

Tijana Borovac*

PERCEPCIJE STUDENATA ODGOJITELJSKIH STUDIJA O ODGOJITELJSKOM POZIVU U ODNOSU NA RAZINE OBRAZOVANJA

Sažetak: *U posljednjih desetak godina stručna se edukacija odgojitelja propituje u odnosu na ishode, tj. dominira kompetencijski pristup istraživanjima odgojiteljske profesije. S druge strane, implementacija Bolonjskog procesa u prostor visokog obrazovanja pretpostavlja uvažavanje studentske perspektive o profesionalnim zadaćama i profesiji općenito. Iz toga proizlazi postojanje suprotstavljenih perspektiva – socijalnih (ono što od odgojiteljske profesije očekuje društvo) i individualnih (studentsko viđenje odgojiteljske profesije). S obzirom na to da se studenti odgojiteljskih studija mogu obrazovati na preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom studiju, odnosno omogućeno im je studiranje po modelu 3+2, te da su studijski programi podložni revizijama i promjenama, bitno je saznati nešto više o studentskom viđenju profesije za koju se obrazuju. Kako bi se saznalo postoje li razlike u studentskom viđenju odgojiteljskog poziva u odnosu na razine obrazovanja, konstruiran je anketni upitnik koji se sastojao od tri podljestvice – razumijevanje razvojno primjerene prakse (R), slika o djetetu i poimanje djetinjstva (D) te viđenje kompetencija i profesionalnih zadaća (K). U istraživanju su sudjelovali studenti završne godine preddiplomskog i diplomskog studija, tj. treće i pete godine predškolskoga odgoja (N=74). Mjerne karakteristike cjelokupnog anketnoga upitnika su sljedeće: Cronbach alpha .86, Spearman Brown koeficijent 0.91, split half .72 – .79. Rezultati ukazuju da postoje razlike u viđenju odgojiteljskog poziva između studenata treće i pete godine predškolskoga odgoja na svim trima podljestvicama. Dobivene je rezultate moguće upotrebljavati za daljnja propitivanja studentskih viđenja profesije, posebice metakompetentnosti te ih je moguće rabiti kao dio evaluacije učinkovitosti programa profesionalne izobrazbe odgojitelja.*

Gljučne riječi: *studenti odgojiteljskih studija, odgojiteljski poziv, kompetencije.*

1. Uvodna razmatranja

Kompetencije su u posljednjih desetak godina indikator kvalitete pojedinog studijskog programa ili pojedinačne profesionalne uspješnosti općenito. Jednako kao i na drugim područjima, profesionalno obrazovanje odgojitelja prati se kroz kompetencije koje su taksativno pobrojana ponašanja, vještine i znanja koja studenti moraju iskazati kako bi studij uspješno završili. Međutim, Razdevšek-Pučko (prema Lepičnik Vodopivec, 2007.) upozorava kako razina formalnog obrazovanja nije mjerilo kompetentnosti, već je kompetentnost sve ono što će pojedinac moći učiniti, primijeniti i znati u budućnosti, u svojoj budućoj profesiji. Štoviše, buduća aplikativnost kompetencija, tj. primjena znanja, vještina i sposobnosti u nekoj, neodređenoj budućnosti ključni je kriterij kompetentnosti. Dakle, obrazujemo se sada, a primjenjujemo kasnije. Takav pristup nije primjeren jer su uvjeti iznošenja profesionalnih uloga i zadaća promjenjivi u odnosu na situacijski kontekst. Uspjeh u iznošenju profesionalnih zadaća DeSeCo (2005.) povezuje s trima temeljnim kategorijama kompetencija: autonomno ponašanje, interaktivna uporaba alata i funkcioniranje u socijalno heterogenim skupinama. S obzirom na to da se DeSeCo vrlo često navodi u istraživanjima visokoškolskih programa profesionalne edukacije učitelja i odgojitelja, problematično je potiranje kategorija autonomnog ponašanja i funkcioniranja u socijalno heterogenim skupinama. Drugim riječima, ide li jedno s drugim, kako je moguće pomiriti autonomiju i heterogenost te koje su kompetencije za to odgojiteljima potrebne? Mogući odgovor nudi Staeudel (prema Winterton, Delamare-Le Deist i Stringfellow, 2005.) koji razlikuje objektivne i subjektivne kompetencije te potonje razdvaja na tri komponente: heuristička kompetencija (pojedinačna opća uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti prilikom primjene stečenih vještina u različitim situacijama), zatim epistemološka kompetencija (osobna vjerovanja o posjedovanju vještina i znanja potrebnih za savladavanje zadataka na specifičnom području, npr. u određenoj profesiji) te aktualizirana kompetencija (trenutno samopouzdanje pojedinca o sposobnostima koje ima a koje su mu neophodne za uspjeh u konkretnim situacijama učenja). U odnosu na visokoškolske programe, u njima dominiraju izvanjske, uvjetno rečeno, objektivne kompetencije koje su zapravo pretpostavke o potrebnim vještinama, znanjima i sposobnostima. Nadalje, aktualizirana kompetencija i više je od same kompetencije, ona je i karakteristika ličnosti i emocionalno stanje te se može pretpostaviti kako ima važnu ulogu u kasnijoj profesionalnoj izvedbi, iako se o tim aspektima pojedine profesije malo govori. Odnosno, u istraživanjima je naglasak uglavnom na propitivanju kompetencija, a izostaju ona koja se tiču emocionalnog konteksta pojedinih zanimanja. Na prisutnost i važnost emocija u učiteljskom i odgojiteljskom pozivu ukazuju Zembylas i Chubbuck (2009.) koji kažu kako su one ključne za djetetov uspjeh – predani odgojitelji, oni koji su osjetljivi

