

Studentska samoprocjena ovladanosti kompetencijama na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Vlatka Domović, Maja Drvodelić, Monika Pažur

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak

Diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pokrenut je 2013. godine s ciljem da unaprijedi kompetencije stečene na prvostupničkoj razini, razvije dodatne, složenije kompetencije i otvori mogućnost nastavka školovanja na poslijediplomskim studijima. Na taj način omogućen je važan preduvjet profesionalizacije odgojiteljskoga zanimanja, odnosno transformacije zanimanja u profesiju (Domović, 2011). Pri razvoju programa definirani su ishodi učenja na razini programa koje opisuju očekivano znanje, razumijevanje, usvojene profesionalne vrijednosti i praktične vještine koje studenti mogu demonstrirati po završetku studija.

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu procjenjuju ukupno zadovoljstvo studijem i razinu ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgojitelja koja se temelje na ishodima učenja dostupnima u opisima predmeta (silabima) iz Reda predavanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 63 % ukupnog broja studenata (N=145) završne godine diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Rezultati pokazuju da je zadovoljstvo studijem relativno nisko. Ukupna procjena doprinosa studija razvoju ispitivanih profesionalnih kompetencija nije zadovoljavajuća jer više od trećine ispitivanih studenata procjenjuje da je studij malo ili nimalo doprinio razvoju njihovih profesionalnih kompetencija. Studenti smatraju da su najbolje osposobljeni za svakodnevni odgojno-obrazovni rad, dok su slabije osposobljeni za vještine potrebne za daljnji profesionalni razvoj kao i vještine vođenja.

Ključne riječi: *diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; kompetencije; kurikulum; rani i predškolski odgoj*

Uvod

U novije vrijeme rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RIPOO) postaje važno istraživačko područje i značajno područje interesa obrazovne politike, što rezultira donošenjem brojnih *policy* preporuka na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Istraživanja i preporuke dominantno se odnose na odgojno-obrazovnu praksu u ranom i predškolskom odgoju i profesionalni razvoj, odnosno profesionalizaciju odgojitelja/učitelja (Dalli i Urban, 2010; EC, 2014; Miller i Cable, 2008).

Profesionalni razvoj započinje inicijalnim obrazovanjem odgojitelja, pri čemu se naglašava da kvaliteta njihova inicijalnoga obrazovanja utječe na kvalitetnije odgojno-obrazovne ishode u praksi (EC, 2014; OECD, 2012). U skladu s tim, brojni eksperti zagovaraju obrazovanje odgojitelja na sveučilišnim studijima, uključujući diplomsku razinu kao i mogućnost nastavka obrazovanja na poslijediplomskim studijima, s obzirom da istraživanja pokazuju da su više razine inicijalnoga obrazovanja pozitivno povezane s većom kvalitetom ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te posljedično boljim ishodima u odnosu na razvoj djece (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere i Peters, 2011).

U Republici Hrvatskoj inicijalno obrazovanje odgojitelja u posljednjih petnaest godina doživjelo je značajne strukturne promjene koje su u skladu s međunarodnim trendovima. Do uvođenja reforme visokoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj (*bolonjski proces*) odgojitelji su se školovali na dvogodišnjim stručnim studijima što nije omogućavalo nastavak formalnoga stručnog obrazovanja. Stručni studij je 2005. godine produžen s dvije na tri godine, a u sljedećih nekoliko godina na hrvatskim sveučilištima razvijeni su preddiplomski i diplomski sveučilišni studiji Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (DRIPOO) na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pokrenut je 2013. godine, s ciljem da unaprijedi kompetencije stečene na prvostupničkoj razini, razvije dodatne, složenije kompetencije i otvori mogućnost nastavka školovanja na poslijediplomskim studijima. Na taj je način omogućen jedan od važnih preduvjeta profesionalizacije odgojiteljskog zanimanja, odnosno transformacije zanimanja u profesiju (Domović, 2011). Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja se na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu izvodi kao redoviti i izvanredni studij.

Pri razvoju programa diplomskoga studija definirani su ishodi učenja na razini programa i iz njih izvedeni ishodi učenja na razini pojedinih predmeta koji opisuju očekivano znanje, razumijevanje, usvojene profesionalne vrijednosti i praktične vještine koje studenti mogu demonstrirati po završetku studija. Ovaj pristup u skladu je s teorijskim modelom planiranja u visokom obrazovanju,

koji se najčešće naziva konstruktivno poravnanje ili povezivanje (*constructive alignment*) (Biggs, 2003), a podrazumijeva da planiranje programa započinje jasnom slikom o ishodima učenja koji su u studijskom programu kongruentni horizontalno i vertikalno.

