ samovrednovanje:
- a) Isključivo samovrednovanje škole
 - b) Samovrednovanje škole i neki drugi kontekst
 - c) Isključivo neki drugi kontekst
 - d) Uopće se ne koristi

U slučaju korištenja u nekom drugom kontekstu, navesti ga.

5. Koliko je puta u Školskom kurikulumu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Broj: _____

U Školskom kurikulumu koristi se riječ:

- a) Samovrednovanje
- b) Samovrjednovanje
- c) Samovrednovanje i samovrjednovanje
- d) Ne koristi se

ANALITIČKA MATRICA GODIŠNJIH PLANOVA I PROGRAMA

R.B.	PITANJE	ODGOVOR
1.	Je li Godišnji plan i program javno objavljen na školskoj mrežnoj stranici?	DA - NE
2.	Broj stranica Godišnjeg plana i programa?	Broj: _____
3.	Je li proces samovrednovanja u Godišnjem planu i programu naveden kao aktivnost škole, tj. vezuje li se uz poslove školskih tijela (višestruki izbor): a) DA, ravnatelja b) DA, stručnih suradnika c) DA, povjerenstva za kvalitetu d) DA, školskog odbora e) DA, nastavničkog vijeća f) DA, vijeća roditelja g) DA, vijeća učenika h) DA, nekih drugih tijela/osoba. Kojih? _____ i) NE, nije navedeno kao zaduženje školskih tijela	

4. U kojem se sve kontekstu u Godišnjem planu i programu koristi riječ samovrednovanje:

- a) Isključivo samovrednovanje škole
- b) Samovrednovanje škole i neki drugi kontekst
- c) Isključivo neki drugi kontekst
- d) Uopće se ne koristi

U slučaju korištenja u nekom drugom kontekstu, navesti ga.

5. Koliko je puta u Godišnjem planu i programu korištena riječ samovrednovanje i/ili samovrjednovanje?

Broj: _____

U Godišnjem planu i programu koristi se riječ:

- e) Samovrednovanje
- f) Samovrjednovanje
- g) Samovrednovanje i samovrjednovanje
- h) Ne koristi se

ANALITIČKA MATRICA IZVJEŠĆA O SAMOVREDNOVANJU

R.B.	PITANJE	ODGOVOR
------	---------	---------

1.	Broj stranica Izvješća o samovrednovanju?	Broj: _____
----	---	-------------

2.	Ocjene po prioritetnim područjima i područjima kvalitete? Prosječne ocjene?										
	PK1	PK2	PK3	PK4	PK5	PK6	PK7	PK8	PK9	PK10	M
	PP1										
	PP2										
	PP3										
	PP4										
	PP5										
	PP6										

3.	Status područja kvalitete <i>Obrazovanje odraslih</i>	
	Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete?	Ocjena: _____
	Je li problematika obrazovanja odraslih uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja?	Ključni nedostatak: DA - NE Cilj: DA - NE

4. Status područja kvalitete *Vježbenička tvrtka*

Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Ocjena: _____

Je li problematika realizacije programa vježbeničke tvrtke uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja Ključni nedostatak:
DA - NE
Cilj:
DA - NE

5. Status područja kvalitete *Proces samovrednovanja*

Koju ocjenu je škola sebi dodijelila za ovo područje kvalitete? Ocjena: _____

Je li problematika samovrednovanja uvrštena u ključne nedostatke i postavljena kao cilj u okviru godišnjeg plana unapređenja? Ključni nedostatak:
DA - NE
Cilj:
DA - NE

6. Broj ključnih nedostataka i broj ciljeva koje je škola utvrdila za svako prioritarno područje? Razina povezanosti ključnih nedostataka i ciljeva?

BROJ:	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	Σ
KLJUČNIH NEDOSTATAKA							
CILJEVA							
RAZINA POVEZANOSTI							

7. Zaduženja školskih tijela (osoba) i drugih dionika u svezi realizacije ciljeva iz godišnjeg plana unapređenja.

ODGOVORNOST ZA:	ŠKOLSKO TIJELO/OSOBA + FREKVENCIJA
PROVEDBU	
PROCJENU POSTIGNUĆA	
UKUPNO	

8. Broj dokaza po prioritetnim područjima koje je škola priložila izvješću o samovrednovanju.

	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	Σ
BROJ DOKAZA							

9. Broj osoba koje su sudjelovale u izradi izvješća o samovrednovanju?

Ukupan broj: _____

Od toga (broj):

- a) nastavnika strukovnih predmeta: _____
 b) nastavnika općeobrazovnih predmeta: _____
 c) stručnih suradnika: _____
 d) ostali: _____ (koja struka/zanimanje): _____

6. Anketni upitnici

ANKETNI UPITNIK – POSEBNI DIO

Samovrednovanje strukovnih škola

1. skupina ispitanika: Ravnatelji

Poštovani,

pred Vama se nalazi Anketni upitnik koji propituje stavove dionika odgojno-obrazovnih ustanova o postupku samovrednovanja strukovnih škola.

Molim Vas da iskreno odgovorite na sva postavljena pitanja i navedene tvrdnje. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem su anonimni i koristit će se isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe. Rezultati će biti obrađeni i objavljeni isključivo na grupnoj razini te se Vaši odgovori neće obrađivati ili iznositi odvojeno od ostalih podataka.

Izrazi koji se koriste u ovom Anketnom upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Znanstveni istraživač

(1) OPĆI PODACI O ŠKOLI I ISPITANIKU

Molim Vas da odgovorite na sljedeća pitanja. Odaberite samo jedan od ponuđenih odgovora.