na dječje potrebe i emocije i koji ih na primjeren način zadovoljavaju ujedno su i učinkovitiji, a okolina ih percipira kao odgovorne i pouzdane. Slično njima, Burnett (2003.) istražujući interakciju djece i odgojitelja zaključuje kako bolje educirani odgojitelji imaju senzitivnije odnose s djecom, osiguravaju im bogatija jezična i kognitivna iskustva te su manje autoritarni i manje prakticiraju kažnjavanja. Iako nije u potpunosti jasan kriterij „bolje“ educiranosti, pretpostavka je da se radi o primjerenom formalnom obrazovanju, a to znači da studiji predškolskoga odgoja imaju važan utjecaj na odgojiteljeve postupke prema djeci. Također, Burnett (2003.) bolju educiranost odgojitelja povezuje s njihovom učinkovitošću te navodi kako je njihov uspjeh vidljiv u postojanju bogatijeg rječnika kojemu su djeca izložena, postojanju individualnih planova i aktivnosti, rješavanju problema odmah po njihovom pojavljivanju te izbjegavanju neproduktivnih i neprimjerenih aktivnosti koje odraslima oduzimaju vrijeme za pripremu, a djeci nisu relevantne. Iz toga proizlazi kako visokoškolsko, profesionalno obrazovanje ima utjecaj na prepoznavanje razvojne primjerenosti, razumijevanje situacijskog konteksta na dječje ponašanje te osmišljavanje primjerenih strategija poučavanja i rješavanja problemskih situacija, što zapravo pretpostavlja metakompetentnost studenata u smislu povezivanja teorije i prakse.

Što se tiče povezivanja sadržaja studijskih programa i problema u praksi (odnosa teorije i prakse) ono je ostvarivo ako se studentima omogući boravak u različitim institucijama ranoga odgoja (jaslice, dječji vrtići, igraonice i sl.) s mogućnošću ostvarivanja izravne interakcije s djecom umjesto „gledanja“ što djeca rade. Štoviše, za povezivanje ovih dviju dimenzija iznimno je bitna upravo studentska aktivnost, tj. kontinuirano i „autonomno ‘testiranje’ različitih putova u različitim okruženjima“ (Šagud, 2006: 45) koji su put ulaska u metarazinu kompetentnosti. Da bi se to moglo ostvariti, potrebno je mijenjati uloge studenata u procesu obrazovanja, metodama rada, organizaciji studija te odnose profesora i studenata (ibid.).

Želeći saznati nešto više o studentskom viđenju profesionalne edukacije, Irović i Romstein (2007.) anketirale su dvije skupine studenata, jednu skupinu koja je studirala po „starom“ programu, a drugu koja je studirala prema novom, Bolonjskom sustavu. Nađene su razlike u poimanju profesionalnih kompetencija i procesu stručnog osposobljavanja pa tako više od 50% studenata koji su studirali po „starom“ programu važnim smatra stjecanje adekvatnih kompetencija dok studenti po Bolonji važnijim drže prirodnu nadarenost za rad s djecom predškolske dobi, dok se obje skupine ispitanika podjednako slažu da je potrebno više prakse sa stjecanjem specifičnih vještina (ibid.). Ovdje je zanimljivo kako studenti koji studiraju po novom, Bolonjskom sustavu prednost daju prirodnoj nadarenosti za rad s djecom predškolske dobi, iako je Bolonja daleko više orijentirana na kompetencije od „starih“ studijskih programa. Razlike mogu biti

zbog rascjepkanosti kolegija, uvođenju kolokvija koji se tumače kao kontinuirano studentsko učenje, ali koji u isto vrijeme ne omogućavaju studentima dovoljno vremena da propitaju nastavne sadržaje u odnosu na aktualnu praksu.

Praćenje studentskog viđenja studijskih programa kojima stječu kompetencije za svoju buduću profesiju omogućava povratne informacije visokoškolskoj instituciji o kvaliteti programa i njegovoj primjenjivosti u stvarnom kontekstu. S obzirom na to da je u Republici Hrvatskoj zaživjelo obrazovanje budućih odgojitelja i na diplomskoj razini, moguće je saznati studentsko viđenje studijskih programa, procesa stručne edukacije i budućeg zanimanja na različitim razinama formalnog obrazovanja. Stoga je u ovome radu naglasak upravo na viđenju odgojiteljskog poziva u odnosu na razine obrazovanja, dodiplomsku i diplomsku razinu.