Iako se očekuje da su učitelji čije obrazovanje traje dulje, uspješniji u svojem radu od onih s nižim i po trajanju kraćim obrazovanjem (Lino, 2016), nalazi o vezi trajanja obrazovanja i uspješnosti u praktičnom radu u predškolskim institucijama nisu jednoznačni. Viša kvalifikacija po sebi ne mora nužno imati utjecaj na kvalitetu rada u praksi ako viša razina obrazovanja ne vodi prema razvoju kompetencija kojima se zaista ostvaruju bolji ishodi učenja djece uključene u programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Lillvist, Sandberg, Sheridan i Williams, 2014; Schleicher, 2019). Ovi nalazi važni su kao poticaj za procjenu ostvarenosti i kontinuirano unapređivanje visokoškolskih kurikuluma u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pri procjeni kurikuluma i ostvarenosti njegovih ishoda valja voditi računa o svim njegovim razinama – od službenoga, izvedenoga, procijenjenoga, naučenoga do skrivenoga (Glatthorn, 2004). To znači, kvaliteta je kurikuluma zadovoljavajuća ako su rezultati službenoga i procijenjenoga kurikuluma sukladni (Domović, 2009). Jedna od mjera ostvarenosti kurikuluma je i studentska samoprocjena razvijenosti kompetencija koje su stekli tijekom studiranja.

Metodologija

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je bio utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu procjenjuju razinu ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgojitelja koje se temelje na ishodima učenja dostupnima u opisima predmeta iz Reda predavanja⁹.

Iz navedenoga cilja istraživanja proizlaze tri specifična istraživačka cilja:

1. Utvrditi ukupno zadovoljstvo diplomskim studijem Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te percepciju njegova ukupnoga doprinosa unaprjeđenju profesionalnih kompetencija studenata¹⁰

⁹ Za potrebe ovoga istraživanja korišteni su ishodi iz Reda predavanja za akademske godine 2017./2018. i 2018./2019. Drugim riječima, radi se o cjelokupnom programu diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje po kojem su ispitivani studenti studirali.

¹⁰ Riječ student koji se u ovome radu koristi u muškom rodu, odnosi se jednako na osobu muškoga i ženskoga spola.

2. Utvrditi u kojoj mjeri studenti procjenjuju ostvarenost različitih profesionalnih kompetencija izvedenih iz studijskog programa
3. Utvrditi postoje li razlike u procjenama između redovitih i izvanrednih studenata.

Upitnik

Upitnik korišten u istraživanju sastojao se od dvije cjeline. U prvom dijelu upitnika nalazila su se pitanja o socio-demografskim karakteristikama ispitanika, a u drugom dijelu ispitanici su na skalama od sedam ili pet stupnjeva intenziteta procjenjivali razvijenost različitih profesionalnih kompetencija, odnosno zadovoljstvo studijem.

Studenti su procjenjivali razvijenost profesionalnih kompetencija u sljedećih 19 područja: etičke norme i profesionalni kodeks, suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema, refleksija i artikulacija profesionalnih vrijednosti i stavova, razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja, kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti, profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija, timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa (djeca, roditelji i kolege), organiziranje i upravljanje ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, interkulturalni dijalog, suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića, istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksu, prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta, refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse, korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse, primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse (npr. akcijsko istraživanje), integracija različitih kurikularnih područja, sposobnost samostalnoga učenja i razumijevanja u području predškolskoga odgoja i obrazovanja, razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja te razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada u vrtiću.

Instrument za procjenu razvijenosti profesionalnih kompetencija izrađen je za potrebe ovoga istraživanja. Kako bi se potvrdila struktura instrumenta rezultati procjena ovladanosti kompetencijama podvrgnuti su eksplanatornoj faktorskoj analizi. Faktorskom analizom s *rimax* rotacijom dobivena su tri faktora kojima je objašnjeno 55.815 posto varijance (**Tablica 1**).

