

Iskustva odgajatelja pri stjecanju istraživačkih kompetencija tijekom studija

Višić, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:357922>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-18**



Repository / Repozitorij:

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

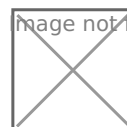


Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Karla Višić

**Iskustva odgajatelja pri stjecanju istraživačkih kompetencija
tijekom studija**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Iskustva odgajatelja pri stjecanju istraživačkih kompetencija
tijekom studija
DIPLOMSKI RAD**

Predmet: Metodologija kvantitativnih istraživanja
Mentor: izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić
Student: Karla Višić
Matični broj: 02690179826

U Rijeci, rujan 2018.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„ Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila djelomično samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/ studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila u potpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora“.

Potpis studentice:

SAŽETAK

Suvremeni pogled na odgajateljsku profesiju uključuje i profiliranje odgajatelja kao istraživača koji svojim istraživačkim kompetencijama efikasno provodi istraživanja u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s ciljem unapređenja prakse i rada s djecom predškolske dobi. Navedene se istraživačke kompetencije stječu tijekom diplomskog studija kroz različite kolegije i metode poučavanja. S obzirom na važnost doživljaja i percepcije odgajatelja o iskustvima koja su stekli tijekom stjecanja istraživačkih kompetencija na studiju, važno je provesti analizu istih s ciljem poboljšanja ponuđenih sadržaja i metoda poučavanja. Primjenom kvantitativne i kvalitativne metodologije na uzorku od 168 studentica izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, utvrđen je podjednak broj pozitivnih i negativnih iskustava tijekom stjecanja istraživačkih kompetencija u domeni vježbe prikupljanja podataka. Rezultati su ukazali na izazove u području suradnje između fakulteta i ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s obzirom na mogućnosti izvedbe vježbe prikupljanja podataka, što bi bilo korisno uzeti u obzir pri kreiranju studijskog programa i izvedbe nastave. Društvo zahtijeva da imamo kompetentne, kreativne odgajatelje koji su u mogućnosti pronaći originalna rješenja i uključiti ostale subjekte odgojno–obrazovnog sustava u istraživanje i inovativnu aktivnost pa time razvijati i svoje istraživačke kompetencije koje imaju značajnu ulogu u unapređenju kako prakse, tako i znanosti.

Ključne riječi: istraživačke kompetencije, odgajatelj, studij, nastava, suradnja

SUMMARY

Contemporary views on the educational profession include profiling of educators as a researcher whose research competence efficiently conducts research in the context of early and pre - school education with a view to improving practices and working with children of pre - school age. The aforementioned research competence is acquired during the graduate study through various courses and the teaching methods. Given the importance of the experience and perception of the educator about the experiences gained during the acquisition of research competencies in the study, it is important to conduct an analysis of the same with the aim of improving the offered content and teaching methods. By applying quantitative methodology on a sample of 168 students of the Advanced Graduate Study of Early and Pre-school Education, a number of positive and negative experiences were identified during the acquisition of research competences in the domain of data collection exercise. The results highlighted challenges in the area of cooperation between faculties and institutions for early and pre-school education, given the possibility of performing data collection exercises, which would be useful to consider when creating a study program and teaching performance. The society requires that we have competent, creative educators who are able to find original solutions and involve other subjects of the educational system in research and innovative activity and thus develop their research competences that play a significant role in advancing both practice and science.

Keywords: research competence, education, study, teaching, cooperation

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ODGAJATELJ KAO NOSITELJ ODGOJNO-OBRAZOVNE DJELATNOSTI	3
2.1. Pojam odgoja i odgajatelja.....	4
2.2. Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja	7
3. TEORIJSKI OKVIRI KOMPETENCIJE, KOMPETENTNOSTI I SVEUČILIŠNO OBRAZOVANJE ODGAJATELJA.....	11
3.1. Pojam kompetencije.....	12
3.2. Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih.....	15
programa odgajatelja	15
3.3. Razvijanje osobnih, stručnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja.....	17
3.4. Kompetentnosti odgajatelja u predškolskim ustanovama	18
3.5. Razvoj istraživačkih kompetencija odgajatelja.....	20
3.6. Razvoj praktične kompetencijeodgajatelja	30
3.7. Cjeloživotno obrazovanje odgajatelja.....	32
3.8. Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja.....	33
4. OBRAZOVANJE I STJECANJE ISTRAŽIVAČKIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U EUROPSKOJ UNIJI	38
4.1. Europska kompetencijska perspektiva stjecanja istraživačkih kompetencija	39
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	44
5.1 Cilj, problemi i hipoteze istraživanja.....	44
6. METODA.....	45
6.1. Sudionici	45
6.2. Mjerni instrumenti i postupak.....	45
7. RASPRAVA I REZULTATI	47
7.1 Kvalitativna analiza iskustava tijekom stjecanja istraživačkih kompetencija	47
7.2. Kvantitativna analiza iskustava studenata	58
8. ZAKLJUČAK	62
9. LITERATURA.....	64

1. UVOD

Na osnovi relevantnih činjenica o problematici znanstvenoga istraživanja možemo definirati problem istraživanja, jačanja i razvijanja istraživačkih kompetencija koje se temelje na formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju. Formalno i neformalno obrazovanje je integralni dio inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja i napredovanja odgajatelja. Upravo odgajatelji kontinuirano unapređuju svoje istraživačke kompetencije kako bi postigli i održali visoku kvalitetu profesije u skladu s promjenjivim zahtjevima suvremenog svijeta. U svijetu globalizacije upravo je naglašena uloga visokoškolskog obrazovanja kao i njezina modernizacija i razvoj ključnih istraživačkih kompetencija kod budućih odgajatelja.

Za stjecanje istraživačkih kompetencija potrebno je izučavanje i komparativna analiza svjetskih iskustava. Još jedno važno pitanje koje se uzima u obzir je proces praćenja razvoja procedure u svrhu vrednovanja obrazovnih rezultata i vrednovanja procesa stjecanja istraživačkih kompetencija u pedagoško-obrazovnom sustavu. Ovo omogućuje vrednovanje obrazovnih rezultata i provjeru njihove usklađenosti sa suvremenim zahtjevima tržišta rada i društva.

U posljednje vrijeme na pedagoškom području objavljen je veliki broj literature koja obrađuje istraživačke kompetencije. Slijedom toga provedeno je vlastito istraživanje o velikoj važnosti i značaju istraživačkih kompetencija u radu odgajatelja s djecom predškolske dobi.

Tema ovoga diplomskog rada su iskustva odgajatelja pri stjecanju istraživačkih kompetencija tijekom studija. Ovaj diplomski rad sadrži pet poglavlja. Uz uvod i zaključak obrađuje se zadana tema.

Početak rada opisuje odgajatelja kao nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti. Dana je definicija odgajatelja i samog odgoja kao popratne pojave. Poseban naglasak dan je na inicijalno obrazovanje odgajatelja i njegov profesionalni razvoj.

Daljnje poglavlje opisuje stjecanje kompetentnosti i kompetencija koje odgajatelji stječu kroz svoje inicijalno obrazovanje i njegov profesionalni razvoj koji ostvaruje školovanjem u ustanovama visokoškolskog obrazovanja.

Nakon teorijskog pristupa slijedi istraživanje o iskustvima odgajatelja u ustanovama predškolske dobi prilikom stjecanja istraživačkih kompetencija.