1.1 Spol

- a) M
- b) Ž

1.2 Škola u kojoj ste ravnatelj realizira:

- a) Samo strukovne programe
- b) Strukovne i gimnazijske programe

- 1.3 Vaše godine starosti:
- a) do 30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61 i više
- 1.4 Vaše godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja:
- a) 5-10
 - b) 11-20
 - c) 21-30
 - d) 31-40
 - e) 41 i više
- 1.5 Koliko godina radite na radnom mjestu ravnatelja škole (ove i bilo koje druge):
- a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-20
 - d) 21-30
 - e) 31-40
 - f) 41 i više
- 1.6 Prema svojoj matičnoj profesiji, u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima, radili biste kao:
- a) Nastavnik strukovnih predmeta
 - b) Nastavnik općeobrazovnih predmeta
 - c) Nastavnik općeobrazovnih i strukovnih predmeta
 - d) Stručni suradnik
 - e) Nešto što nije navedeno. Što? Navedite: _____
- 1.7 Jeste li ikada bili članom Povjerenstva za kvalitetu škole u kojoj ste radili?
- a) DA
 - b) NE
- 1.8 Jeste li ikada, kao ravnatelj škole, bili članom Povjerenstva za kvalitetu škole?
- a) DA
 - b) NE
- 1.9 Jeste li u trenutku popunjavanja ove ankete član Povjerenstva za kvalitetu?
- a) DA
 - b) NE

1.10 Znete li osobno raditi u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta?

- a) DA
- b) NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta
- c) NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta

1.11 Jeste li sudjelovali u neposrednim aktivnostima samovrednovanja škole u kojoj ste ravnatelj?

- a) NE
- b) DA. U kojim? Navedite: _____

1.12 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe postupka samovrednovanja strukovnih škola?

- a) NE
- b) DA. Koju? Navedite: _____

ANKETNI UPITNIK

Samovrednovanje strukovnih škola

2. skupina ispitanika: Članovi Povjerenstva za kvalitetu - iz reda nastavnika i stručnih suradnika

Poštovani,

pred Vama se nalazi Anketni upitnik koji propituje stavove dionika odgojno-obrazovnih ustanova o postupku samovrednovanja strukovnih škola.

Molim Vas da iskreno odgovorite na sva postavljena pitanja i navedene tvrdnje. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem su anonimni i koristit će se isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe. Rezultati će biti obrađeni i objavljeni isključivo na grupnoj razini te se Vaši odgovori neće obrađivati ili iznositi odvojeno od ostalih podataka.

Izrazi koji se koriste u ovom Anketnom upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Znanstveni istraživač

(1) OPĆI PODACI O ŠKOLI I ISPITANIKU

Molim Vas da odgovorite na sljedeća pitanja. Odaberite samo jedan od ponuđenih odgovora.

1.1 Spol

- a) M
- b) Ž

1.2 Škola u kojoj ste zaposleni realizira:

- a) Samo strukovne programe
- b) Strukovne i gimnazijske programe

1.3 U školi u kojoj ste zaposleni radite na radnom mjestu:

- a) Nastavnika strukovnih predmeta
- b) Nastavnika općeobrazovnih predmeta
- c) Nastavnika strukovnih i općeobrazovnih predmeta
- d) Stručnog suradnika
- e) Nešto što nije navedeno? Navedite: _____

- 1.4 Vaše godine starosti:
- a) do 30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61 i više
- 1.5 Vaše godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja:
- a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-20
 - d) 21-30
 - e) 31-40
 - f) 41 i više
- 1.6 Koliko ste ukupno školskih godina član Povjerenstva za kvalitetu?
- a) 0, tek sam postao član Povjerenstva
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) 4 i više
- 1.7 Znate li osobno raditi u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta?
- a) DA
 - b) NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta
 - c) NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta
- 1.8 Jeste li sudjelovali u neposrednim aktivnostima samovrednovanja škole u kojoj ste zaposleni?
- a) NE
 - b) DA. U kojim? Navedite: _____

- 1.9 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe postupka samovrednovanja strukovnih škola?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____

1.10 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi rada Povjerenstva za kvalitetu?

a) NE

b) DA. Koju? Navedite: _____

1.11 Jeste li u ovom trenutku član Školskog odbora škole u kojoj ste zaposleni?

a) NE

b) DA

1.12 Jeste li ikada bili član Školskog odbora (ove ili neke druge škole)?

a) NE

b) DA

ANKETNI UPITNIK

Samovrednovanje strukovnih škola

3. skupina ispitanika: Član Povjerenstva za kvalitetu – iz reda dionika na prijedlog osnivača

Poštovani,

pred Vama se nalazi Anketni upitnik koji propituje stavove dionika odgojno-obrazovnih ustanova o postupku samovrednovanja strukovnih škola.

Molim Vas da iskreno odgovorite na sva postavljena pitanja i navedene tvrdnje. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem su anonimni i koristit će se isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe. Rezultati će biti obrađeni i objavljeni isključivo na grupnoj razini te se Vaši odgovori neće obrađivati ili iznositi odvojeno od ostalih podataka.

Izrazi koji se koriste u ovom Anketnom upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Znanstveni istraživač

(1) OPĆI PODACI O ŠKOLI I ISPITANIKU

Molim Vas da odgovorite na sljedeća pitanja. Odaberite samo jedan od ponuđenih odgovora.

1.1 Spol

- a) M
- b) Ž

1.2 Škola u kojoj ste član Povjerenstva za kvalitetu realizira:

- a) Samo strukovne programe
- b) Strukovne i gimnazijske programe

1.3 Koji je najviši stupanj Vašeg obrazovanja:

- a) osnovna škola
- b) srednja stručna sprema
- c) viša stručna sprema
- d) visoka stručna sprema
- e) mr.sc ili dr.sc.

- 1.4 Vaše godine starosti:
- a) do 30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61 i više
- 1.5 Vaše godine radnog iskustva:
- a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-20
 - d) 21-30
 - e) 31-40
 - f) 41 i više
- 1.6 Koliko ste ukupno školskih godina član Povjerenstvu za kvalitetu?
- a) 0, tek sam postao član Povjerenstva
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) 4 i više
- 1.7 Znete li osobno raditi u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta?
- a) DA
 - b) NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta
 - c) NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta
- 1.8 Jeste li sudjelovali u neposrednim aktivnostima samovrednovanja ove škole?
- a) NE
 - b) DA. U kojim? Navedite: _____

- 1.9 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe postupka samovrednovanja strukovnih škola?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____

1.10 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi rada Povjerenstva za kvalitetu?

a) NE

b) DA. Koju? Navedite: _____

1.11 Jeste li u ovom trenutku član Školskog odbora ove škole?

a) NE

b) DA

1.12 Jeste li ikada bili članom Školskog odbora (ove ili neke druge škole)?

a) NE

b) DA

ANKETNI UPITNIK

Samovrednovanje strukovnih škola

4. skupina ispitanika: Član Povjerenstva za kvalitetu – iz reda polaznika

Poštovani,

pred Vama se nalazi Anketni upitnik koji propituje stavove dionika odgojno-obrazovnih ustanova o postupku samovrednovanja strukovnih škola.