Instrument korišten u ovom istraživanju pokazuje visoku razinu pouzdanosti. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha = .919$. Test je napravljen i za svaku subskalu i sva tri faktora pokazuju umjerenu do visoku unutarnju povezanost ($\alpha_{\text{faktor 1}} = .889$; $\alpha_{\text{faktor 2}} = .822$; $\alpha_{\text{faktor 3}} = .779$). Rezultati ovoga

Tablica 1. Faktorska analiza s varimax rotacijom

	Faktor		
	1	2	3
Etičke norme i profesionalni kodeks	.709		
Suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema	.705		
Prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta	.674		
Timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa	.660		
Sposobnost samostalnoga učenja	.634		
Suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića	.580		
Refleksija i artikulacija vrijednosti i stavova	.527		
Integracija različitih kurikularnih područja	.520		
Profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija		.754	
Istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksi		.724	
Razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja		.626	
Razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja		.586	
Refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse		.564	
Primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse		.471	
Organiziranje i upravljanje ustanovama			.757
Razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada u vrtiću			.694
Kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti			.601
Korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse			.529
Interkulturalni dijalog			.521
Postotak objašnjene varijance	41.67	7.71	6.44

testa na razini čitavog instrumenta i na pojedinačnim faktorima sugeriraju da bi izbacivanje bilo koje čestice rezultiralo nižim alpha koeficijentom.

Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno na uzorku studenata završne godine redovitoga i izvanrednoga diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (DRI-POO) na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na kraju akademske godine 2018./2019. U ispitivanju je korištena metoda samoiskaza studenata po

principu “papir-olovka”, a sama primjena upitnika odvijala se grupno u okvirnom trajanju od 30 minuta.

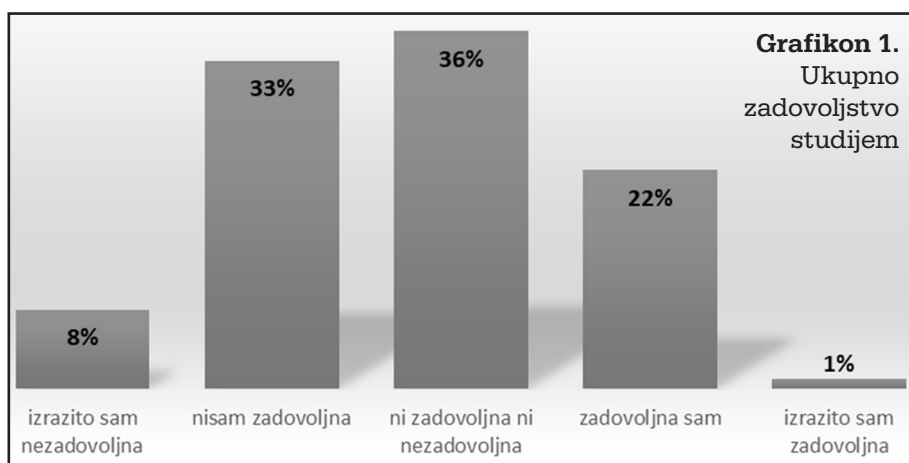
Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 63 % ukupnoga broja studenata završne godine diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od ukupnoga broja ispitanika (N=145), njih 142 je ženskoga, a 3 muškoga spola. U uzorak su bili uključeni studenti redovitoga (46 %) i izvanrednoga (54 %) studija.

Od ukupnoga broja od 145 ispitanika, njih 55,2 % zaposleno je unutar struke (odgojitelji, pomoćni odgojitelji, ravnatelji), dok su ostali nezaposleni. Najveći postotak zaposlenih su studenti izvanrednoga studija, s obzirom da je njegov način provedbe prilagođen potrebama zaposlenih osoba.

Rezultati i diskusija

Zadovoljstvo studijem može se smatrati važnom subjektivnom mjerom kvalitete nekog studijskog programa. Kada su studenti zadovoljni svojim fakultetom i studijem, više se angažiraju i motiviraniji su za rad te postižu bolje rezultate (Shetty i Gujarathi, 2012). Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo diplomskim studijem relativno nisko (**Grafikon 1**). Većina ispitanika nije *ni zadovoljna ni nezadovoljna* (36 %), više od trećine (33 %) *nije zadovoljno* studijem u cijelosti. Također, važno je primijetiti da je 8 % ispitanika *izrazito nezadovoljno studijem*, a da se *izrazito zadovoljnim* osjeća tek 1 %.



Vidljive su razlike u procjenama zadovoljstva između studenata redovitoga i izvanrednoga studija vidljiva (tablica 2; tablica 3). Studenti redovitoga studija procjenjuju da nisu *ni zadovoljni ni nezadovoljni* studijem u cijelosti, dok studenti izvanrednoga studija naginju prema procjeni *nisam zadovoljan*. Rezultati t-testa (**tablica 2**) pokazuju kako postoji statistički značajna razlika, odnosno da su studenti redovitoga studija ($N = 67$; $M = 2.96$; $SD = 0.912$) statistički značajno više zadovoljni studijem u cijelosti ($t(143) = 2.316$, $p < 0.5$) nego izvanredni studenti ($N = 78$; $M = 2.60$; $SD = 0.917$).