2. Metoda

2.1. Sudionici

Ispitanici su bili studenti završnih godina preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija predškolskoga odgoja Učiteljskog fakulteta u Osijeku. Ukupno je 74 studenta sudjelovalo u anketiranju, od toga 37 redovitih studenata treće godine predškolskog odgoja i 37 studenata pete godine predškolskog odgoja (15 redovitih studenata i 22 izvanredna studenta). S obzirom na to da je na redovitom diplomskom studiju mali broj studenata, radi prikupljanja što većeg broja podataka u uzorak i statističku obradu uvrštene su i procjene izvanrednih studenata. Status studenta nije bio predmetom ispitivanja, tj. nije bio uvršten u statističkoj obradi kao varijabla.

2.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastojao od triju podljestvica: R (razvojno primjerena praksa), D (slika djeteta i poimanje djetinjstva) te K (kompetencije i profesionalne zadaće). Svaka podljestvica sastojala se od 15 tvrdnji koje su studenti procjenjivali na Likertovoj skali s pet točaka, gdje je razina 1 značila „U potpunosti se ne slažem“, razina 2 „Uglavnom se ne slažem“, razina 3 „Ne znam“, razina 4 „Uglavnom se slažem“ i razina 5 „U potpunosti se slažem“. Prema strukturi, podljestvica R (razvojno primjerena praksa) sadrži tvrdnje o osnovnim karakteristikama institucija predškolskoga odgoja, zatim o odnosima teorije i prakse te naravi kontinuiteta odgoja između obitelji i institucija predškolskoga odgoja. Podljestvica D (slika djeteta i poimanje djetinjstva) sadrži tvrdnje o karakteristikama djetinjstva (djetinjstvo kao doba nevinosti, nezrelosti, nepouzdanosti) i poziciji djece u odnosima s odraslima (ovisnost, podređenost,

manipulacija). Podljestvica K (kompetencije i profesionalne zadaće) osmišljena je na temelju Tuninga za visokoškolsko obrazovanje učitelja i odgojitelja (Tancig, 2007), a tvrdnje su se odnosile na ICT kompetencije, kompetencije poučavanja, unaprjeđivanje struke, donošenje odluka, kritičko mišljenje, voditeljske vještine, upravljanje kurikulumom te promišljanje o vlastitom sustavu vrijednosti i praksi. Mjerne karakteristike cjelokupnog anketnog upitnika su sljedeće: Cronbach alpha .86, split half .72 – .79, Spearman Brown koeficijent 0.91.

2.3. Cilj istraživanja i generalna hipoteza

Glavni cilj istraživanja bio je saznavanje studentskog viđenja odgojiteljskog poziva s obzirom na razinu obrazovanja, tj. doznati kako odgojiteljsku profesiju vide studenti završne godine preddiplomskog i završne godine diplomskog studija.

Generalna hipoteza bila je da ne postoje razlike u viđenju odgojiteljskog poziva između studenata treće i pete godine predškolskoga odgoja.

3. Rezultati i rasprava

Testiranje je hipoteze „Ne postoje razlike u viđenju odgojiteljskog poziva između studenata treće i pete godine predškolskoga odgoja“ načinjeno pomoću Friedmanovog hi-kvadrat testa. Tako je na razini značajnosti 0,05 $X^2 = 1060,667$; $df = 44$; $p = 0,01$, čime se hipoteza „Ne postoje razlike u viđenju odgojiteljskog poziva između studenata treće i pete godine predškolskog odgoja“ odbacuje. Odnosno, postoje razlike u viđenju odgojiteljskog poziva između treće i pete godine predškolskog odgoja.

Daljnijim testiranjem utvrđeno je kako su najveće razlike na podljestvici K ($X^2 = 451,771$; $df = 14$; $p < 0,05$), manje na podljestvici D ($X^2 = 304,148$; $df = 14$; $p < 0,05$), a najmanje na podljestvici R ($X^2 = 273,003$; $df = 14$; $p < 0,05$). To znači da se studenti treće i pete godine predškolskoga odgoja najviše razlikuju u procjenama odgojiteljskih kompetencija i profesionalnih zadaća, manje u slici djeteta i djetinjstva, a najmanje u poimanju razvojne primjerenosti. Nadalje, ovakvi rezultati ukazuju na to da su studentske procjene kompetencija i profesionalnih zadaća izravno povezane sa stupnjem formalnog obrazovanja, ali i praktičnim iskustvom. Ono što je manje povezano s formalnim obrazovanjem jest slika o djetetu, tj. implicitna pedagogija koja je povezana s vrijednosnom orijentacijom odraslih (Babić, Irović i Krstović, 1997). Najmanje su razlike nađene na podljestvici R (razvojno primjerene prakse), što može ukazivati na to da studenti na sličan način vide razvojnu primjerenost ili da su nastojali svoje procjene uskladiti s postojećim principima razvojne primjerenosti. S obzirom na to da učenje ovisi o „kompleksnom setu individualnih prosudbi temeljenih na osobnom iskustvu“ (Arends, 1991: 1), razlike u procjenama studenata treće i pete godine mogu se