Molim Vas da iskreno odgovorite na sva postavljena pitanja i navedene tvrdnje. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem su anonimni i koristit će se isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe. Rezultati će biti obrađeni i objavljeni isključivo na grupnoj razini te se Vaši odgovori neće obrađivati ili iznositi odvojeno od ostalih podataka.

Izrazi koji se koriste u ovom Anketnom upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Znanstveni istraživač

(1) OPĆI PODACI O ŠKOLI I ISPITANIKU

Molim Vas da odgovorite na sljedeća pitanja. Odaberite samo jedan od ponuđenih odgovora.

- 1.1 Spol
 - a) M
 - b) Ž

- 1.2 Škola koju pohađate realizira:
 - a) Samo strukovne programe
 - b) Strukovne i gimnazijske programe

- 1.3 Koji obrazovni program pohađate:
 - a) Strukovni program
 - b) Gimnazijski program

- 1.4. Program kojeg pohađate je:
- a) petogodišnji
 - b) četverogodišnji
 - c) trogodišnji
 - d) do dvogodišnji
- 1.5 Koji razred pohađate:
- a) 1. razred
 - b) 2. razred
 - c) 3. razred
 - d) 4. razred
 - e) 5. razred
- 1.6 Vaš opći uspjeh na kraju prethodne školske godine bio je:
- a) Odličan
 - b) Vrlo dobar
 - c) Dobar
 - d) Dovoljan
 - e) Nisam uspješno završio prethodnu šk. god., ponavljam razred
- 1.7 Koliko ste ukupno školskih godina član Povjerenstvu za kvalitetu?
- a) 0, tek sam postao član Povjerenstva
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) 4 i više
- 1.8 Zna li osobno raditi u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta?
- a) DA
 - b) NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta
 - c) NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta
- 1.9 Jeste li sudjelovali u neposrednim aktivnostima samovrednovanja škole koju pohađate?
- a) NE
 - b) DA. U kojim? Navedite: _____
-

- 1.10 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe postupka samovrednovanja strukovnih škola?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____
- 1.11 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi rada Povjerenstva za kvalitetu?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____
- 1.12 Jeste li u ovom trenutku član Vijeća učenika škole koju pohađate?
- a) DA
 - b) NE
- 1.13 Ako ste u ovom trenutku član Vijeća učenika Vaš status je:
- a) Član sam Vijeća učenika i predsjednik sam
 - b) Član sam Vijeća učenika, ali nisam predsjednik
- 1.14 Vaš plan nakon završetka škole koju pohađate:
- a) Tražiti posao isključivo u okviru svoje struke
 - b) Tražiti bilo kakav posao, bez obzira na struku koju sam završio
 - c) Nastaviti svoje školovanje na nekom od visokih učilišta
 - d) Nešto što nije navedeno. Što? Navedite: _____

ANKETNI UPITNIK

Samovrednovanje strukovnih škola

5. skupina ispitanika: Član Povjerenstva za kvalitetu – iz reda roditelja

Poštovani,

pred Vama se nalazi Anketni upitnik koji propituje stavove dionika odgojno-obrazovnih ustanova o postupku samovrednovanja strukovnih škola.

Molim Vas da iskreno odgovorite na sva postavljena pitanja i navedene tvrdnje. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem su anonimni i koristit će se isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe. Rezultati će biti obrađeni i objavljeni isključivo na grupnoj razini te se Vaši odgovori neće obrađivati ili iznositi odvojeno od ostalih podataka.

Izrazi koji se koriste u ovom Anketnom upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Znanstveni istraživač

(1) OPĆI PODACI O ŠKOLI I ISPITANIKU

Molim Vas da odgovorite na sljedeća pitanja. Odaberite samo jedan od ponuđenih odgovora.

- 1.1 Spol
 - a) M
 - b) Ž
- 1.2 Škola u kojoj ste član Povjerenstva za kvalitetu realizira:
 - a) Samo strukovne programe
 - b) Strukovne i gimnazijske programe
- 1.3 Koji je najviši stupanj vašeg obrazovanja:
 - a) Osnovna škola
 - b) Srednja stručna sprema
 - c) Viša stručna sprema
 - d) Visoka stručna sprema
 - e) mr.sc ili dr.sc.

- 1.4 Vaše godine starosti:
- a) do 30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61 i više
- 1.5 Vaše godine radnog iskustva:
- a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-20
 - d) 21-30
 - e) 31-40
 - f) 41 i više
- 1.6 Koliko ste ukupno školskih godina član Povjerenstvu za kvalitetu?
- a) 0, tek sam postao član Povjerenstva
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) 4 i više
- 1.7 Znete li osobno raditi u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta?
- a) DA
 - b) NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta
 - c) NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta
- 1.8 Jeste li sudjelovali u neposrednim aktivnostima samovrednovanja ove škole?
- a) NE
 - b) DA. U kojim? Navedite: _____

- 1.9 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe postupka samovrednovanja strukovnih škola?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____

- 1.10 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi rada Povjerenstva za kvalitetu?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____
- _____
- 1.11 Jeste li u ovom trenutku član Školskog odbora ove škole?
- c) DA
 - d) NE
- 1.12 Jeste li ikada bili članom Školskog odbora (ove ili neke druge škole)?
- a) DA
 - b) NE
- 1.13 Jeste li u ovom trenutku član Vijeća roditelja?
- a) DA
 - b) NE
- 1.14 Ako ste član Vijeća roditelja, Vaš status je:
- a) Član sam Vijeća roditelja i predsjednik sam
 - b) Član sam Vijeća roditelja, ali nisam predsjednik

ANKETNI UPITNIK – POSEBNI DIO

Samovrednovanje strukovnih škola

6. skupina ispitanika: Nastavnici i stručni suradnici koji u trenutku anketiranja nisu članovi Povjerenstva za kvalitetu

Poštovani,

pred Vama se nalazi Anketni upitnik koji propituje stavove dionika odgojno-obrazovnih ustanova o postupku samovrednovanja strukovnih škola.

Molim Vas da iskreno odgovorite na sva postavljena pitanja i navedene tvrdnje. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem su anonimni i koristit će se isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe. Rezultati će biti obrađeni i objavljeni isključivo na grupnoj razini te se Vaši odgovori neće obrađivati ili iznositi odvojeno od ostalih podataka.

Izrazi koji se koriste u ovom Anketnom upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Znanstveni istraživač

(1) OPĆI PODACI O ŠKOLI I ISPITANIKU

Molim Vas da odgovorite na sljedeća pitanja. Odaberite samo jedan od ponuđenih odgovora.