U zaključku dana je sinteza rezultata istraživanja uloge odgajatelja u odgojno-obrazovnom sustavu i stjecanja istraživačkih kompetencija tijekom svoga profesionalnog razvoja.

2. ODGAJATELJ KAO NOSITELJ ODGOJNO-OBRAZOVNE DJELATNOSTI

Razvitak i daljnji napredak čovjeka započinje od rođenja i proteže se sve do smrti. Tijekom toga razvoja najvažnija točka upravo je predškolski odgoj i obrazovanje koji nisu samo polazna točka nego i najvažnija komponenta u razvoju djeteta. Da bi odgoj i pravilni razvoj bio što uspješniji i imao rezultate u budućnosti, potrebno je osvijestiti da to ovisi o djetetovim mogućnostima. Djetetov razvoj i osamostaljenje ovisi u pravilu o svjesnom i namjernom odgojnom djelovanju pa se time odgoj i obrazovanje smatraju važnim dijelom suvremenog državnog sustava čime dolazimo do spoznaje o međusobnoj povezanosti, uvjetovanosti i ovisnosti čovjeka i odgovarajućih čimbenika poput roditelja, škole, odgojne zajednice pa i samih odgajatelja (Lučić, 2007: 152).



Slika 1: Odgajatelj kao temeljna figura razvoja djece

Cjelokupan razvoj čovjeka započinje već u predškolsko doba. O odgojnim uvjetima u kojima se dijete razvija pa sve do odlaska u školu u najvećoj mjeri ovisi čitav djetetov daljnji psihofizički razvoj. Predškolski odgoj ostvaruje se u obitelji i društvenim ustanovama za školski odgoj u kojoj ključnu ulogu ima odgajatelj kao najvažnija osoba u životu djeteta. Stoga svaki odgajatelj mora biti profesionalno osposobljen za taj posao (Lučić, 2007: 152).

Profesionalni razvoj odgajatelja vrlo je važan u poboljšanju kvalitete i učinkovitosti odgoja djece kojeg karakterizira odgajateljevo znanje o svim aspektima života, njegovim sposobnostima, odnosu prema radu, o njegovom moralnom liku kao i njegovim materijalnim i duhovnim vrednotama. Stoga odgajatelj mora imati posebnu izobrazbu i posebne ljudske i moralne vrednote. Odgajatelj mora poznavati svako dijete kao i njegove mogućnosti padodjeljivanjem pojedinih zadaća omogućuje samostalnost djeteta i njegovu sposobnost za rad u društvu i društvenim aktivnostima. Time odgajatelj u pravilu upoznaje dijete, podržava, usmjerava i pomaže mu pri svladavanju zapreka primjenom svoga stečenog iskustva kao i rješavanju nastalih problema (Lučić, 2007: 152).

Takvim pozitivnim stavom prema djeci, ali i ulozi odgajatelja u predškolskom odgoju stvara se mišljenje da su odgajatelji kreatori djetetovih uspomena na odgajatelja kao prijatelja i suradnika koji je pomogao da djeca posljednje dane provedu što ljepše i ugodnije u vrtiću. Time možemo zaključiti da je upravo u odgojnom radu odlučujuća uloga odgajatelja. Uspjeh odgoja u pravilu ovisi o odgajatelju. Takav pristup smatra se pretpostavkom za razvoj profesionalne kompetencije odgajatelja koji je usko povezan s odgojno–obrazovnom djelatnošću i djetetovim uspjehom kao najvažnijim rezultatom njegove uloge kao i njegovim sposobnostima da utječe na razvoj djeteta (Lučić, 2007: 153).

2.1. Pojam odgoja i odgajatelja

Odgoj je specifična ljudska djelatnost koja je u isto vrijeme i najodgovornija ljudska djelatnost. Odgojem se čovjek formira, izgrađuje i oblikuje sa svim svojim tjelesnim, estetskim, moralnim i radnim osobinama. Odgoj ima opće, individualno, povijesno i univerzalno značenje budući da u društvu ima veliku društvenu vrijednost za svakog čovjeka jer je tijekom povijesti stvorio razvoj društva i društvenog poretka. Stoga se odgoj smatra samom biti društvenog razvoja čovjeka i civilizacije, a osoba koja se izdvaja iz toga procesa je upravo odgajatelj kao osoba koja obavlja funkciju odgoja pa su time usko povezani. U pedagoškim teorijama postoji veliki broj definicija odgoja. Odgoj se definira kao *"svrsishodan proces u kojemu dolazi do izražaja*

jedinstvo odgojnog cilja i zadataka, načela i metoda što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno i skladno sudjelovanje brojnih odgojnih činitelja, teže prema izgrađivanju potpune ljudske osobnosti" (Vukasović, 1994, prema Lučić, 2007).

Odgoj (Gudjons, 1993, prema Lučić, 2007) "*čine socijalne radnje kojima ljudi pokušavaju u bilo kojem pogledu trajno poboljšati sklop psihičkih dispozicija drugih ljudi ili pak održati vrijedne komponente tih dispozicija*". Odgoj je, prema tome, djelatnost čiji je cilj određeno ponašanje, a smisao je te djelatnosti upravo činjenica da je odgajatelj svjesni subjekt. Socijalne se pak radnje odnose na druge, a psihičke su dispozicije relativno trajne odnosno nisu prolazne za doživljavanje i ponašanje. Poboljšavanje, održavanje ili stvaranje vrijednih komponenti, a otklanjanje štetnih znači vrijednost odgojnoga djelovanja. Odgoj je složen dvosmjerni pedagoški proces koji zahtijeva nove pristupe i načela, ali i nove sadržaje rada koji će pružati odgojnicima mogućnost i stvoriti uvjete da odgojni rad ostvari i doživi kao kreativan čin odgajatelja i odgojnika. Uspješnost odgoja ovisi o kvaliteti komunikativnih veza među čimbenicima odgojne djelatnosti. Međutim, pokušati znači da odgojne djelatnosti mogu biti i neuspješne jer odgojne djelatnosti pridonose učinku učenja, a to može ostvariti samo odgajenik koji uči (Lučić, 2007: 153).

Koristi od visokokvalitetnog odgoja i obrazovanja su širokog raspona: društvene, ekonomske i obrazovne. Rani odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu u postavljanju temelja za bolje kompetencije budućih građana Europske unije, omogućujući nam da se suočimo sa srednjoročnim i dugoročnim izazovima te da kreiramo vještiju radnu snagu koja će moći doprinositi i prilagođavati se tehnološkim promjenama kao što je postavljeno u predvodničkoj inicijativi „Program za nove vještine i radna mjesta“. Postoje jasni dokazi da sudjelovanje u visokokvalitetnom ranom odgoju i obrazovanju vodi ka značajno boljem postignuću u budućem obrazovanju. Visokokvalitetan rani odgoj i obrazovanje omogućava roditeljima da bolje usklade svoje obiteljske i poslovne obveze, i na taj način potiče zapošljivost. Podupire djecu, ne samo za buduće obrazovanje, već i za njihovu integraciju u društvu, generirajući dobrobit i doprinoseći njihovoj zapošljivosti kad odrastu. (European comision, Communication from the comission, 2011. – <http://moodle.srce.hr/> 02.05.2018.).