interpretirati i kao odraz osobnog iskustva. Naime, studenti pete godine imaju dulji studentski „staž“ od njihovih kolega na trećoj godini, imaju više godina prakse od njih, a jedan dio studira na izvanrednom studiju jer su zaposleni, što je također utjecalo na njihovo iskustvo i procjene.

Tablica 1 – Procjene studenata treće i pete godine predškolskog odgoja o odgojiteljskim kompetencijama i profesionalnim zadaćama

tvrdnja	godina studija	razina slaganja (%)				
		1	2	3	4	5
U odgojiteljskom pozivu najvažnija je ljubav prema djeci.	3.	-	10,8	8,1	37,8	43,2
	5.	2,7	24,3	21,6	27,0	24,3
Usklađivanje prakse i teorije ovise isključivo o uvjetima u dječjem vrtiću.	3.	5,4	10,8	16,2	48,6	18,9
	5.	-	21,6	27,0	43,2	8,1
Za promjene u praksi odgojiteljima je potrebna hrabrost i odlučnost.	3.	-	2,7	2,7	62,2	32,4
	5.	-	-	8,1	40,5	81,4
Nadgledanjem i kontrolom djece odgojitelji održavaju disciplinu i red u svojoj odgojnoj skupini.	3.	5,4	10,8	13,5	29,7	40,5
	5.	5,6	19,4	27,8	36,1	11,1
U stvarnosti odgojitelji nemaju mogućnost prakticiranja kritičkog mišljenja.	3.	2,7	18,9	37,8	35,1	5,4
	5.	8,3	30,6	33,3	22,2	5,6
Odgojiteljeve kompetencije ovise o njegovu radnom iskustvu u institucijskom predškolskom odgoju.	3.	8,1	18,9	16,2	45,9	10,8
	5.	2,7	24,3	18,9	40,5	13,5
Suradnja s lokalnom zajednicom bitna je radi prikupljanja materijalnih sredstava za dječji vrtić.	3.	-	-	2,7	48,6	48,6
	5.	-	5,4	8,1	45,9	40,5
Vođenje pedagoške dokumentacije od odgojitelja zahtjeva dodatni rad.	3.	5,4	10,8	2,7	40,5	40,5
	5.	-	8,1	8,1	35,1	48,6
Iskazivanje naklonosti prema djeci (poput nošenja, maženja, stavljanja u krilo i sl.) iscrpljuje odgojitelje.	3.	32,4	27,0	13,5	21,6	5,4
	5.	27,0	27,0	18,9	16,2	10,8

Odgojiteljeve kompetencije nisu izravno povezane s kvalitetom predškolskog odgoja.	3.	8,1	27,0	29,7	21,6	13,5
	5.	8,1	24,3	16,2	40,5	10,8
Za odgojitelje je manje stresno da rade sami, bez para.	3.	43,2	32,4	13,5	10,8	-
	5.	27,8	30,6	19,4	11,1	11,1
Refleksija o provedenim aktivnostima nije potrebna jer što je bilo, bilo je.	3.	64,9	18,9	16,2	-	-
	5.	40,5	32,4	10,8	16,2	-
Voditeljske kompetencije odgojiteljima nisu bitne jer ionako većina njih ništa ne vodi.	3.	54,1	24,3	21,0	-	-
	5.	32,4	40,5	21,6	2,7	2,7
Poznavanje rada na kompjuteru i tehnološke kompetencije općenito nisu bitne za odgojiteljsku profesiju.	3.	35,1	40,5	8,1	16,2	-
	5.	32,4	51,4	2,7	5,4	8,1
Djeca predškolske dobi uče na sličan način jer se nalaze u istom razvojnem periodu.	3.	5,4	29,7	10,8	43,2	10,8
	5.	5,4	13,5	24,3	54,1	2,7