1.1 Spol

- a) M
- b) Ž

1.2 Škola u kojoj ste zaposleni realizira:

- a) Samo strukovne programe
- b) Strukovne i gimnazijske programe

1.3 U školi u kojoj ste zaposleni radite na radnom mjestu:

- a) Nastavnika strukovnih predmeta
- b) Nastavnika općeobrazovnih predmeta
- c) Nastavnika strukovnih i općeobrazovnih predmeta
- d) Stručnog suradnika
- e) Nešto što nije navedeno? Navedite: _____

- 1.4 Vaše godine starosti:
- a) do 30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61 i više
- 1.5 Vaše godine radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja:
- a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-20
 - d) 21-30
 - e) 31-40
 - f) 41 i više
- 1.6 Jeste li ikada bili član Povjerenstva za kvalitetu?
- a) DA
 - b) NE
- 1.7 Znete li osobno raditi u aplikaciji (internetskom alatu) e-Kvaliteta?
- a) DA
 - b) NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta
 - c) NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta
- 1.8 Jeste li sudjelovali u neposrednim aktivnostima samovrednovanja škole u kojoj ste zaposleni?
- a) NE
 - b) DA. U kojim? Navedite: _____

- 1.9 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi provedbe postupka samovrednovanja strukovnih škola?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____

- 1.10 Jeste li pohađali neku edukaciju u svezi rada Povjerenstva za kvalitetu?
- a) NE
 - b) DA. Koju? Navedite: _____

- 1.11 Jeste li u ovom trenutku član Školskog odbora škole u kojoj ste zaposleni?
- a) DA
 - b) NE
- 1.12 Jeste li ikada bili član Školskog odbora (ove ili neke druge škole)?
- a) DA
 - b) NE
- 1.13 Biste li voljeli postati član Povjerenstva za kvalitetu škole u kojoj ste zaposleni?
- a) DA
 - b) NE

ANKETNI UPITNIK – ZAJEDNIČKI DIO

(2) RAD I ULOGA POVJERENSTVA ZA KVALITETU

U nastavku se nalazi 17 tvrdnji vezanih uz sastav i ulogu Povjerenstva za kvalitetu koje je u strukovnoj školi zaduženo za praćenje i vrednovanje postupka samovrednovanja.

Molim Vas da izrazite svoj stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama tako da uz svaku od njih odaberete (zaokružite) jedan od ponuđenih odgovora. Pri tome je skala odgovora: 1 – uopće se ne slažem; 2 – djelomično se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 – djelomično se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

TVRDNJA		uopće se ne slažem	djelomično se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	djelomično se slažem	u potpunosti se slažem
2.1	Sastav i uloga Povjerenstva za kvalitetu trebaju u potpunosti biti definirani Zakonom o strukovnom obrazovanju.	1	2	3	4	5
2.2	Zadaci Povjerenstva za kvalitetu na razini škole trebaju biti definirane školskim Statutom.	1	2	3	4	5
2.3	Elemente i način provođenja samovrednovanja treba propisati Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.	1	2	3	4	5
2.4	Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju se upoznati sa sadržajem <i>Priručnika za samovrednovanje</i> (2011) Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih kojeg strukovne škole koriste u postupku samovrednovanja.	1	2	3	4	5
2.5	Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju biti upoznati s radom aplikacije e-Kvaliteta, tj. internetskim alatom kojeg škola koristi za izradu godišnjeg <i>Izvešća o samovrednovanju škole</i> .	1	2	3	4	5
2.6	Svi nastavnici i stručni suradnici trebaju se svake školske godine upoznati sa sadržajem <i>Izvešća o samovrednovanju škole</i> iz prethodne školske godine.	1	2	3	4	5

2.7	Predstavnik učenika (polaznika škole) može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu	1	2	3	4	5
2.8	Predstavnik roditelja može kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva za kvalitetu	1	2	3	4	5
2.9	Barem jedan član Povjerenstva za kvalitetu trebao bi biti ujedno i član Školskog odbora.	1	2	3	4	5
2.10	Ravnatelj škole treba biti član Povjerenstva za kvalitetu.	1	2	3	4	5
2.11	Stručni suradnik – pedagog/psiholog treba biti član Povjerenstva za kvalitetu.	1	2	3	4	5
2.12	Članovi Povjerenstva za kvalitetu trebaju biti nagrađeni za svoj rad, financijski ili na neki drugi primjereni način.	1	2	3	4	5
2.13	Povjerenstvo za kvalitetu, uz obveznu izradu <i>Izješća o samovrednovanju škole</i> , treba voditi samo organizacijske poslove, tj. trebaju donijeti plan provedbe samovrednovanja i tehnički objediniti materijale koji u školi nastaju tijekom provedbe samovrednovanja.	1	2	3	4	5
2.14	Članovi Povjerenstva trebaju raditi neposredno na provedbi postupka samovrednovanja i sukladno svojoj stručnosti sudjelovati u praćenju nastave, provedbi anketiranja, analizi podataka i slično.	1	2	3	4	5
2.15	Svi članovi Povjerenstva za kvalitetu trebali bi proći barem osnovnu edukaciju kako bi mogli kvalitetno sudjelovati u radu Povjerenstva.	1	2	3	4	5
2.16	Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje treba izraditi cijeli program raznih edukacija koje trebaju pohađati svi članovi Povjerenstva za kvalitetu.	1	2	3	4	5
2.17	Povjerenstvo za kvalitetu jedino je odgovorno za kvalitetnu provedbu samovrednovanja škole.	1	2	3	4	5

(3) SAMOVREDNOVANJE, VANJSKO VREDNOVANJE I JAVNOST PODATAKA

A) U nastavku se nalazi 14 tvrdnji vezanih uz samovrednovanje i vanjsko vrednovanje škola te javnu objavu podataka o rezultatima vrednovanja, tj. rang-listama škola.