Tablica 2. Rezultati t-testa: ukupno zadovoljstvo diplomskim studijem

		Levene's Test		T-test za nezavisne varijable						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika u M	Razlike u SD	95%*	
								Niža	Viša	
Ukupno zadovoljstvo diplomskim studijem	Varijance nisu homogene	,308	,580	2,316	143	,022	,353	,152	,052	,654
	Varijance nisu homogene			2,316	139,933	,022	,353	,152	,052	,654

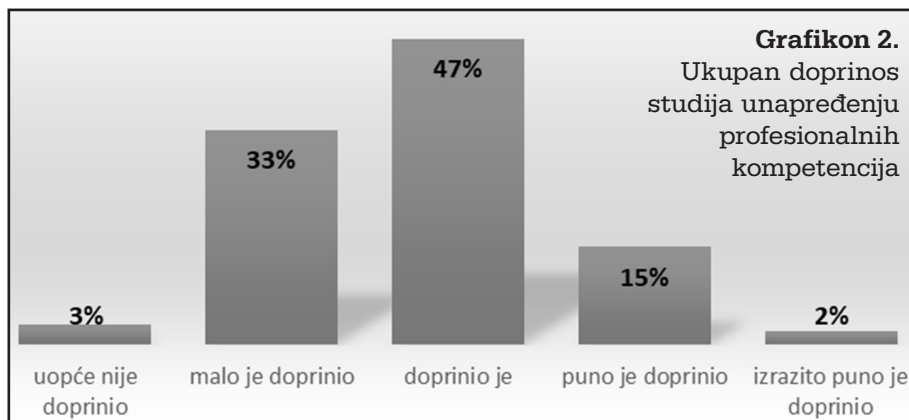
* 95% interval pouzdanosti razlike

Pretpostavka je da su ove razlike posljedica drugačije organizacije i provedbe redovitoga i izvanrednoga studija. Naime, za studente izvanrednoga studija izravna je nastava organizirana u smanjenom opsegu (50 %) i uglavnom se održava vikendima s velikim dnevnim opterećenjem (npr. osam sati nastave u jednom danu). Nadalje, nastava za izvanredne studente izvodi se s velikim brojem studenata (do 150), pretežno u formi predavanja, a rjeđe u manjim seminar-skupinama. Nastava za redovite studente u jednakoj se mjeri izvodi kroz predavanja kojima nazoče svi upisani studenti (do 90) i kroz seminarske skupine u kojima se nastava održava s maksimalno 30 studenata. Ovu pretpostavku potvrđuju rezultati istraživanja kojeg su proveli Monks i Schmidt (2010) kojim je dokazano da postoji povezanost između veličine studentske grupe i zadovoljstva nastavom te ističu da studenti koji rade u velikim grupama uče manje i imaju manju korist od nastave od studenata koji rade u manjim grupama. (**Tablica 3.**)

Iz grafikona 2 vidljivo je kako većina studenata smatra da je studij *doprinio* (47 %) razvoju kompetencija. Nadalje, postoji veliki postotak onih koji procjenjuju da je studij *doprinio malo* (33 %) ili *nimalo* (3 %) razvoju njihovih profesionalnih kompetencija. Ovi rezultati zahtijevaju dublju analizu kako bi se

Tablica 3. Rezultati deskriptivne statistike: zadovoljstvo i doprinos studija (M, SD)

	redoviti		izvanredni	
	M	SD	M	SD
Ukupno zadovoljstvo DRIPOO	2,96	,912	2,60	,917
Doprinos DRIPOO unapređenju profesionalnih kompetencija	2,91	,773	2,72	,820



utvrdili njihovi uzroci, ali sugeriraju potrebu za inovacijama u kurikulumu, kao i u njegovoj provedbi. (**Grafikon 2.**)

Procjene o ukupnom doprinosu DRIPOO redovitih i izvanrednih studenata sličnih su vrijednosti (tablica 3). Iako među njihovim procjenama ne postoji statistički značajna razlika ($t(143) = 1.447$; $p > 0.5$), studenti redovitoga studija nešto su pozitivniji te smatraju da je studij *doprinio* ($M = 2.91$; $SD = 0.773$) razvoju njihovih kompetencija. Studenti izvanrednoga studija više naginju opredjeljenju da je studij imao *malen doprinos* ($M = 2.72$; $SD = 0.820$) razvoju njihovih profesionalnih kompetencija.