Iz procjena studenata treće i pete godine predškolskog odgoja vidljiva je njihova orijentiranost na izvanjske čimbenike u iznošenju profesionalnih zadaća („Usklađivanje prakse i teorije ovise isključivo o uvjetima u dječjem vrtiću“) jer navedenu tvrdnju u većem broju prihvaćaju studenti treće godine predškolskog odgoja. Odnosno, studenti preddiplomskog studija u većem postotku važnim drže uvjete rada. S druge strane, studenti diplomskog studija imaju veće iskustvo u praksi jer su neki od njih izvanredni studenti koji studiraju uz rad. Ovakvi rezultati mogu ukazivati kako radno iskustvo utječe na sposobnost prilagodbe situacijskom kontekstu, uvjetima rada ali i metakompetentnost koja odgojiteljima omogućava prakticiranje divergentnog mišljenja i postupanja te propitivanje različitih čimbenika profesionalne djelatnosti i njihova utjecaja na kvalitetu pedagoškog okruženja. Kada govorimo o kvaliteti zanimljivi su rezultati na postavljenu tvrdnju „Odgojiteljeve kompetencije nisu izravno povezane s kvalitetom predškolskog odgoja“. Naime, studenti pete godine u velikom postotku slažu se s navedenom tvrdnjom za razliku od studenata treće godine, što upućuje na to kako oni percipiraju važnost svoje uloge u podizanju kvalitete odgojno obrazovnog procesa. Koji su razlozi ovakvog razmišljanja? Možda dosadašnje radno iskustvo i okruženje u kojem su radili ili nedostatak kontinuiranog usavršavanja koje bi osvijestilo važnost odgojitelja u podizanju kvalitete.

Zanimljivo je postojanje razlika u studentskim procjenama tvrdnje „U odgojiteljskom pozivu najvažnija je ljubav prema djeci“ s kojom se u većem postotku slažu studenti treće godine. Slične rezultate dobile su u svom istraživanju Irović i Romstein (2007), gdje studenti „Bolonje“ smatraju kako je za odgojiteljski poziv potrebna prirodna nadarenost, dok studenti „starog“ programa važnijim drže profesionalno osposobljavanje. S obzirom na sličnost u dobivenim rezultatima i činjenicu da među studentima diplomskog studija ima studenata koji su studirali po „starim“ programima i položili razlikovnu godinu, nameće se pitanje uzroka ovakvih procjena. I, što je važnije, utječe li ovakvo viđenje na njihovo formalno obrazovanje, tj. studentski pristup nastavnim sadržajima i studiju općenito? Ako je doista tako, onda „bolonjski“ studiji, iako osmišljeni kao suvremeni pristup obrazovanju budućih odgojitelja, ne omogućavaju studentima njegovanje kritičkog mišljenja, barem ne na preddiplomskoj razini. Moguće je da se na preddiplomskoj razini studentima nude gotovi „recepti“ koji od studenata ne zahtijevaju aktivno propitivanje različitih čimbenika pedagoške stvarnosti, već pojačavaju osjećaj kompetentnosti temeljene na emocionalnoj privrženosti djeci. Govoreći o uspješnim odgojiteljima u smislu profesionalne učinkovitosti, Arends (1991.) navodi nekoliko ključnih karakteristika, poput postojanja kontrole nad procesom učenja (svijest o onome što se uči) i postojanja primjerenih vještina potrebnih za refleksiju i rješavanje problema. Odnosno, među ključnim kompetencijama iznimno je važna autonomija u mišljenju i akcijama koja pretpostavlja prakticiranje kritičkog mišljenja i postojanje metakompetentnosti što, čini se, na razini preddiplomskih studija djelomice ili u potpunosti izostaje.

Tablica 2 – Procjene studenata treće i pete godine predškolskog odgoja o djeci i djetinjstvu

tvrdnja	godina studija	razina slaganja (%)				
		1	2	3	4	5
Djeca gledaju na svijet jednostavno i nevino, neiskvareno.	3.	-	2,7	13,5	18,9	64,9
	5.	-	8,3	13,9	38,9	38,9
Najveća je razvojna vrijednost predškolskog odgoja ta što će dijete tijekom tog razdoblja postati samostalno i odgovorno.	3.	-	-	10,8	56,8	32,4
	5.	-	10,8	5,4	73,0	10,8
Što je dijete mlađe, potrebno mu je više izravnog vođenja odraslih.	3.	2,7	10,8	8,1	56,8	21,6
	5.	5,4	8,1	13,5	64,9	8,1