Molim Vas da izrazite svoj stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama tako da uz svaku od njih odaberete (zaokružite) jedan od ponuđenih odgovora. Pri tome je skala odgovora: 1 – uopće se ne slažem; 2 – djelomično se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 – djelomično se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

T V R D N J A	uopće se ne slažem	djelomično se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	djelomično se slažem	u potpunosti se slažem
3.1 Provođenje samovrednovanja u školi podiže kvalitetu rada škole.	1	2	3	4	5
3.2 Vanjsko vrednovanje škole podiže kvalitetu rada škole.	1	2	3	4	5
3.3 Sve strukovne škole u Republici Hrvatskoj trebaju samovrednovanje provoditi na jednak način.	1	2	3	4	5
3.4 Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih treba utvrditi rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja.	1	2	3	4	5
3.5 Svaka škola treba imati dostupan podatak o svom rangu i mogućnost usporedbe s drugim školama.	1	2	3	4	5
3.6 Rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom samovrednovanja škola treba biti javno objavljen.	1	2	3	4	5
3.7 Rang škola temeljen na ocjenama dobivenim postupkom vanjskog vrednovanja škola treba biti javno objavljen.	1	2	3	4	5
3.8 Postupak samovrednovanja treba biti u potpunosti usklađen s postupkom vanjskog vrednovanja škole.	1	2	3	4	5
3.9 Škole bi trebale imati slobodu provedbe samovrednovanja na način kojeg same odrede.	1	2	3	4	5

3.10	U provedbi postupka vanjskog vrednovanja treba uključiti i rezultate samovrednovanja škole.	1	2	3	4	5
3.11	Za uspješan rad škole bitno je da škola provodi samovrednovanje svake školske godine.	1	2	3	4	5
3.12	Škola treba imati <i>kritičkog prijatelja</i> kao vanjsku, stručnu i educiranu osobu koja joj može pomoći u provedbi samovrednovanja.	1	2	3	4	5
3.13	<i>Kritički prijatelj</i> koji pomaže školi u provedbi postupka samovrednovanja trebao bi sudjelovati i u provedbi postupka vanjskog vrednovanja škole.	1	2	3	4	5
3.14	Za uspješnu provedbu samovrednovanja škole bitno je pozitivno ozračje u školi.	1	2	3	4	5

B) Molim Vas da u svakom od sljedećih pitanja odaberete samo jedan od ponuđenih odgovora.

3.15	Samovrednovanje škole trebalo bi provoditi: <ul style="list-style-type: none"> 1) Svake školske godine 2) Svake 2-3 školske godine 3) Svakih 4-5 školskih godina 4) Svakih 6 ili više školskih godina 5) Ne treba ga uopće provoditi
3.16	Vanjsko vrednovanje škole trebalo bi provoditi: <ul style="list-style-type: none"> 1) Svake školske godine 2) Svake 2-3 školske godine 3) Svakih 4-5 školskih godina 4) Svakih 6 ili više školskih godina 5) Ne treba ga uopće provoditi

(4) PRIORITETNA PODRUČJA I PODRUČJA KVALITETE

U nastavku se nalazi 11 tvrdnji vezanih uz postojeća (prema *Priručniku za samovrednovanje* Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih) ili potencijalno nova prioriteta područja i područja kvalitete, a koji se u postupku samovrednovanja ocjenjuju kako bi se dobila sveukupna ocjena strukovne škole.

Molim Vas da izrazite svoj stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama tako da uz svaku od njih odaberete (zaokružite) jedan od ponuđenih odgovora. Pri tome je skala odgovora: 1 – uopće se ne slažem; 2 – djelomično se ne slažem; 3 - niti se slažem niti se ne slažem; 4 – djelomično se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

T V R D N J A	uopće se ne slažem	djelomično se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	djelomično se slažem	u potpunosti se slažem
4.1 Bitno je da škola ima kvalitetan Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada.	1	2	3	4	5
4.2 U proces planiranja i programiranja rada škole, izrade Školskog kurikuluma i Godišnjeg plana i programa, potrebno je uključiti polaznike strukovne škole.	1	2	3	4	5
4.3 Od osobite je važnosti da strukovna škola ima vlastitu <i>vježbeničku tvrtku</i> u kojoj bi polaznici stjecali neposredno iskustvo rada u struci.	1	2	3	4	5
4.4 Škola bi trebala pratiti zapošljavanje svojih bivših polaznika nakon njihovog završetka školovanja u strukovnoj školi.	1	2	3	4	5
4.5 Zapošljavanje bivših polaznika u struci za koju su se školovali trebao bi biti jedan od kriterija kvalitete koji bi se vrednovali u okviru utvrđivanja ukupne ocjene rada strukovne škole.	1	2	3	4	5
4.6 Materijalni uvjeti škole ne bi trebali bitno utjecati na sveukupnu ocjenu škole jer osiguravanje materijalnih uvjeta nije primarno zadaća škole nego nadležnog ministarstva i osnivača škole.	1	2	3	4	5
4.7 Stručna služba škole (pedagog, psiholog i drugi) može pružati kvalitetnu podršku polaznicima.	1	2	3	4	5

4.8	Bitno je da škola svake godine sa svojim polaznicima sudjeluje na natjecanjima i smotrama radova polaznika.	1	2	3	4	5
4.9	Rezultati postignuti na natjecanjima i smotrama radova polaznika trebaju utjecati na sveukupnu ocjenu strukovne škole.	1	2	3	4	5
4.10	Na sveukupnu ocjenu strukovne škole trebaju utjecati i rezultati polaznika postignuti na državnoj maturi.	1	2	3	4	5
4.11	U strukovnoj školi je potrebno izgraditi interni sustav upravljanja kvalitetom rada škole.	1	2	3	4	5

(5) RANGIRANJE POSTOJEĆIH PRIORITETNIH PODRUČJA SAMOVREDNOVANJA STRUKOVNIH ŠKOLA

U nastavku su redom navedene **grupe prioriternih područja** i **grupe područja kvalitete** koji se u postupku samovrednovanja pojedinačno ocjenjuju, a time sudjeluju u **izračunu sveukupne ocjene strukovne škole**. Postupkom rangiranja prioriternih područja i/ili područja kvalitete iskazujete **vlastiti stav o njihovoj pojedinačnoj važnosti**, a time posredno i udjelu kojeg bi oni trebali imati u postupku izračuna sveukupne ocjene strukovne škole.

Prioritetna područja i područja kvalitete preuzeta su (prepisana) iz *Priručnika za samovrednovanje* (2011) Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih kojeg strukovne škole koriste u postupku samovrednovanja.

5.1. RANGIRANJE SVIH ŠEST PRIORITETNIH PODRUČJA

Postupak samovrednovanja obuhvaća šest (6) prioriternih područja. **Rangirajte prioriterna područja** s obzirom na to koliko ih smatrate važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni rada strukovne škole. Upotrijebite brojeve od 1 do 6, pri čemu 1 predstavlja najvažnije prioriterno područje, a 6 najmanje važno prioriterno područje.