Visoka kvaliteta ranog odgoja i obrazovanja nudi niz kratkoročnih i dugoročnih dobrobiti, kako za pojedince, tako i za društvo u cjelini. Dopunjujući središnju ulogu obitelji, rani odgoj i obrazovanje postavlja suštinske temelje za usvajanje jezika, uspješno cjeloživotno učenje, socijalnu integraciju, osobni razvoj i zapošljivost. Ukoliko su tijekom ranije dobi postavljeni čvrsti temelji, kasnije učenje postaje efikasnije i veća je vjerojatnost da će trajati tijekom života, povećavajući pravednost obrazovnih ishoda i smanjujući troškove za društvo, u smislu izgubljenih talenata i javnih troškova za skb, zdravlje, čak i pravosuđe. (Official Journal of the European Union 2011. <http://moodle.srce.hr/> 02.05.2018.).

Glavna karakteristika ustanova odgojno–obrazovnog sustava je odgajanje i uloga odgajatelja u njima. Značenje i uloga odgajatelja u odgojno–obrazovnom sustavu isticala se i naglašavala tijekom cjelokupne ljudske povijesti. Obitelj i dijete kao i odgajatelj smatraju se temeljnim faktorima odgajanja kao najsloženije i najodgovornije društvene djelatnosti. U djetetovom razvoju i stjecanju njegovih kompetencija pomažu obitelj i odgajatelj od kojih svaki od njih ima specifičnu ulogu u psihofizičkom razvoju djeteta kao buduće samostalne osobe. Na dijete najviše utjecaja ima obitelj pa se ističe stajalište da je zdrava, stabilna i kulturna sredina najvažniji odgojni činitelj tijekom toga razvoja. Uloga obitelji, a osobito roditelja tijekom toga djetetovog razvoja značajna je jer upravo ona pomaže pri realizaciji i ostvarivanju odgojno – obrazovnog procesa u pojedinoj ustanovi predškolskog odgoja. Osim obitelji u psihofizičkom razvoju djeteta kao buduće samostalne osobe najznačajniju ulogu ima, kako je već navedeno, odgajatelj (Lučić, 2007).

Na tom putu psihofizičkog razvoja djeteta upravo se ističe odgajatelj kao ljudski i pedagoški subjekt koji svojim poticajima, usmjeravanjima i bodrenjem pomaže pri otkrivanju, razvijanju i izgradnji čovjeka. Odgajatelj je *"voditelj organizator odgojno-obrazovnog procesa, jer poznaje pedagogiju, didaktiku i metodike u kojima je sustavno ljudsko iskustvo u vještini odgajanja i obrazovanja"* (Bognar i Matijević, 2002 prema Lučić, 2007). U pogledu odgajateljeve izobrazbe traži se temeljito pedagoško i predmetno-stručno obrazovanje i opća kultura. Odgajatelj nastoji potaknuti dijete u svim njegovim pozitivnim nastojanjima da se razvije njegova osobnost. Zato se odnos djeteta i odgajatelja zasniva na međusobnom poštovanju i uvažanju osobnih stavova, nastojanja, potreba i interesa. Odgajatelj

mora pružati poticaje pa je temeljna funkcija odgajatelja pomagati izgraditi djetetovu osobnost. Danas je važna i odgajateljeva osobnost koja je ključ uspjeha u odgojnom radu. S obzirom na sve navedeno najznačajnija uloga odgajatelja je planiranje i provođenje odgojnog procesa kao i ostvarivanje temeljne zadaće, a to je upravo formiranje psihofizičkog razvoja djeteta kao najvažnijeg rezultata odgojnog procesa (Lučić, 2007: 154).

2.2. Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja

Sve do 1847. godine subjekti odgojno-obrazovnog sustava inicijalno su se obrazovali putem jednogodišnjih tečajeva. Nakon 1945. godine obrazovanje odgajatelja provodilo se putem odgajateljskih jednogodišnjih tečajeva. Ovaj način obrazovanja odgajatelja zadržao se sve do 1950. godine. Iste godine Vlada donosi *Uredbu o školama za odgajatelje predškolske dobi* kojom se uređuje način školovanja budućih odgajatelja koji se prvenstveno obrazuju u četverogodišnjim odgajateljskim školama, a nakon toga prvo dvogodišnje, a kasnije trogodišnje obrazovanje odgajatelja odvija se u pedagoškim akademijama, visokim učiteljskim školama i učiteljskim učilištima i sveučilištima. Na odgajateljskim studijima obrazuju se odgajatelji kao nositelji odgojno-obrazovnog procesa s djecom predškolske dobi odnosno sve do polaska u školu. No izuzmemo li proces usklađivanja studija s Bolonjskom deklaracijom, koncepcija studija nije se mijenjala punih 40. godina. Godina 2009. smatra se značajnom godinom za hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što je rezultiralo izvođenjem sveučilišnog preddiplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u trajanju od pet godina na Učiteljskim fakultetima u Rijeci i Osijeku (Krstović, 2010: 251).

Kako je odgojno-obrazovni proces u pravilu društveni proces, tako je i određena uloga odgajatelja kao nositelja odgoja i odgojnog rada u društvu. Prema tome, društvo određuje društveni i socijalni status odgajatelja. Ove dvije komponente određuje buduće profesionalno stručno osposobljavanje i poticanje profesionalnog razvoja čime se osiguravaju uvjeti za provođenje ovih dviju bitnih komponenti jer bez stručno osposobljenih i motiviranih odgajatelja, ne može se kvalitetno razvijati ili odvijati odgoj ni na jednoj razini. Budući da je odgajateljska profesija jako

zahtjevana, teška i stresna; postala je onaj tip profesije koji zahtijeva kvalitetno opće i stručno osposobljavanje. Sukladno tome potrebno je i vremenski i stručno izjednačiti inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj s obrazovanjem i školovanjem nastavnika i učitelja. Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja trebao bi se odvijati u novim prilikama i uvjetima, stoga je nužno poznavati metodologije rada, istraživanja u pedagogiji kao i stjecanje profesionalne prakse u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja (Lučić, 2007: 156).

Temelj praktičnog dijela odgojno–obrazovnog procesa je stjecanje formalnog, neformalnog i informalnog znanja koje postaje dio inicijalnog obrazovanja i budućeg profesionalnog razvoja i kasnijeg napredovanja odgajatelja.

Na taj način uočljiv je odnos između inicijalnog obrazovanja i stručnog profesionalnog razvoja. Budući da je inicijalno obrazovanje odgajatelja temelj profesionalnog razvoja, trebalo bi biti nadopunjeno kasnijim profesionalnim razvojem kao i napredovanjem odgajatelja koji se temelje na određenim aktualnim društvenim, političkim, socijalnim i drugim presudnim faktorima koji omogućuju razvoj profesionalnih i osobnih kompetencija odgajatelja (Šagud, 2011: 261).

Temelj inicijalnog obrazovanja odgajatelja je stjecanje teorijskog, stručnog i profesionalnog znanja koja se moraju nadopunjavati i čini jedinstvenu cjelinu nastalu tijekom formalnog obrazovanja i cjeloživotnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja pojedinca. U inicijalnom obrazovanju važnu ulogu ima tzv. tehnološki model. Upotrebom toga modela odgajatelj u pravilu stječe formalno znanje i vještine odgajatelja koji se smatraju temeljem za buduću profesionalni razvoj odgajatelja. Prvenstveno, odgajatelj stječe formalno znanje i kompetencije koji su temelj za stjecanje praktičnog odgojno–obrazovnog znanja koje stječe tijekom svoga inicijalnog školovanja. Tu se ističe pitanje odnosa stjecanja teorijskog i praktičkog znanja odgajatelja koji se može razlikovati glede metoda, ali i ustanova visokoškolskog obrazovanja. Na taj način odgajatelj će moći utjecati na djetetovo učenje i stjecanje znanja, ali i na svoj vlastiti profesionalni razvoj (Šagud, 2011: 262).