Djetinjstvo je razdoblje u kojem dominira ovisnost o odraslima.	3.	8,1	37,8	5,4	29,7	18,9
	5.	5,4	16,2	24,3	45,9	8,1
Djetinjstvo je vrijeme izrazite kreativnosti i originalnosti.	3.	-	-	2,7	35,1	62,2
	5.	-	2,7	5,4	35,1	56,8
Vršnjačka interakcija i/ili igra bez konflikata moguće su samo uz prisutnost odraslog.	3.	29,7	51,4	8,1	10,8	-
	5.	8,1	51,4	16,2	21,6	2,7
Potrebe djece značajnije se razlikuju od potreba odraslih.	3.	2,7	16,2	2,7	37,8	40,5
	5.	2,7	2,7	10,8	59,5	24,3
Današnja djeca ne oskudijevaju ni u čemu i zbog toga su neposlušna.	3.	24,3	27,0	27,0	16,2	5,4
	5.	10,8	29,7	29,7	27,0	2,7
Prevelikom brigom odrasli djecu razmaze i učine nesamostalnim.	3.	5,4	18,9	8,1	43,2	24,3
	5.	-	13,5	13,5	48,6	24,3
Djecu je sve teže odgajati. / Nove generacije su sve teže za odgajati.	3.	13,5	16,2	5,4	40,5	24,3
	5.	8,1	10,8	21,6	35,1	24,3
Plakanjem djeca dobivaju ono što žele.	3.	21,6	24,3	18,9	29,7	5,4
	5.	8,1	29,7	10,8	40,5	10,8
Djeca su emocionalno nestabilna.	3.	29,7	43,2	13,5	13,5	-
	5.	13,5	40,5	16,2	24,3	5,4
Djeca su isključivo orijentirana na igru i zabavu.	3.	13,5	27,0	13,5	35,1	10,8
	5.	5,4	16,2	18,9	48,6	10,8
Odrasli često ne razumiju djecu (njihove želje, misli i očekivanja).	3.	16,2	24,3	18,9	32,4	8,1
	5.	5,6	13,9	33,3	33,3	13,9
Djetinjstvo je životna faza u kojoj se u potpunosti izgrađuje ličnost.	3.	5,4	10,8	13,5	43,2	27,0
	5.	2,7	21,6	5,4	32,4	37,8

Studentske procjene o djeci i djetinjstvu nerazrađene su, neujednačene i mahom negativne, što ukazuje na izostanak samorefleksije koja se u suvremenoj pedagogiji opisuje kao važan čimbenik kvalitete ranog odgoja. Promišljajući o

slici djeteta, Bašić (2011) upozorava kako zadaća odgojitelja nije transmisija znanja, već stvaranje uvjeta koji će djetetu omogućiti samostalno isprobavanje osobnih strategija rješavanja problema. Za to je odgojiteljima potrebna „etička kompetencija“ (Antonovsky prema Bašić, 2011: 33) koja je, kao i implicitna pedagogija, izravno povezana sa sustavom vrijednosti. Općenito, studenti djecu vide kao ovisnu o odraslima i nezrele, ali istovremeno ih vide kao „male manipulatore“ koji plačem ili neposluhom dobivaju što žele. Zanimljivo je kako negativne procjene u većemu broju daju studenti pete godine. Razlozi tomu mogu biti višestruki – moguće je da uvjeti rada, točnije, velik broj djece pojačava neprimjerenu sliku o djetetu te da kod zaposlenih postoji zasićenje poslom i djecom koje ne smiju izravno pokazati, već je ono vidljivo u postojanju neprijateljskog stava prema djeci. Također, moguće je da je za zaposlene daljnje obrazovanje put poboljšanja osobnih kompetencija, rješavanja nagomilanih problema na poslu ili traženje novih načina rješavanja problema u praksi. S obzirom na to da „osobitosti vrijednosnog sustava određuju interakcijsko ponašanje roditelja i odgojitelja“ (Babić, Irović i Krstović, 1997: 571), sveučilišno je obrazovanje odgojitelja prilika da se na četvrtoj i petoj godini radi na osvježavanju slike o djetetu i djetinjstvu, tj. implicitne pedagogije i osobnog sustava vrijednosti koji su izravno povezani s kvalitetom odgojnih postupaka odraslih.

Tablica 3 – Procjene studenata treće i pete godine predškolskog odgoja o razvojno primjerenoj praksi, izražene u postocima

tvrdnja	godina studija	razina slaganja (%)				
		1	2	3	4	5
Pozitivnim emocijama i vedrim pristupom moguće je „izvući“ maksimum od djece.	3.	-	-	-	59,5	40,5
	5.	-	-	5,4	32,4	62,2
U suvremenom vrtiću kompjuter i TV dijelovi su standardne opreme.	3.	10,8	29,7	10,8	40,5	8,1
	5.	-	13,5	24,3	45,9	16,2
Individualni pristup svakom djetetu u skupini u stvarnosti je nemoguće provesti.	3.	18,9	13,5	24,3	32,4	10,8
	5.	8,1	8,1	13,5	51,4	18,9
Popuštanje djeci vodi k anarhiji u odgojnoj skupini.	3.	-	10,8	21,6	54,1	13,5
	5.	-	8,1	43,2	40,5	8,1