Brojeve **1, 2, 3, 4, 5 i 6** unesite desno od prioriternog područja na koje se broj odnosi:

PRIORITETNO PODRUČJE	RANG
Planiranje i programiranje rada	
Poučavanje i podrška učenju	
Postignuća učenika i ishodi učenja	
Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika	
Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove	
Upravljanje (ustanova i kvaliteta)	

5.2. RANGIRANJE UNUTAR POJEDINIH PRIORITETNIH PODRUČJA

5.2.1. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE RADA

Rangirajte područja kvalitete koji se nalaze unutar prioritnog područja „Planiranje i programiranje rada“. Ovo prioritno područje ima dva (2) područja kvalitete. Rangirajte područja kvalitete s obzirom na to koliko ih smatrate važnim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni ovog prioritnog područja. Upotrijebite brojeve 1 i 2, pri čemu 1 predstavlja važnije područje kvalitete.

Brojeve **1 i 2** unesite desno od područja kvalitete na koje se broj odnosi:

PODRUČJA KVALITETE	RANG
Školski kurikulum i Godišnji plan i program rada ustanove (škole)	
Izradba i poboljšanja programa obrazovanja odraslih	

5.2.2. POUČAVANJE I PODRŠKA UČENJU

Rangirajte područja kvalitete koji se nalaze unutar prioritnog područja „Poučavanje i podrška učenju“. Ovo prioritno područje ima deset (10) područja kvalitete. Odaberite tri (3) područja kvalitete koja smatrate najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni ovog prioritnog područja. Upotrijebite brojeve od 1 do 3, pri čemu 1 predstavlja najvažnije područje kvalitete.

Brojeve **1, 2 i 3** unesite desno od područja kvalitete na koje se broj odnosi:

PODRUČJA KVALITETE	RANG
Upisi polaznika	
Planiranje nastave, poučavanja i učenja	
Nastavni proces	
Učenje kroz iskustvo (vježbe i praktična nastava)	
Vježbenička tvrtka	
Izvanastavne aktivnosti (izvanastavne i izvanškolske aktivnosti)	
Služba za pružanje podrške polaznicima	
Polaznici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	
Pohađanje nastave	
Komunikacija i suradnja	

5.2.3. POSTIGNUĆA UČENIKA I ISHODI UČENJA

Rangirajte područja kvalitete koji se nalaze unutar prioritetnog područja „**Postignuća učenika i ishodi učenja**“. Ovo prioritetno područje ima četiri (4) područja kvalitete. Odaberite tri (3) područja kvalitete koja smatrate najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni ovog prioritetnog područja. Upotrijebite brojeve od 1 do 3, pri čemu 1 predstavlja najvažnije područje kvalitete.

Brojeve **1, 2 i 3** unesite desno od područja kvalitete na koje se broj odnosi:

PODRUČJA KVALITETE	RANG
Unutarnje praćenje i ocjenjivanje odgojno-obrazovnih postignuća polaznika	
Ispiti (predmetni, popravni, razlikovni, razredni i završni rad)	
Vanjsko vrednovanje	
Natjecanja i smotre radova polaznika	

5.2.4. MATERIJALNI UVJETI I LJUDSKI POTENCIJALI – PROFESIONALNI RAZVOJ RADNIKA

Rangirajte područja kvalitete koji se nalaze unutar prioritetnog područja „**Materijalni uvjeti i ljudski potencijali – Profesionalni razvoj radnika**“. Ovo prioritetno područje ima pet (5) područja kvalitete. Odaberite tri (3) područja kvalitete koja smatrate najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni ovog prioritetnog područja. Upotrijebite brojeve od 1 do 3, pri čemu 1 predstavlja najvažnije područje kvalitete.

Brojeve **1, 2 i 3** unesite desno od područja kvalitete na koje se broj odnosi:

PODRUČJA KVALITETE	RANG
Osiguravanje okruženja za učenje	
Materijalni uvjeti/upravljanje resursima	
Financije	
Kadrovska politika	
Trajno stručno usavršavanje radnika	

5.2.5. SURADNJA UNUTAR USTANOVE ZA STRUKOVNO OBRAZOVANJE – SURADNJA S OSTALIM DIONICIMA – PROMICANJE USTANOVE

Rangirajte područja kvalitete koji se nalaze unutar prioritelnog područja „Suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje – Suradnja s ostalim dionicima – Promicanje ustanove“. Ovo prioritelno područje ima šest (6) područja kvalitete. Odaberite tri (3) područja kvalitete koja smatrate najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni ovog prioritelnog područja. Upotrijebite brojeve od 1 do 3, pri čemu 1 predstavlja najvažnije područje kvalitete.

Brojeve **1, 2 i 3** unesite desno od područja kvalitete na koje se broj odnosi:

PODRUČJA KVALITETE	RANG
Školski odbor	
Ravnatelj ustanove	
Poslovna komunikacija	
Informacijski sustav	
Partnerstva	
Promicanje ustanove za strukovno obrazovanje i obrazovnih programa	

5.2.6. UPRAVLJANJE (USTANOVA I KVALITETA)

Rangirajte područja kvalitete koji se nalaze unutar prioritelnog područja „Upravljanje (ustanova i kvaliteta)“. Ovo prioritelno područje ima četiri (4) područja kvalitete. Odaberite tri (3) područja kvalitete koja smatrate najvažnijim za sudjelovanje u ukupnoj ocjeni ovog prioritelnog područja. Upotrijebite brojeve od 1 do 3, pri čemu 1 predstavlja najvažnije područje kvalitete.

Brojeve **1, 2 i 3** unesite desno od područja kvalitete na koje se broj odnosi:

PODRUČJA KVALITETE	RANG
Upravljanje kvalitetom	
Interno praćenje postupaka kvalitete	
Proces samovrednovanja	
Proces unaprjeđenja	

Zahvaljujem Vam na sudjelovanju u znanstvenom istraživanju!