Profesionalni razvoj odgajatelja smatra se inkluzivnim konceptom koji uključuje sve formalne i neformalne aktivnosti koje su poduzete u cilju stjecanja praktikuma ili studentske prakse koja se smatra važnim dijelom formalnog

odgajateljskog obrazovanja. Tijekom svoga profesionalnog razvoja odgajatelj stječe kreativne i refleksivne vještine koje omogućuju poboljšanje svoje prakse koja je važan dio formalnog obrazovanja svakog odgajatelja. Problem transfera tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja ukazuje na nedovoljan broj kvalitetnih prigoda za stjecanjem, primjenom i uvježbavanjem stručnog znanja jer time znanje osim što je eksplicitno nije istovremeno i umijeće kao što stručnost verbalizacije nije sama po sebi i stručnost djelovanja. Inicijalnu pripremu odgajatelja ne može karakterizirati niti slijepa rutina, niti pasivno od prakse izolirano teorijsko znanje. Preuzimanje rizika temeljem znanja, iskustva i pronicljivosti u konkretnom kontekstu je ključno za dobar pristup praksi i rješavanju svakodnevnih problema kao i odgajateljevu spremnost i sposobnost da prati pravila pri djelovanju, ali ih i subjektivizira, primjenjuje i postavlja. Stoga bi u budućnosti planiranje i razvoj kurikuluma na visokoškolskoj razini trebali dati pozornost fleksibilnosti i raznovrsnosti kako u sadržajnom, tako i u metodičkom pogledu (Šagud, 2011: 262).

Profesionalni razvoj odgajatelja polazi od činjenice da svaki odgajatelj ima određeno predznanje tijekom svoga odgojnog rada i neprestano stječe novo znanje kroz refleksiju vlastitog iskustva uključujući sve aktivnosti koje ga potiču na oblikovanje novoga teorijskog znanja i nove pedagoške prakse. Profesionalni razvoj je proces kojim odgajatelj utemeljuje i održava najvišu razinu profesionalne osposobljenosti koju je sposoban postići pa je upravo iz tog razloga svjesnost vlastitog profesionalnog razvoja jedan od važnih uvjeta za daljnji razvoj i unaprjeđenje osobnih i profesionalnih kompetencija i cjelokupnog razvoja odgajatelja (Šagud, 2011: 265).

Profesionalni razvoj odgajatelja zahtijeva odgovarajuću institucionalnu, administrativnu i organizacijsku strukturu koja priznaje važnost njegova stalnog učenja i poticanja razvoja na individualnoj i institucionalnoj razini. Za kontinuirano obrazovanje odgajatelju su potrebne određene vještine, odlučnost za profesionalni razvoj i odgovarajuća klima unutar institucija koja podupire stjecanja kompetencija i razvoj na osobnom, društvenom i užem stručnom području. Pri tome je važno kako odgajatelj sagledava svoju osposobljenost i procjenjuje mogućnost za svoje profesionalne djelovanje u smjeru neovisnog i odgovornoga odlučivanja i djelovanja. Sposobnost refleksije svoga odgojno-obrazovnog rada smatra se važnim čimbenikom

i uvjetom profesionalnog razvoja. Samo sustavnom analizom vlastitog iskustva može se voditi k osvještavanju subjektivnog poimanja odgajatelja k postupnoj promjeni odgojno–obrazovnog djelovanja u vrtiću, ali i ostalim područjima profesionalnog djelovanja.

New Jerseyjevim ujedinjenim profesionalnim razvojem određen je razvojni sustav pod nazivom *Temeljno znanje i kompetencije* za stručnjake za djecu u ranoj dobi koji definira specifična znanstvena znanja koja mora imati svaki stručnjak te ih primjenjivati kada je u odnosima s djecom, njihovim roditeljima i drugim stručnjacima. Sustav *Temeljeno znanje i kompetencije* sadrži veliki broj područja koja su međusobno povezana i u kojem su u trajnoj vezi odrastanje i razvoj djece, veza obitelji i zajednice, fizičkog okruženja i školskog kurikuluma, interakcije podučavanja i pristupa učenja, procjene djece, služenja raznovrsnog stanovništva, profesionalizma i vodstva te organizacije programa i menadžmenta. Spomenuti sustav mora se primjenjivati kao resursni alat kojim se jača rana skrb i obrazovana praksa s ciljem stjecanja kvalitete skrbi u djetinjstvu i obitelji (New Jersey Department Of Education Preschool Program - State of NJ) (<https://www.nj.gov/education/ece/guide/impguidelines>).

3. TEORIJSKI OKVIRI KOMPETENCIJE, KOMPETENTNOSTI I SVEUČILIŠNO OBRAZOVANJE ODGAJATELJA

Tijekom 80-ih 20. stoljeća stvorene su smjernice na lokalnoj i globalnoj razini o razvoju reformskih strategija o obrazovanju u 21. stoljeću. Obrazovanju se pristupa sa stajališta aktualnih i potencijalnih ekonomskih, socijalnih i tehnologijskih promjena na lokalnoj i globalnoj razini. Pri tumačenju obrazovanja važno je uočiti njegove osobine značajnog čimbenika ekonomskog, društvenog i ljudskog razvoja. Ta se značajnost očituje u smislu ekonomske učinkovitosti, pravde, humanizacije, demokracije, stabilnosti i mobilnosti pojedinca za promjenjive uvjete života. U osmišljavanju obrazovnih politika temeljena vizija je razumijevanje među narodima i obnova praktične demokracije (Babić, 2007: 23).

Obrazovanje je istovremeno i čimbenik i sredstvo razvoja na socijalnoj i individualnoj razini. Obrazovanje karakterizira brojne proturječnosti poput gospodarskog prestiža suradnje, globalnog i lokalnog, promjenjivosti i stalnosti, suvremenog i tradicionalnog, materijalnog i duhovnog te sustavnosti i kaotičnosti (Babić, 2007).

Vizije obrazovanja koje su rezultat edukacijskih politika koje su usmjerene na ostvarivanje ciljeva za koje se pretpostavlja da vode rješavanju navedenih proturječnosti. Društvena kohezija, društvo znanja, cjeloživotno obrazovanje, kompetencije, ključne kompetencije i slično sintagme su u suvremenim obrazovnim politikama koje su se usmjerile na važnost ljudskog kapitala. Ljudski kapital je značajan za gospodarski i socijalni razvitak. Važnost razvoja ljudskog kapitala je proizašla iz nastalih globalizacijskih promjena prije svega u području ekonomije. U vremenu internacionalne kompetivnosti ljudski kapital dobiva ključnu vrijednost u općem blagostanju jedne države. Adaptabilnost, fleksibilnost, samopouzdanje, timski rad i inovativnost dobivaju značenje nužnih kompetencija odnosno profesionalnih i personalnih kvaliteta za suvremeno tržište rada. Općeprihvaćeno je stajalište o obrazovnim politikama da je od osobite važnosti učenje kroz život za obogaćivanje osobnog života, poticanje ekonomskog razvoja i održavanja socijalne kohezije (Babić, 2007: 24).