Pridržavanje dnevnog ritma vrtića pridonosi razvoju dječje odgovornosti.	3.	-	2,7	-	35,1	62,2
	5.	-	-	5,4	59,5	35,1
Odgojitelji su često primorani jedno pisati, a drugo raditi.	3.	2,7	8,1	13,5	45,9	29,7
	5.	2,7	13,5	16,2	45,9	21,6
Teorije o učenju i razvoju djece nisu primjenjive u pedagoškoj svakodnevici.	3.	8,1	32,4	32,4	21,6	5,4
	5.	5,4	21,6	32,4	40,5	-
Postoje materijali čiju je uporabu potrebno ograničavati zbog sigurnosti (npr. škarice, povećala, odvijači, čekići i sl.).	3.	2,7	32,4	13,5	18,9	32,4
	5.	10,8	35,1	10,8	29,7	13,5
Predškolski odgoj pripremno je razdoblje za osnovnu školu.	3.	2,7	2,7	16,2	37,8	40,5
	5.	2,7	10,8	16,2	43,2	27,0
Vrednovanje djetetovih postignuća izvedivo je samo nakon što ono dostigne zadane ciljeve.	3.	10,8	32,4	27,0	18,9	10,8
	5.	10,8	32,4	29,7	18,9	8,1
Nadgledanje i kontrola uporabe igračka bitni su da bi se igračke što dulje očuvale.	3.	8,1	27,0	5,4	40,5	18,9
	5.	8,1	21,6	27,0	35,1	8,9
Tijekom boravka u dječjem vrtiću odgojitelji su djeci zamjena za roditelje.	3.	10,8	18,9	13,5	27,0	29,7
	5.	10,8	18,9	21,6	37,8	10,8
Problemi u obiteljima nisu predmet odgojiteljeva rada.	3.	58,6	43,2	5,4	2,7	-
	5.	18,9	45,9	10,8	16,2	8,1
Kada se pojavi neki problem s djetetom, najbolje je odmah pozvati roditelje na razgovor.	3.	16,2	24,3	13,5	32,4	13,5
	5.	5,4	27,0	21,6	40,5	5,4
Da bi se vidjelo stvarno djetetovo napredovanje, potrebno je da ono svaki dan dolazi u dječji vrtić.	3.	2,7	29,7	5,4	45,9	16,2
	5.	-	40,5	21,6	29,7	8,1

Frekvencijska tablica pokazuje da studenti na različite načine vide razvojno primjerenu praksu te da su u procjenama studenti pete godine više orijentirani na instituciju od studenata treće godine predškolskog odgoja. Tako se mogu uočiti razlike u studentskim procjenama tvrdnje „Individualni pristup svakom djetetu u skupini u stvarnosti je nemoguće“, s kojom se u većem postotku slažu studenti

pete godine. Uzrok takvom viđenju moguće je tražiti u prethodnom iskustvu i/ili radnom iskustvu studenata diplomskog studija, a najvjerojatnije zbog broja djece u odgojnim skupinama. Zanimljivo je kako studenti treće i pete godine podjednako procjenjuju tvrdnje „Odgojitelji su često primorani jedno pisati, a drugo raditi“ i „Teorije o učenju i razvoju djece nisu primjenjive u pedagoškoj svakodnevicu“, što ukazuje kako kod studenata postoji svijest o utjecajima različitih čimbenika na pedagoški rad te da je za kvalitetan rani odgoj bitno postojanje određenih preduvjeta, ponajprije organizacijskih i materijalnih. Odnosno, obje skupine studenata problematičnim vide odnos teorije i prakse, što je odlika pojedinaca koji su u sustavu obrazovanja i koji nastoje pomiriti vlastita iskustva sa znanstvenim spoznajama i preporukama. Slično tomu, Lepičnik Vodopivec (2007) u svom istraživanju otkriva da odgojitelji vrlo bitnim drže kompetencije iz područja razvojne psihologije i pedagogije koje im omogućavaju profesionalnu autonomiju. S druge strane, odgojitelji najmanje važnim drže kompetencije iz područja odgojno-obrazovnih koncepata, točnije, njihovih filozofijskih temelja (ibid.). Bez obzira na ciljeve pojedinih kolegija u programima obrazovanja budućih odgojitelja, nepoznavanje filozofije i sociologije odgoja i obrazovanja ili karakteristika institucija vodi k osmišljavanju neprimjerenih strategija učenja i poučavanja djece predškolske dobi. Pojednostavljeno, studenti su usmjereni na ono što misle da je bitno za djecu, neovisno o razvojnoj primjerenosti i stvarnoj djetetovoj dobrobiti u smislu njegove samoaktualizacije ili autonomije. Stoga je bitno da studijski programi omogućće studentima prilike za isprobavanje različitih strategija rješavanja problema u stvarnom kontekstu, što je ostvarivo u kolegijima stručne prakse i/ili metodike.