7. Statističke tablice (dodatne)

Tablica 93 *Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	10	37.0
<i>NE</i>	17	63.0
UKUPNO	27	100.00

Tablica 94 *Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 2.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	36	35.6
<i>NE</i>	65	64.4
UKUPNO	101	100.0

Tablica 95 *Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 3.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	2	11.1
<i>NE</i>	16	98.9
UKUPNO	18	100.00

Tablica 96 *Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	0	0.0
<i>NE</i>	23	100.0
UKUPNO	23	100.0

Tablica 97 *Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	0	0.0
<i>NE</i>	21	100.0
UKUPNO	21	100.0

Tablica 98 *Pohađanje edukacije u svezi samovrednovanja (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	15	7.1
<i>NE</i>	196	92.9
UKUPNO	211	100.00

Tablica 99 *Broj ispitanika koji su naveli vrstu edukacije u svezi samovrednovanja*

SKUPINA	POHAĐALO EDUKACIJU	NAVELO VRSTU EDUKACIJE
<i>SKUPINA 1.</i>	10	9
<i>SKUPINA 2.</i>	36	34
<i>SKUPINA 3.</i>	2	1
<i>SKUPINA 6.</i>	15	9
UKUPNO	63	53

Tablica 100 *Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	13	48.1
<i>NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	5	18.5
<i>NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	9	33.3
UKUPNO	27	100.0

Tablica 101 *Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 2.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	51	
<i>NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	20	
<i>NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	30	
UKUPNO	101	100.0

Tablica 102 *Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 3.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	4	22.2
<i>NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	6	33.3
<i>NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	8	44.5
UKUPNO	18	100.00

Tablica 103 *Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	0	0.0
<i>NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	15	65.2
<i>NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	8	34.8
UKUPNO	23	100.0

Tablica 104 *Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	2	10.0
<i>NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	12	60.0
<i>NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta</i>	6	30.0
UKUPNO	20	100.0

Tablica 105 *Poznavanje rada u aplikaciji e-Kvaliteta (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	14	6.6
NE, ne znam što je aplikacija e-Kvaliteta	138	65.4
NE, ali znam što je aplikacija e-Kvaliteta	59	28.0
UKUPNO	211	100.0

Tablica 106 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	19	70.4
NE	8	29.6
UKUPNO	27	100.0

Tablica 107 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 2.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	68	69.4
NE	30	30.6
UKUPNO	98	100.0

Tablica 108 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 3.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	5	27.8
NE	13	72.2
UKUPNO	18	100.0

Tablica 109 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	2	8.7
NE	21	91.3
UKUPNO	23	100.0

Tablica 110 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	2	10.0
NE	18	90.0
UKUPNO	20	100.0

Tablica 111 *Sudjelovanje ispitanika u aktivnostima procesa samovrednovanja (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
DA	60	28.7
NE	149	71.3
UKUPNO	209	100

Tablica 112 *Broj godina ravnateljskog iskustva (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
0 – 5 godina	11	40.7
6 – 10 godina	4	14.8
11 – 20 godina	6	22.2
21 – 30 godina	6	22.2
UKUPNO	27	100.0

Tablica 113 *Matična struka ravnatelja (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Nastavnik strukovnih predmeta</i>	14	51.9
<i>Nastavnik općeobrazovnih predmeta</i>	8	29.6
<i>Nastavnik strukovnih i općeobrazovnih predmeta</i>	5	18.5
UKUPNO	27	100.0

Tablica 114 *Radno mjesto članova povjerenstva iz reda nastavnika i stručnih suradnika (skupina 2.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Nastavnik strukovnih predmeta</i>	42	41.6
<i>Nastavnik općeobrazovnih predmeta</i>	26	25.7
<i>Nastavnik strukovnih i općeobrazovnih predmeta</i>	9	8.9
<i>Stručni suradnici</i>	19	18.8
<i>Nešto što nije navedeno</i>	5	5.0
UKUPNO	101	100.0

Tablica 115 *Stručna sprema (najviša) članova povjerenstva iz reda dionika (skupina 3.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>dr. ili mr. sc.</i>	3	16.7
<i>visoka stručna sprema</i>	14	77.8
<i>srednja stručna sprema</i>	1	5.6
UKUPNO	18	100.0

Tablica 116 *Članstvo (trenutno) predstavnika dionika u školskom odboru (skupina 3.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, član sam školskog odbora</i>	3	17.6
<i>NE, nisam član školskog odbora</i>	14	82.4
UKUPNO	17	100.0

Tablica 117 *Iskustvo rada u školskom odboru (skupina 3.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Ima iskustvo rada u školskom odboru</i>	6	33.3
<i>Nema iskustvo rada u školskom odboru</i>	12	66.7
UKUPNO	18	100.0

Tablica 118 *Vrsta programa kojeg pohađaju polaznici (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Strukovni program</i>	22	95.7
<i>Gimnazijski program</i>	1	4.3
UKUPNO	23	100.0

Tablica 119 *Duljina trajanja programa kojeg pohađaju polaznici (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>5 godina</i>	1	4.3
<i>4 godine</i>	19	82.6
<i>3 godine</i>	3	13.1
UKUPNO	23	100.0

Tablica 120 *Opći uspjeh polaznika na kraju prethodne šk. god. (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Odličan (5)</i>	7	30.4
<i>Vrlo dobar (4)</i>	13	56.5
<i>Dobar (3)</i>	3	13.1
UKUPNO	23	100.0

Tablica 121 *Planovi za budućnost (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Nastavak školovanja na nekom od visokih učilišta</i>	18	78.3
<i>Tražiti posao isključivo unutar struke</i>	3	13.0
<i>Tražiti bili kakav posao, bez obzira na struku</i>	1	4.3
<i>Nešto što nije navedeno</i>	1	4.3
UKUPNO	23	100.0

Tablica 122 *Članstvo polaznika u vijeću učenika (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, član sam vijeća učenika</i>	20	87.0
<i>NE, nisam član vijeća učenika</i>	3	13.0
UKUPNO	23	100.0

Tablica 123 *Predsjedavanje vijećem učenika (skupina 4.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Član sam vijeća učenika i predsjednik sam</i>	12	63.2
<i>Član sam vijeća učenika, ali nisam predsjednik</i>	7	36.8
UKUPNO	19	100.0
		100.0

Tablica 124 *Stručna sprema (najviša) predstavnika roditelja (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>dr. ili mr. sc.</i>	1	4.8
<i>Visoka stručna sprema</i>	7	33.3
<i>Viša stručna sprema</i>	5	23.8
<i>Srednja stručna sprema</i>	8	38.1
UKUPNO	21	100.0

Tablica 125 *Članstvo u vijeću roditelja (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, član sam vijeća roditelja</i>	19	90.5
<i>NE, nisam član vijeća roditelja</i>	2	9.5
UKUPNO		100.0