Ispitanici su u sljedećem koraku procjenjivali doprinos diplomskoga studija razvoju specifičnih profesionalnih kompetencija koje su temeljene na ishodima učenja kolegija iz Reda predavanja. Za procjenu 19 specifičnih profesionalnih kompetencija korištena je skala od 7 stupnjeva intenziteta: 1 – nimalo; 2 – izrazito malo; 3 – malo; 4 – umjereno; 5 – dosta dobro; 6 – vrlo dobro; 7 – potpuno.

Iz tablice 4 vidljivo je kako ispitanici smatraju da su u najvećoj mjeri (*dosta do vrlo dobro*) razvili sljedeće kompetencije: *etičke norme i profesionalni kodeks*

($M = 5.95$; $SD = 1.175$), *suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića* ($M = 5.58$; $SD = 1.201$), *razvijanje novih znanja i produblјivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja* ($M = 5.33$; $SD = 1.137$), *suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema* ($M = 5.33$; $SD = 1.185$) te *timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnog procesa* ($M = 5.31$; $SD = 1.206$). S druge strane, ispitanici smatraju da su najslabije razvili kompetencije: *organiziranje i upravljanje ustanovama* ($M = 3.31$; $SD = 1.430$), *primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse* ($M = 3.89$; $SD = 1.241$), *razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada vrtića* ($M = 4.16$; $SD = 1.336$), *istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksu* ($M = 4.21$; $SD = 1.519$) te *kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti* ($M = 4.28$; $SD = 1.426$). Studenti završne godine diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatraju da su sljedeće kompetencije razvili *malo do umjereno*: *korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse* ($M = 4.58$; $SD = 1.436$), *refleksija i artikulacija vrijednosti i stavova* ($M = 4.87$; $SD = 1.182$), *interkulturalni dijalog* ($M = 4.92$; $SD = 1.207$), *integracija različitih kurikularnih područja* ($M = 4.94$; $SD = 1.170$), *refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse* ($M = 4.95$; $SD = 1.240$), *razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja* ($M = 4.99$; $SD = 1.162$), *profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija* ($M = 4.99$; $SD = 1.141$), *sposobnost samostalnoga učenja* ($M = 5.28$; $SD = 1.169$), *prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta* ($M = 5.30$; $SD = 1.043$). Ovi rezultati pokazuju da studenti bolje razvijenima procjenjuju kompetencije koje su nadogradnja znanja, vještina i profesionalnih vrijednosti stečenih na preddiplomskoj razini. S druge strane, manje razvijenima se osjećaju u područjima s kojima se prvi put susreću na diplomskoj razini (npr. organiziranje i upravljanje ustanovama, razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada vrtića, kompetencije rukovođenja). To sugerira potrebu da se program diplomskoga studija inovira tako da se za razvoj ovih kompetencija osigura više prostora, odnosno da studentsko opterećenje u kolegijima koji izravno doprinose razvoju ovih kompetencija bude veće. Odgojitelji se lakše poistovjećuju s kompetencijama koje češće susreću u praksi (kao što je suradnja s roditeljima, timski rad s raznim dionicima) dok znanstvena i istraživačka znanja temeljena na teoriji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nužna za razvoj njihove profesije percipiraju kao manje važna za njihov svakodnevni odgojno-obrazovni rad (upravljanje ustanovom, metode istraživanja, razumijevanje teorije razvoja) (Urban i sur., 2011). Stoga, moguće je da su se sami studenti vlastitim zalaganjem za vrijeme studija više usmjerili na razvoj kompetencija koje oni smatraju posebno važnima za svoju buduću praksu, a zapostavili one vezane uz teoriju ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. (**Tablica 4.**)

Tablica 4. Rezultati deskriptivne statistike: procjena razvijenosti specifičnih profesionalnih kompetencija (M, SD)

	M	SD
Organiziranje i upravljanje ustanovama	3.31	1.430
Primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse	3.89	1.241
Razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada u vrtiću	4.16	1.336
Istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksu	4.21	1.519
Kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti	4.28	1.426
Korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse	4.58	1.436
Refleksija i artikulacija vrijednosti i stavova	4.87	1.182
Interkulturalni dijalog	4.92	1.207
Integracija različitih kurikularnih područja	4.94	1.170
Refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse	4.95	1.240
Razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja	4.99	1.162
Profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija	4.99	1.141
Sposobnost samostalnog učenja	5.28	1.169
Prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnog konteksta	5.30	1.043
Timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa	5.31	1.206
Suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema	5.33	1.185
Razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja	5.33	1.137
Suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića	5.58	1.201
Etičke norme i profesionalni kodeks	5.95	1.175