Od obrazovanja se očekuje ostvarivanje triju ciljeva: razvoj potencijala pojedinca za sretan i plodan život, razvoj društva glede smanjivanja razlike i nejednakosti među pojedincima i razvoj ekonomije koja se osigurava upotrebljivim vještinama na tržištu rada koji odgovaraju potrebama poslodavaca. Ostvarenje navedenih ciljeva ističe se u strategiji cjeloživotnog obrazovanja uz prevladavanje tradicionalnih zapreka između različitih dijelova formalnog i neformalnog obrazovanja i usavršavanja. Svi bi trebali stjecati i modernizirati svoja znanja, vještine i kompetencije kroz cjeloživotno obrazovanje čime obrazovanje postaje prioritet svakog pojedinca (Babić, 2007).

3.1. Pojam kompetencije

Općenito, sustav obrazovanja karakterizira nova koncepcija profesije odgajatelja u kontekstu ekonomskih, socijalnih i političkih promjena. Ekonomski i socijalni prioriteti iskazani su terminima konkurentnosti, izvrsnosti, inovativnosti i socijalne kohezije koji su elaborirani u zajedničkim ciljevima sustava obrazovanja i usavršavanja koji obuhvaćaju kakvoću, učinkovitost, otvorenost i dostupnost. Usmjerenost na učinkovitost obrazovanja iza koje stoje prije svega ekonomski i socijalni prioriteti aktualizirala je pitanja što je potrebno naučiti, što se želi naučiti ili što se očekuje kao rezultat učenja i poučavanja. Svrha obrazovanja je određena ključnim terminima poput učenja, kompetencija i sličnog. Za razumijevanje kompetencije i njoj sličnih pojmova važno je tumačenje učenja kao svojevrsnog procesa koji je neovisan o sadržaju i kontekstu (Babić, 2007: 26).



Slika 2: Pojam kompetencije

Za razumijevanje pojma kompetencije važno je izvršiti uvid u povijest pojave toga pojma. Pojam kompetencija i kompetencijski pristup obrazovanja pojavili su se u području biznisa odnosno menadžmenta kao odgovor na pitanje o kompetentnosti pri regrutaciji i izboru kandidata. Pojava kompetencije u obrazovanju je odgovor u naznačenim promjenama u biznisu. Kompetencijski pristup upravljanja i razvoja ljudskog kapitala utjecao je na primanje kompetencije na području obrazovanja. Pojam kompetencije postaje atraktivan i za edukatore te za poslodavce. S jedne strane su poslodavci sa zahtjevom za stručnjacima koje odlikuje uspješnost u kompleksnim radnim okruženjima, dok su s druge strane obrazovne institucije koje u skladu s obrazovnom politikom tragaju za načinima stjecanja i učinkovite uporabe vrijednih sposobnosti, kvalifikacije i ekspertnosti. Na području obrazovanja postoji tendencija pronalaženja načina proučavanja kompetencije umjesto traženja odgovora na pitanje kojim se kompetencijama želi ili treba poučiti? (Babić, 2007).

Glede pristupa i tumačenja kompetencija u pedagoškoj znanosti postoje tri pristupa i to konstruktivistički, bihevioristički i holistički. Konstruktivistički pristup kompetenciji podrazumijeva da se kompetencija temelji na odnosu tri subjekta i to ljudi, ciljeva i konteksta koji povećavaju održivost definicije kompetencije. Na osnovi uvida u literaturu postoji tendencija prema konstruktivističkom pristupu kompetenciji i edukaciji koja se zasniva na kompetenciji. To se posebno ističe u

socijalnoj prirodi kompetencije gdje se ističe učenje kao interaktivno, kontekstualno i kao rezultat učenikove participacije u zajednici prakse. Socijalna priroda učenja je ta koja potvrđuje važnost socijalne interakcije u kojoj pojedinac konstruira svoju stvarnost pa dio te stvarnosti čine i kompetencije koje se grade u recipročnim relacijama s drugim značajnim faktorima u životu pojedinca (Babić, 2007, prema Babić, Irović, Krstović, 2003).

Holistički pristup se temelji na programu OECD-a pod nazivom Definicija i selekcija kompetencija: teorijske i konceptualne osnove gdje se kompetencija definira DeSeCo konceptom kao sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće što znači povezanost individualnih osobina pojedinaca, izvanjskih zahtjeva i konteksta (Babić, 2007: 30).

Za stručnjake i tvorce nacionalnih obrazovnih politika bitno je uvažavati socijalnu uvjetovanost definiranja i selekcije kompetencija. Vrijednosti društva su svojevrsne normativne reference koje održavaju poželjne obrasce ponašanja? Koje su to bitne kompetencije za uspješno funkcioniranje pojedinca i društva u naznačenim promjenjivim uvjetima? Odabrani pristupi definiranja kompetencije očituju se u tumačenju i selekciji ključnih kompetencija. U konceptu DeSeCo-a navedene su tri kategorije ključnih komponenti i to autonomno ponašanje, interaktivna uporaba oruđa i interakcija u socijalno heterogenim skupinama. One se s pripadajućim izvedenim posebnim ključnim kompetencijama za svaku kategoriju razmatraju kao pretpostavka uspješnog života pojedinca i uspješnog funkcioniranja društva. U središtu navedenih kategorija ključnih kompetencija nalazi se sposobnost pojedinca kao rezultat moralne i intelektualne zrelosti odnosno odgovornosti za vlastito učenje i akcije. Ključne kompetencije tumače se kao preduvjet za primjerena osobna postignuća u životu, radu i kasnijem učenju. U skladu s navedenim određenjem kompetencija je definirana putem osam ključnih kompetencija, a to su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička pismenost i temeljne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učenje, načini učenja, interpersonalne i građanske kompetencije, poduzetništvo i kulturalna ekspresija. Svako od tih navedenih područja ključnih kompetencija sastoji se od znanja, vještine i stavova primjerenih kontekstu (Babić, 2007: 32).

Općenito, oba pristupa u definiranju kompetencija u pravilu su pragmatična i u funkciji rješavanja aktualnih i budućih globalnih zahtjeva i očekivanja. Na odluku izbora aspekta i sastavnica iz različitih određenja kompetencija kao kriterija utjecali su znanstveni i pragmatični ciljevi (Babić, 2007: 32).

3.2. Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa odgajatelja

Provođenje koncepta novog profesionalizma u teoriji i praksi planiranja obrazovnih kurikuluma uspješno je učinjeno afirmacijom kompetencijskog pristupa. Pokretanje promjena u tom smislu ide preko redefiniranja temeljnih ciljeva i zadataka obrazovanja kroz zalaganje da se oni usmjeruju na postizanje temeljne kvalifikacije umjesto na produkte znanja. Odgovor je to na pitanja što je sve potrebno naučiti, znati, koje su to sposobnosti, vještine i vrijednosti postizanja koje vode ka njegovom ostvarenju. Radi se u stvari o identifikaciji ishoda učenja odnosno kompetenciji kao ishodišnoj točki u planiranju i razvoju studijskih kurikuluma za obrazovanje odgajatelja. Pritom, ishodi učenja moraju biti istovremeno relevantni za osnovnu profesionalnu osposobljenost i za tržište rada, ali i za daljnje obrazovanje ostvarivo u okviru danih vremenskih i materijalnih ograničenja. Tako postavljeni kompetencijski pristupi ostvaruju temeljnu svrhu obrazovanja kroz propitivanje vrste i kakvoće njegovih ishoda, odnosno kompetencija. Kompetencije se određuju kao specijalizirani sustav sposobnosti, stručnosti i vještina koje su neophodno potrebne za postizanje određenih zadataka. Tim se pristupom razvija svojevrsan odnos između individualnih postignuća pojedinca, ali i pogleda u smjeru doprinosa individue kvalitetnom životu socijalne zajednice. Kompetencije nisu limitirane samo na postizanje određene razine vještina već se tumače kao sveobuhvatna postignuća koja individui omogućava uspješno suočavanje s izazovima suvremenog društva općenito u odnosu na pojedini društveni kontekst, ali i specifičnu situaciju življenja u kojoj se pojedinac nalazi. Na taj način pojedincu omogućuju da se odgovorno i kritično suočava s problemima pred kojima se nalazi, uspješno ih savladava te na taj način razvojno napreduje (Krstović, 2007 prema Krstović, 2010).