Tablica 126 *Predsjedavanje vijećem roditelja (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Član sam vijeća roditelja i predsjednik sam</i>	8	42.1
<i>Član sam vijeća roditelja, ali nisam predsjednik</i>	11	57.9
UKUPNO	19	100.0

Tablica 127 *Članstvo u školskom odboru (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, član sam školskom odbora</i>	9	42.9
<i>NE, nisam član školskog odbora</i>	12	57.1
UKUPNO	21	100.0

Tablica 128 *Iskustvo rada u školskom odboru (skupina 5.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, imam iskustvo rada u školskom odboru</i>	9	45.0
<i>NE, nemam iskustvo rada u školskom odboru</i>	11	55.0
UKUPNO	20	100.0

Tablica 129 *Radno mjesto nastavnika i stručnih suradnika koji nisu članovi povjerenstva (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Nastavnik strukovnih predmeta</i>	88	41.7
<i>Nastavnik općeobrazovnih predmeta</i>	26	12.3
<i>Nastavnik općeobrazovnih i strukovnih predmeta</i>	78	37.0
<i>Stručni suradnik</i>	15	7.1
<i>Nešto što nije navedeno</i>	4	1.9
UKUPNO	201	100.0

Tablica 130 *Članstvo u školskom odboru (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, član sam školskog odbora</i>	19	9.1
<i>NE, nisam član školskog odbora</i>	190	90.9
UKUPNO	209	100.0

Tablica 131 *Iskustvo rada u školskom odboru (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA, imam iskustvo rada u školskom odboru</i>	59	28.0
<i>NE, nemam iskustvo rada u školskom odboru</i>	152	72.0
UKUPNO	211	100.0

Tablica 132 *Iskustvo rada u povjerenstvu za kvalitetu (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	16	59.3
<i>NE</i>	11	40.7
UKUPNO	27	100.0

Tablica 133 *Članstvo (trenutno) u povjerenstvu za kvalitetu (skupina 1.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	14	51.9
<i>NE</i>	13	48.1
UKUPNO	27	100.0

Tablica 134 *Iskustvo rada u povjerenstvu za kvalitetu (skupina 6.)*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>DA</i>	36	17.2
<i>NE</i>	173	82.8
UKUPNO	209	100.0

Tablica 135 *Učestalost provedbe samovrednovanja – stavovi ispitanika*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Svake školske godine</i>	179	44.5
<i>Svake 2-3 školske godine</i>	142	35.3
<i>Svakih 4-5 školskih godina</i>	56	13.9
<i>Svakih 6 ili više školskih godina</i>	8	2.0
<i>Ne treba ga opće provoditi</i>	17	4.2
UKUPNO	402	100.0

Tablica 136 *Učestalost provedbe vanjskog vrednovanja – stavovi ispitanika*

ODGOVOR	FREKVENCIJA	POSTOTAK
<i>Svake školske godine</i>	122	30.3
<i>Svake 2-3 školske godine</i>	162	40.3
<i>Svakih 4-5 školskih godina</i>	86	21.4
<i>Svakih 6 ili više školskih godina</i>	13	3.2
<i>Ne treba ga opće provoditi</i>	19	4.7
UKUPNO	402	100.0

Tablica 137 *Distribucija odgovora – stavovi ispitanika skupina 1.-5.*

TVRDNJE	uopće se ne slažem	djelomično se ne slažem	ni se slažem ni se ne slažem	djelomično se slažem	u potpunosti se slažem	UKUPNO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
2.1 – 2.17	139	93	454	931	1624	3241
3.1 – 3.14	162	107	508	857	1037	2671
4.1 – 4.11	71	109	314	670	935	2099
UKUPNO	372	309	1276	2458	3596	8011
POSTOTAK	4.6	3.9	15.9	30.7	44.9	100.0

Tablica 138 *Distribucija odgovora – stavovi ispitanika skupine 6.*

TVRDNJE	uopće se ne slažem	djelomično se ne slažem	ni se slažem ni se ne slažem	djelomično se slažem	u potpunosti se slažem	UKUPNO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
2.1 – 2.17	176	121	725	922	1643	3587
3.1 – 3.14210	210	142	624	955	1021	2952
4.1 – 4.11	103	92	372	761	986	2314
UKUPNO	489	355	1721	2638	3650	8853
POSTOTAK	5.5	4.0	19.4	29.8	41.2	100.0

ŽIVOTOPIS AUTORA

Anđelka Visković rođena je 10. veljače 1968. godine u Hvaru. Studij matematike i informatike završila je 1992. godine u Splitu na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i studija odgojnih područja te stekla zvanje profesorice matematike i informatike. Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij Kvaliteta u odgoju i obrazovanju upisuje 2015. godine na Sveučilištu u Zadru. Primarna su joj područja znanstvenog i stručnog interesa kvaliteta u odgoju i obrazovanju te osiguravanje kvalitete.

Od 1992. do 1994. godine radi u OŠ Spinut, a od 1994. do 2003. godine u OŠ Manuš u Splitu. Godine 2003. prelazi na rad u Zavod za školstvo Republike Hrvatske, Područna jedinica u Splitu gdje radi kao viša savjetnica za matematiku. Od 2004. do 2009. godine radi u Gimnazijskom kolegiju „Kraljica Jelena“ s pravom javnosti u Splitu, na mjestu nastavnice matematike i zamjenice ravnateljice škole. Od 2009. godine zaposlenica je gradske uprave Grada Splita, na mjestu više savjetnice, više savjetnice gradonačelnika – specijalistice za obrazovanje te zamjenice gradonačelnika zadužene za resore društvenih djelatnosti. U razdoblju od 1992. do 2009. godine honorarno radi i kao vanjska suradnica Zavoda za školstvo Republike Hrvatske, Ekonomskog fakulteta u Splitu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih znanosti i studija odgojnih područja u Splitu.

Od dolaska na rad u gradsku upravu stručno je zainteresirana za problematiku osnivačkih prava i obveza jedinica lokalne samouprave prema odgojno-obrazovnim ustanovama. U neposrednoj suradnji sa školskim ustanovama pokrenula je niz obrazovnih projekata usmjerenih prema poboljšanju kvalitete odgoja i obrazovanja djece u lokalnoj zajednici, koje je predstavila na nizu domaćih i međunarodnih znanstveno-stručnih skupova.