Procjene studenata redovitoga i izvanrednoga studija o 18 (od ukupnog broja od 19) specifičnih kompetencija sličnih su vrijednosti i među njima ne postoji statistički značajna razlika. Uočava se samo jedna statistički značajna razlika i to u procjeni *suradničkih odnosa s roditeljima i djelatnicima vrtića*, gdje izvanredni studenti ($M = 5.89$; $SD = 1.078$) statistički značajno više ($t(141) = 3.460$; $p < 0.01$) procjenjuju razvoj ove kompetencije u odnosu na redovite studente ($M = 5.22$; $SD = 1.241$). Ovaj nalaz moguće je objasniti činjenicom da su izvanredni studenti zaposleni u institucijama za predškolski odgoj i obrazovanje te mogu kontinuirano praktično razvijati ovu kompetenciju u realnim situacijama.

Na temelju provedene eksploratorne faktorske analize utvrđeno je da se instrumentom mjere tri faktora (tablica 1). Faktori opisuju tri dimenzije rada odgojitelja: (1) *svakodnevni odgojno obrazovni rad*, (2) *profesionalni razvoj i refleksivna praksa* u svrhu unapređenja vlastite prakse te (3) *upravljanje i vođenje odgojno-obrazovnom skupinom i/ili vrtićem u cijelosti*. Faktor nazvan *svakodnevni odgojno-obrazovni rad* temelji se na želji odgojitelja da usklade zadani kurikulum s interesima djece u skupini (Bredenkamp, 1995), da na temelju svojih saznanja o djetetovu razvoju vode djecu k razvoju njima potrebnih kompetencija (Bredenkamp, 1995) te da osiguraju poticajno okruženje za učenje djeteta (Feeney, Christensen i Moravick, 2005). Nadalje, kako bi adekvatno riješili odgojno-obrazovne probleme te integrirali različita kurikulumska područja, odgojitelji prepoznaju važnim dijelom svojega svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada komunikacijske kompetencije, odnosno vještine važne za suradnju s djecom, obitelji i ostalim dionicima (Yong, Daud i Rahman, 2015). Urban i sur. (2011) tvrde kako je najvažnija kompetencija odgojitelja u okviru suvremenoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja diljem Europske unije postala *kompetencija refleksivnog praktičara* što se i u ovome istraživanju istaknulo kao zasebno kompetencijsko područje. Odgojitelji trebaju razvijati, učiti i unapređivati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu (Brooke, 1994), odnosno kontinuirano preispitivati sadašnju praksu s ciljem njezina unapređenja i poboljšanja (Moss, 2006). Kontinuiran profesionalni razvoj temeljna je odgovornost svakog odgojitelja (Tankersley i sur., 2012). Posljednji proizašli faktor, *upravljanje i vođenje odgojno-obrazovnom skupinom i/ili vrtićem u cijelosti* odnosi se na odgojiteljeve organizacijske vještine i vještine upravljanja vremenom koje su izrazito važne za planiranje aktivnosti i aktivno angažiranje djece u procese njihova razvoja (Bredenkamp, 1995). Upravo ove vještine omogućuju odgojitelju da na temelju elemenata svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada i refleksije stvaraju alternativnu praksu koja će biti temeljena na teoriji, drugačija i inovativna.

Daljnja analiza u odnosu na prepoznate faktore (tablica 5) pokazuje da se studenti smatraju najbolje osposobljenima za *svakodnevni odgojno-obrazovni rad* ($M_{\text{ukupno}} = 5.3$; $SD_{\text{ukupno}} = 0.87$) što uključuje etično i profesionalno

Tablica 5. Rezultati deskriptivne statistike (M, SD) po faktorima

	redoviti		izvanredni		ukupno	
	M	SD	M	SD	M	SD
Svakodnevni odgojno-obrazovni rad	5,1680	,83755	5,4286	,88044	5,3041	,86690
Profesionalni razvoj	4,8005	,87655	4,7269	,93083	4,7607	,90369
Vođenje	4,2000	,93084	4,3146	1,06094	4,2610	1,00027

ponašanje, suradničko rješavanje problema, prilagodbu specifičnostima odgojno-obrazovnog konteksta, timski rad i komunikaciju sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa i refleksiju o vlastitom radu. Najmanji stupanj razvijenosti kompetencija studenti i redovitoga i izvanrednoga studija procjenjuju unutar faktora koji sadrži područja koja se odnose na *vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom skupinom i vrtićem* u cijelosti ($M_{\text{ukupno}} = 4.23$; $SD = 1.00$). Iz ovih je rezultata očigledno da postoji potreba za dodatnim razvojem kompetencija koje se odnose na profesionalni razvoj i poboljšanje kvalitete rada kao i upravljačke kompetencije. Pritom, kada se kreće u procese dodatnoga razvoja kompetencija, važno je imati na umu preporuku proizašlu iz istraživanja potrebnih kompetencija odgojitelja u 15 europskih država koja glasi kako su najkvalitetniji kompetencijski profili razvijeni u procesima su-konstrukcije između praktičara, stručnjaka i donositelja odluka (Van Laere, Vandenbroeck i Peeters, 2011).