Kompetencijski pristup koji se temelji na kompleksnom sustavu ishoda učenja i kompetencija postigao je značajnu afirmaciju u teoriji i praksi planiranja obrazovnih programa posebno u njihovoj razvojnoj dimenziji. Presudnu ulogu imao je Bolonjski proces koji se smatra instrumentom osiguranja i unaprjeđenja kvalitete te pronalaženja različitih mehanizama njihove podrške. Izrada i usvajanje općeg kvalifikacijskog okvira za visoko obrazovanje te izrada općih deskriptora za svaku razinu obrazovanja jedan je od najznačajnijih elemenata na kojem je izgrađen prepoznatljiv moderan sustav osiguranja i poticanja kvalitete. Stoga kvalifikacijski okvir možemo definirati kao sustavni opis kvalifikacije obrazovnog sustava neke države kroz razine postignutog obrazovanja koristeći međusobno povezane i mjerljive pokazatelje. Pri tome kvalifikacija se tumači kao stečeni stupanj koji izdaje za to kompetentno tijelo potvrđujući da su postignuti određeni ishodi učenja nakon uspješnog priznatog studijskog programa (Krstović, 2007)

Veliki broj visokoškolskih institucija diljem Europe poznaju i primjenjuju koncept ishoda obrazovanja odnosno kompetencija prilikom izrade novih studijskih programa. U tom smislu prihvaćen je metodološki predložak za dizajniranje kurikuluma tzv. Turning Project and Methodology koji je utemeljen na generičkim i specifičnim kompetencijama koje postaju tako snažan instrument za suštinsku promjenu procesa obrazovanja. Ovakav potencijal ishoda učenja proistječe prije svega iz filozofije obrazovanja koji podrazumijeva promjenu paradigme, premještanje fokusa proučavanja od nastavnika prema studentu. Zato su ishodi učenja izuzetno značajni jer predstavljaju značajan element pedagoškog preokreta u visokoškolskoj nastavi koju potencira Bolonjski proces (Krstović, 2007)

Budući da se ishodi učenja još uvijek formuliraju određenim kompetencijama važno je razlučiti ta dva pojma. Ishodi učenja su još formulirani od strane nastavnika kao nastojanje studenata na osnovi inputa utemeljenih na unutarnjim i vanjskim elementima podrške. Kompetencije se razvijaju ili postižu tijekom procesa učenja od strane studenta. Ishodi učenja odnose se na ono što se očekuje da student stekne ili razvija tijekom učenja, ali na osnovu njih definira i jedno i drugo. Pri tome je važno razlučiti da li se radi o očekivanim ishodima učenja ili željenim ishodima učenja. U prvom slučaju važno je razlučiti da li se radi o formulaciji minimuma kompetencija koje bi student trebao steći kako bi uspješnije

završio datu cjelinu učenja, a u drugom slučaju maksimum kompetencija. Tada je moguće programirati sadržaje uz istovremenu naznaku načina na koji će se pratiti razvoj studenta i provjeravati da li je dana kompetencija stečena kroz adekvatne metode ocjenjivanja studentovih ukupnih postignuća (Krstović, 2007)

Razlog za prihvaćanje navedenog pristupa opravdava činjenica njegove implikacije u Europski kvalifikacijski okvir kao temelj akademskog uspoređivanja stjecanja formalnog i neformalnog obrazovanja odgajatelja unutar europskog sustava visokoškolskog obrazovanja. On nam olakšava stjecanje raznih stručnih kvalifikacija unutar Europe i omogućava što bolju komunikaciju između različitih visokoškolskih ustanova, između tržišta rada i danih ustanova te između različitih razina stručnog obrazovanja (Krstović, 2010: 260).

S obzirom na gore navedeno, Europski kvalifikacijski okviru potpunosti je prihvatio kompetencijski pristup prepoznavši njegovu humanitarnu dimenziju kroz proces osobnosti stjecanja profesionalnih komponenti odgajatelja. Na taj se način odgajatelj priprema na europsku budućnost, a samim ga obrazovanjem približavamo konceptu europskog profesionalizma (Krstović, 2011: 9).

3.3. Razvijanje osobnih, stručnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja

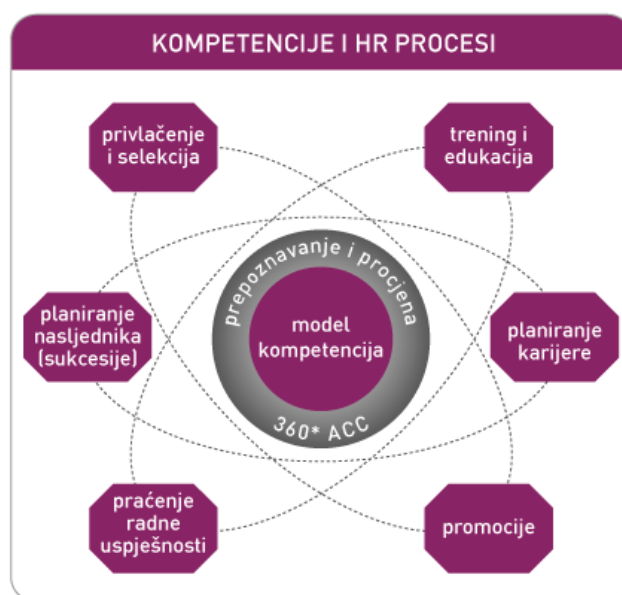
Razvoj profesionalnog identiteta odgajatelja aktualno je pitanje suvremene politike i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja posebice u kontekstu afirmirane spoznaje o značaju odrasle osobe kao kreatora poticajnog okruženja u kojem se ostvaruje rano djetinjstvo. Profesionalnost i osobna kompetencija odgajatelja postaju najvažniji resursi i preduvjeti pretvorbe vrtića u dobru arenu za njegu, skrb, igru, učenje i socijalnu ravnopravnost (Evans, 2008 prema Krstović, 2007: 27).

U svom profesionalnom razvoju svaki odgajatelj mora biti kompetentan čime se izražava njegova stečena sposobnost suočavanja s radnom i socijalnom sredinom koja je nastala kao rezultat razvoja odgajatelja kao individue (Šagud, 2011: 260).

U kompetencijskom pristupu građenje i razvijanje kompetencija odgajatelja temelji se na tradicionalnom obrazovanju čije profesionalne kompetencije su rezultat

inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja. Tijekom svoga formalnog obrazovanja i kasnije profesionalnog razvoja odgajatelj stječe znanje, umijeće i sposobnosti koji su odraz njegovog koherentnog interdisciplinarnog znanja (Šagud, 2011: 260).