4. Prema zaključku

S obzirom na to da je Republika Hrvatska članica Europske unije te da bolonjski programi postoje više godina, važno je propitati proces formalnog obrazovanja odgojitelja i njihovih kompetencija. O pitanjima naravi odnosa studijskih programa i Europskog prostora govori Schratz (2004.) te kreira termin „europnost“ za kojega kaže da predstavlja ravnotežu između međunarodne (globalne) i nacionalne (lokalne) politike visokoškolskog obrazovanja. U tom smislu „europnost“ se odnosi na profesionalizam koji čine kompetencije poučavanja iz različitih tradicija i teorijskih okvira te postojanje primjerenih vrijednosti, posebice interkulturalizma (ibid.). Stoga se nameće pitanje odnosa sadržaja studijskih programa, studentskog viđenja profesije i pedagoške stvarnosti u dječjim vrtićima. Povezanost navedenoga, Irović i Romstein (2007) opisuju kao izgradnju sustava vrijednosti na temelju iskustva i spoznaja iz područja profesije. U odnosu na provedeno istraživanje vidljivo je da se studenti preddiplomskog i diplomskog studija razlikuju na svim područjima procjene (razvojno primjerenosti praksi, slici o

djetetu i djetinjstvu te kompetencijama i profesionalnim zadaćama), uzrok čemu je moguće tražiti upravo u razlikama u iskustvu. Nadalje, studenti obiju skupina više su svjesni utjecaja izvanjskih čimbenika, poput broja djece u skupini i materijalne opremljenosti nego osobne prakse i implicitne pedagogije. Pretpostavka je da ova kombinacija rezultira problemima pounutrivanja i primjene teorija o razvoju djece u svakodnevnom pedagoškom radu te selektivnim pristupom vlastitom obrazovanju za buduću odgojiteljsku profesiju. Stoga je važno kontinuirano osvještavanje implicitne pedagogije, osobna aktivnost u institucijama u okviru prakse ili metodičkih vježbi te dijaloška razmjena iskustava između studenata, profesora i mentora na objema studijskim razinama.

Literatura:

1. Arends, R. I. (1991): *Learning to teach*. Boston: Mc Graw-Hill Inc.
2. Babić, N.; Irović, S.; Krstović, J. (1997): Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*. 6 (4-5), 551 – 575.
3. Barnett, S. W. (2003): *Better Teachers, Better Preschools: Students' Achievement Linked to the Qualifications*. <<http://www.nieer.org/resources/policybriefs/2.pdf>>
4. Bašić, S. (2011): „(Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva“. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19 – 37.
5. DeSeCo (2005): *The definition and selection of key competencies (executive summary)*. <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>
6. Irović, S.; Romstein, K. (2007): „Percepcija studenata o procesu stručne edukacije“. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, 229 – 241.
7. Lepičnik Vodopivec, J. (2007): „Professional competence of kindergarten teachers“. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, 295 – 301.
8. Schratz, M. (2004): *What is a "European teacher"?* <<http://193.170.42.61/entep/ETFFinalJune2005.doc>>
9. Šagud, M. (2006): *Odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
10. Tancig, S. (2007): *Generične in predmetno-specifične kompetence za študijske programe druge in tretje stopnje*. <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/tuning-two-report-education.pdf>
11. Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F.; Stringfellow, E. (2005): *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf>
12. Zembylas, M.; Chubbuck, S. (2009): „Emotions and Social Inequalities: Mobilizing Emotions for Social Justice Education“. U: Zembylas, M., Schutz, P. A. (ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer, 343 – 366.

Tijana Borovac*

THE PERCEPTION OF STUDENTS OF PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMMES REGARDING THE PROFESSION OF PRESCHOOL EDUCATORS IN RELATION TO THEIR LEVELS OF EDUCATION

Summary: *The last decade of research in the area of education has witnessed the dominance of the competence-oriented approach, that is the education of pre-school educators has been evaluated based on the learning outcomes. However, the implementation of the Bologna process within the sphere of higher education demands taking into account the students' perspective concerning professional duties and the profession in general. This implies a co-existence of opposite perspectives – social ones (what the society expects from pre-school educators) and individual ones (how students of pre-school education perceive their profession). As students of pre-school education can enroll both undergraduate and graduate university programmes (their study programme is based on the 3+2 model) and as the study programmes are subjected to revisions and changes, it is important to learn more about the students' perspective on the profession that they are being trained for. In order to find out whether there are differences between the way students perceive the profession of pre-educators and their level of education, a questionnaire has been compiled, consisting of three subscales – understanding of development-adequate practice (R), image of a child and perception of childhood (D) and perception of competences and professional duties (K). The research was conducted among the students of the final (third) year of undergraduate study programme in pre-school education and students of the final (fifth) year of graduate study programme (N=74). The measuring features of the questionnaire are as follows: Cronbach alpha .86, Spearman Brown coefficient 0.91, split half .72 – .79. The results lead to the conclusion that the students of the third and the fifth year differ in their perception of the profession of pre-educators in all three subscales. These results can be used for further analysis of students' perception of their future profession, especially meta-competences, and it is possible to use them as a part of evaluation process of the efficiency of the programme for professional education of pre-school educators.*

Keywords: *students of preschool education programmes, profession of pre-school educators, competences.*

*Tijana Borovac, asistentica
Učiteljski fakultet
Sveučilište J. J. Strossmayera
u Osijeku
tbalic@ufos.hr

*Tijana Borovac, Assistant
Faculty of primary education
University of J. J. Strossmayer
in Osijek
tbalic@ufos.hr