Zaključak

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da studenti diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, ukupno gledano, iskazuju relativno nisko zadovoljstvo studiranjem, pri čemu su zadovoljniji studenti redovitoga studija. Razlika u zadovoljstvu vjerojatno je posljedica drugačije organizacije i provedbe redovitoga i izvanrednoga studija. Studenti izvanrednoga studija imaju smanjen opseg sati izravne nastave, predavanja se izvode s velikim brojem studenata (do 150) te rjeđe rade u seminarskim grupama u kojima je učestalije korištenje aktivnih metoda poučavanja. Nadalje, većina studenata procjenjuje da studij malo doprinosi njihovom ukupnom profesionalnom razvoju, pri čemu osobito zabrinjava podatak da samo dva posto studenata smatra da je doprinos studija razvoju njihovih profesionalnih kompetencija izrazito velik. Imajući na umu kako je Europska komisija (2007) naglasila kako je važan cilj obrazovnih sustava europskih država unaprijediti kvalitetu inicijalnoga obrazovanja odgojitelja i učitelja stvaranjem jasnog kompetencijskoga okvira s fokusom na odgojiteljima/učiteljima, rezultati ovoga istraživanja indikator su kako je potrebno raditi na daljnjem unapređenju programa inicijalnoga obrazovanja učitelja, ali i nastaviti istraživanja u ovome području kako bi se otvorio dijalog o pitanjima kvalitete i svrhovitosti studija između svih uključenih aktera.

Analiza procjena razvijenosti specifičnih profesionalnih kompetencija pokazuje da se studenti osjećaju bolje osposobljenima za svakodnevni, izravni rad s djecom u odnosu na druge kategorije profesionalnih kompetencija, kao što

su, na primjer, one koje se odnose na njihov profesionalni razvoj, poboljšanje kvalitete njihovog rada i organizacijske kompetencije. S obzirom na to da autori u području profesionalnih kompetencija odgojitelja (Bredenkamp, 1995; Brooke, 1994; Moss, 2006; Urban i sur., 2011) naglašavaju kako su kompetencije reflektivnoga praktičara kao i kompetencije upravljanja grupom podjednako važne za profesiju odgojitelja kao i one koje se odnose na njihov svakodnevni odgojno-obrazovni rad, potrebno je raditi na daljnjem unapređenju programa inicijalnoga obrazovanja odgojitelja kako bi se sve skupine kompetencija podjednako razvijale.

U ovome istraživanju korištene su samo subjektivne mjere za procjenu ovladanosti profesionalnim kompetencijama. To je svakako nedovoljno za izvođenje jednoznačnih zaključaka o kvaliteti i provedbi studijskoga programa na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te sugerira potrebu za daljnjim istraživanjima i analizama.

U sljedećim istraživanjima potrebno je analizirati postojeći program, odnosno utvrditi jesu li njegovi ciljevi u skladu sa suvremenim potrebama magistara ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, odnosno suvremenim preporukama iz domaćih i međunarodnih *policy* dokumenata. Osobito je važno analizirati postojeći program u odnosu na prijedlog standarda cjelovite kvalifikacije za odgojatelja magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Krstović, Vujčić i Pejić Papak, 2016.) koji definira sedam skupova ishoda učenja: igra, učenje i razvoj djeteta; oblikovanje kurikuluma i okruženja za učenje; suradnja s obitelji i zajednicom; profesionalni razvoj; istraživanja u odgoju i obrazovanju; organizacija dječjeg vrtića i obrazovne politike. Na temelju navedenih skupova ishoda učenja izrađen je prijedlog za unapređivanje studijskoga programa prvostupnika i magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu (Krstović, Vujčić i Pejić Papak, 2016, str. 99 – 122), ali prijedlozi nisu u cijelosti implementirani u program studija. To otvara mogućnost da se uz uvažavanje već postojećega prijedloga dodatno analizira doprinos studija razvoju profesionalnih kompetencija uz uključivanje svih relevantnih nositelja interesa te da se u skladu s prikupljenim nalazima studij inovira.