Profesionalne kompetencije odgajatelja nastale su kao rezultat zbroja teorijskog znanja kojeg stječe tijekom studiranja, stručnog znanjakoje je stekao putem prakse ili profesionalnim zvanjem te biografije o učenju koja čini socijalnu i osobnu komponentu. Sve teorijsko, stručno i profesionalno znanje odgajatelja povezano je i čini jednu jedinstvenu cjelinu koje je stekao tijekom svoga cjelokupnog formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog obrazovanja u okviru svojega profesionalnog razvoja ili u okviru obavljanja stručne prakse s ostalim budućim odgajatelja (Šagud, 2011: 262).



Slika 3: Razvijanje kompetencija odgajatelja

3.4. Kompetentnosti odgajatelja u predškolskim ustanovama

U vremenu značajnih globalnih promjena i tranzicijskih procesa koji su popraćeni mnogobrojnim negativnim utjecajima poput nesigurnosti djece, međuvršnjačkog nasilja ili pak pitanja mentalnog zdravlja predškolske djece, predstavljaju izazove koji se postavljaju pred odgajateljima. Unatoč takvim

negativnim trendovima pokazalo se da se mijenjala uloga odgajatelja. Time se ističe važna uloga odgajatelja glede zaštite i čuvanja mentalnog zdravlja djece predškolske dobi kako bi u potpunosti mogli razumjeti što je normalno ponašanje djeteta, a što je odstupajuće ponašanje i kako se ponijeti prema njima. Iz svega navedenog možemo zaključiti da se pred odgajatelja postavlja veliki broj izazova na koje je potrebno odgovoriti. To se postiže stjecanjem edukatorskih kompetencija u formalnom obrazovanju (Agić i sur, 2016: 4).

Uvođenjem predškolskog obrazovanja i odgoja za svu djecu do odlaska u školu se postavilo pitanje stjecanje kompetencija i kompetentnosti odgajatelja u predškolskim ustanovama. Da bi osoba bila dobar odgajatelj potrebno je imati osobne kompetencije dok su stečene kompetencije u pravilu uvjet za njihov profesionalni razvoj. Danas predškolsko obrazovanje zauzima značajno mjesto u sustavu obrazovanja. Predškolske institucije su oneustanove odgojno–obrazovne djelatnosti u kojima predškolska djeca, osim što stječu osnovna znanja, razvijaju svoje aktivnosti, vještine, komunikaciju s drugom djecom i ostalima, razvijaju svoju osobnost, svoje interese i slično. Budući da se godinama nije mijenjao status predškolskih ustanova, djelatnici i nevladin sektor započeo je s reformama kurikuluma pa tako i sa stjecanjem te jačanjem razvoja kompetencija i kompetentnosti odgajatelja (Agić i sur, 2016: 3).

Da bismo mogli odrediti što je kompetentan odgajatelj potrebno je poći od pojma kompetencija i kompetentnost. Kompetenciju možemo definirati kao „kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu da aktivno i efikasno djeluje u određenoj situaciji". Riječ kompetencija podrazumijeva upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje, djelatnost ili poziv što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu. S druge strane, kompetentnost se definira "kao sposobnost izvršenja nekog zadatka ili izvršenje nečega zadataka ili izvršenje nečega". Kompetentnost odgajatelja znači upućenost ili pripremljenost odgajatelja za obavljanje svoga poziva što predstavlja pedagošku komponentu. Pedagoška komponenta predstavlja "općeprihvatljiv konstrukt učiteljske uloge, sposobnosti, vještine i stavove primjerene tom konstrukt, te nadležnost za obavljanje odgovarajuće djelatnosti u praksi". Navedene kompetencije i kompetentnost stječu se edukacijom unutar visokoškolskog

obrazovanja koji se razvijaju putem profesionalnog razvoja i daljnjeg stručnog usavršavanja (Bašić, 2008 prema Agić i sur, 2016: 3).

Uspješni odgajatelji su nužni primjenjivati kurikulum na način da realiziraju proces učenja djece u skladu s njihovim znanjima, afirmitetima i potrebama. Svaki uspješni odgajatelj mora imati osnovna znanja o predmetu proučavanja, teorijska znanja o učenju i ponašanju te razvijanje sposobnosti i vještina koji će pomoći kvalitetnijem učenju djece, razvijanje istraživačke i intenzivne sposobnosti i njihovo osposobljavanje za život te poticati i informirati djecu kako bi se obrazovali u skladu s društvenim potrebama i prema svojim sklonostima i sposobnostima te razvijala pozitivnu sliku o sebi i drugima. Tako nastaje kompetentan odgajatelj (Agić i sur, 2016 prema Bašić, 2008).

Kompetentan odgajatelj je onaj koji *"djeluje u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse, onaj koji radi na sebi, koji stječe potrebna znanja i vještine, a novostečeno znanje integrira u postojeće i primjenjuje ga u neposrednom odgojno-obrazovnom radu"* (Glasseru, 1994 prema Agić i sur, 2016: 3).

Kompetentan odgajatelj je *„spreman da stalno uči, zna identificirati edukacijske potrebe učenika, organizira odgovarajuće načina podučavanja i učenja, zna organizirati i pratiti grupni rad, te uspostaviti kooperaciju s roditeljima i zajednicom. Pored toga, odgajatelj mora poznavati razvojne karakteristike djeteta, imati smisao za humor, djelovati motivirajuće, biti fleksibilan i voljeti podučavati djecu"* (Kardum, Dujmović, Kardum - Bošnjak, 2008 prema Agić i sur., 2016: 4).

3.5. Razvoj istraživačkih kompetencija odgajatelja

Još od davnina, od rođenja čovječanstva dolazilo je do neprestanog pokušaja interpretiranja i shvaćanja okoline i okolnih događaja čime je u stvari nastala potražnja za nastankom znanstvenog znanja i razvoja istraživanja. Suvremeno doba svjedoči povećanoj potražnji i značaju pojavljivanja znanstvenog znanja pa time nastaje potreba za stvaranjem pojedinca koji stječe znanje primjenom metode koja je primjerena za postizanje znanstvenih spoznaja. To se može postići određivanjem

pojedince koji istražuje, postavlja pitanja i konstruiranje te generira znanost putem zapošljavanja i znanstvenog istraživanja. Stjecanje znanstvenog znanja proizlazi iz potrebe otkrivanja, istraživanja, stvaranja znanja i primjenom istraživačkih znanstvenih principa. Znanost je proces uspostave procesa temeljem dokazivanja određenih dijelova činjenica i sastavljanja dinamičkog znanja koji je postignut na kraju ovog procesa. Dostizanje znanstvenih spoznaja za koje se smatra da su glavna odrednica osobne i društvene kvalitete života može se osigurati putemprovedbene vrste istraživačkih metoda koje su kompatibilne s ključnim načelima istraživanja. Sama znanstvena istraživanja utjelovljuju sustavni i planirani skup aktivnosti koji su nastali dobivanjem znanstvenih spoznaja. Znanstveno istraživanje smatra se glavnom odrednicom kvalitete osobnog i društvenog života koja može biti osigurana jedino putem implementacije istraživačkih metoda koje su kompatibilne s ključnim načelima istraživanja. Uzimajući u obzir gore navedene definicije, otkrivamo da je središnja točka znanosti mentalni proces, želja za znanjem i prisutnošću znanja dok je glavni cilj znanstvenog istraživanja tražiti, prepoznati i konstruirati podrijetlo, uzroke i formiranje fenomena promatranog u svemiru i našemokruženju (Medley, 1980).