Nadalje, potrebno je analizirati odnos između kompetencija stečenih na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija radi utvrđivanja stvarnoga doprinosa diplomskog studija unapređivanju kompetencija stečenih na preddiplomskoj razini te razvoju novih profesionalnih kompetencija koje omogućavaju preuzimanje novih profesionalnih uloga i odgovornosti, kao što su upravljačke aktivnosti, vođenje projekata i sudjelovanje u kreiranju obrazovnih politika (Krstović, Vujčić i Pejić Papak, 2016, str. 33). Drugim riječima, potrebno je utvrditi koliko duljina inicijalnoga obrazovanja zaista utječe na kvalitetu profesionalaca u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te dodatno istražiti

potencijalne razlike između službenoga, izvedenoga i naučenoga kurikulumuma studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja radi kontinuiranoga unapređenja kvalitete studija.

Literatura

- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university (Second edition)*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Bredenkamp, S. (1995). What do early childhood professionals need to know and be able to do?. *Young Children*, 50(2), 67-69.
- Brooke, G. E. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young Children*, 49(6), 69-71.
- Dalli, C., & Urban, M. (2010). *Professionalism in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge.
- Domović, V. (2009). Kurikulum – osnovni pojmovi. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Planiranje kurikulumuma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 19 – 32). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Učitelji i njihovi mentori* (pp. 12- 37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education* /online/. Retrieved on 19th September 2019 from http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Bruxelles: European Commission.
- Feeney, S., Christensen, D., & Moravick, E. (2005). *Who am I in the lives of children? (Seven Edition ed.)*. New York: Merrill Publishing Company.
- Glatthorn, A. (2004). *Developing a Quality Curriculum*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Krstović, J., Vujčić, L., & Pejić Papak, P. (Eds.) (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Lino, D. I. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education / Educatia Plus*, 14, 7-15.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of student sin early childhood teacher education. *Journal of Education for teaching*, 40(1), 3-19.
- Miller, L., & Cable, C. (2008). *Professionalism in the Early Years*. London: HODDER EDUCATION.
- Monks, J., & Schmidt, R. (2010). *The Impact of Class Size and Number of Students on Outcomes in Higher Education* /online/. Retrieved on 15th September 2019 from <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=workingpapers>.

- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- OECD (2012). *Encouraging Quality in Early Childhood and Care* /online/. Retrieved on 20th September 2019 from <http://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf>.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Shetty, B. R., & Gujarathi, R. (2012). A Study of Faculty Job Satisfaction And Its Impact On Student Satisfaction In Management Institutes Of Nashik District Affiliated to University of Pune. *Journal of Business and Management*, 3(4), 1-8.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., & Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2011). *CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report* /online/. Retrieved on 19th September 2019 from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf.
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2011). Competence survey. In Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2011). *CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report* /online/. Retrieved on 19th September 2019 from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf.
- Yong, M., Daud, K. B., & Rahman, A. A. (2015). Competence Of Preservice Preschool Teachers At Teacher Education Institute of Malaysia. *International Journal for innovation Education and Reserach*, 3(5), 46-57.

Student Self-assessment of Competence Development at Graduate University Study Program Early Childhood and Preschool Education

Vlatka Domović, Maja Drvodelić, Monika Pažur

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Abstract

Graduate university study program Early and Preschool Education at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb started in 2013 with several goals: to enhance competences acquired at the bachelor level, to develop more complex additional competences, and to provide an opportunity for continuation of education at postgraduate studies. This enabled the crucial precondition for transformation of preschool teacher occupation into profession (Domović, 2011). During the master's program development, the learning outcomes (competences) at the program level were defined in terms of expected knowledge, understanding, acquired professional values and practical skills that students can demonstrate at the end of the study program. That means that curriculum goals are achieved if the results of the official, written and estimated curriculum are in accordance (Domović, 2009). One of the measures of curriculum goals achievement is students' assessment of acquired competences at the program level that are a part of the diploma supplement.

The aims of this research were to determine how senior students in graduate university study program Early Childhood and Preschool Education at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb assess their overall satisfaction with the study program itself and how they assess the level of the acquired competences, based on the learning outcomes derived from the syllabus of the study program during the academic years 2017/2018 and 2018/2019. The research was conducted on a sample of 68 full-time students and 78 part-time students in the final year of graduate university study program Early Childhood and Preschool Education.

The results show that the overall satisfaction with the study is relatively low. The overall assessment of graduate study program contribution to the development of professional competences is not satisfying. More than a third of students assess that the study program contributes to the development of their professional competences little or not at all. Student consider themselves to be highly qualified in the area of daily educational work while they consider themselves to be less trained for the skills needed for further professional development and also for leadership skills.

Keywords: *competences; constructive alignment; curriculum; early childhood and preschool education; graduate study program*