Kako je naglašeno, jedan od ključnih ciljeva suvremenih obrazovnih sustava je razvoj pojedinaca koji ne samo konzumiraju znanje, već mogu stvoriti i napredna znanja koja odražavaju njihovo kritičko i kreativno ispitivanje poštujući odnos prema prirodi i čovječanstvu i onim pojedincima kojisu karakterizirani svojim znanstvenim stavovima, ponašanjima i željama da podijele svoje znanje s drugim ljudima. To su one osobine koje se mogu svrstati pod znanstvene stavove i ponašanja. Kako bi se stvorilo naučno znanje, najvažniji uvjet je stjecanje znanstvenih stavova i ponašanja. Znanstveni stavovi i ponašanja istražuju određenu vrstu misli i ponašanja koja olakšavaju rješavanje problema, generiraju znanost ili u sveobuhvatnijem pojmu, prakticiraju kompetencije istraživačkih tehnika. Kao što je široko priznato, znanstveno-istraživačka kompetencija i pozitivan stav prema znanstvenim istraživanjima ne treba se smatrati kvalitetom znanstvenika samih, a znanost ne bi trebala biti samo znanstvenicima. U tom je smislu jedan od najvažnijih zadataka obrazovnih institucija dati doprinos u razvoju znanstvene perspektive, stava i ponašanja građana. Postoji hitna potreba za primjenom određenog kurikuluma koji se

primjenjuje u razvoju znanstveno-istraživačkih vještina kao i pozitivan stav prema znanstvenim istraživanjima, ali broj takvih programa daleko je ispod očekivanja pase od tada ti programi mogu primjenjivati u dječjim vrtićima samo u opsegu percepcija i vještina primjene odgajatelja koji su u pravilu stvarni provoditelji kurikuluma. U skladu s tim potrebno je uvježbavati potencijalne odgajatelje koji se smatraju stvarnim provoditeljima kurikuluma te su usmjereni na razvoj znanstvenih i istraživačkih vještina odgajatelja i pozitivnog stava prema znanstvenim istraživanjima, koji su osobno obdareni znanstvenim stavovima i ponašanjima (Medley, 1980).

Osim toga, od vitalne je važnosti obučiti odgajatelje koji su ključni za stjecanje istraživačke kulture i znanstvene perspektive društva obdareno pozitivnim stavom prema istraživanjima. Budući da samo odgajatelji mogu učinkovito prenijeti vrstu znanja, vještina i stavova kojima oni sami već raspolažu; ističe se nužnost uključivanja u kurikulume za usavršavanje odgajatelji glede razvijanja istraživačke kulture koja je postala uvjet (Medley, 1980).

Danas se sve više određuju uvjeti glede sposobnosti osobe za samoobrazovanjem i samorazvojem te profesionalnu i društvenu mobilnost, na razini intelektualnog razvoja, jer te osobine određuju ljudsku vrijednost kao osobe i stručnjaka za suvremeno društvo. Stoga sustav visokog obrazovanja mora osigurati razvoj ovih svojstava i osigurati cjeloživotno usavršavanje odgajatelja. Taj se cilj može ostvariti pristupom utemeljenim *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2016.) koji se temelji na modernizaciji obrazovanja s obzirom na povećanje njegove kvalitete i tržišta rada te modernizacije obrazovanja i usavršavanja odgajatelja. Jedan od glavnih ciljeva stručnog usavršavanja je stjecanje osnove u iskustva razvoja odgajateljske aktivnosti na istraživačkoj razini. Spremnost za provođenje znanstvenih istraživanja čine dio ovog razvoja, kao i stjecanje vještina te ponašanje u istraživanju ovladavanjem praktičnih metoda i tehnologije na određenom području određen smjerom treninga i sposobnošću rada u profesionalnim situacijama (Yarulin, 2015).

U skladu s Nacionalnim kurikulumom, istraživačke kompetencije doprinose uspješnom razvoju ranoga i predškolskog odgoja. U dokumentu se ističe kako je profesionalni razvoj odgajatelja potrebno usmjeriti prema razvoju njihovih

istraživačkih i refleksivnih umijeća, kroz sudjelovanje u akcijskim istraživanjima (NKRPOO, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2016.). Zbog toga istraživačke kompetencije predstavljaju ključni čimbenik ranom učenju i razvoju djece. Putem istraživanja odgajatelji stječu nova znanja i praksu, čime doprinose aktivnom istraživanju djece, te tako pozitivno djeluju na njihov cjelokupni razvoj. Na takav način doprinose razvoju vlastitih znanja i sposobnosti, koje im omogućavaju obavljanje zadaća pri radu u ustanovi. Odgajatelj svojim istraživačkim sposobnostima potiče aktivni razvoj djece, na način da ustanova ranog odgoja i obrazovanja postaje mjestom aktivnog istraživanja i razvoja, što je u skladu s Nacionalnim kurikulumom.

Danas znanstvenici izražavaju razna mišljenja o kompetencijskim pristupima u obrazovanju. Istodobno, analizom literature utvrđeno je da nema jedinstvene, standardne definicije koncepta kompetencija, a osim toga postoji drugačije tumačenje pojmova kompetencija i kompetentnost. Da bismo razlikovali semantičko značenje ovih pojmova uzet ćemo u obzir gledište u kojem je kompetencija već postignuta osobna kvaliteta te minimalno iskustvo u odnosu na aktivnosti u određenoj sferi i kompetentnost kao unaprijed postavljen zahtjev za studente odgojno-obrazovne djelatnosti (Yarulin, 2015).

"Odgojnu-obrazovnu praksu nije moguće razvijati i unaprjeđivati bez istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgajatelja. Istraživanja u kojima aktivno participiraju praktičari predstavljaju progresivni, kontinuirani i nikad završeni proces profesionalnog razvoja odgajatelja u kojem su integrirana znanja i sposobnosti koje su rezultat formalnog obrazovanja kroz akademsko napredovanje kao i kompetencije izgrađene i razvijane tijekom kontinuiranog razvoja i istraživanja konkretne odgojno-obrazovne prakse"(Šagud, 2011: 266).

"Odgajatelji individualno i zajednički reflektiraju i ponovno promišljaju praksu u okviru različitih osobnih i zajedničkih perspektiva, ali i akademskih iskustava na temelju kojih su skloni procjenjivati konkretnu odgojno-obrazovnu praksu. Akademski iskustva predstavljaju neke općenite smjernice koje bi se morale prilagoditi specifičnim kontekstualnim uvjetima, ali, nažalost, one usmjeruju na unificirane metodičke postupke. Profesionalni razvoj odgajatelja ne bi se smio

definirati samo unutar samoinicijativnih participacija pojedinih, najčešće ambicioznih praktičara" (Šagud, 2011: 266).

"Demokratski stil vođenja u predškolskoj ustanoviomogućuje osnaživanje odgajatelja za donošenjem autonomnih odluka koje bi trebale biti rezultat kolegijalnih diskursa, a ne autoritativnog vođenja prakse od strane, pedagoške prakse, odvojenih autoriteta. Sustavan i kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja nakon inicijalnogobrazovanja u velikoj je mjeri određen kasnijim kontinuiranim i promišljenim radom, od strane profesionalnog okruženja, usmjerenim na individualno i suradničko razvijanje i elaboriranje odgojno-obrazovne prakse" (Šagud, 2011: 266).

Tijekom svoga inicijalnog obrazovanja kao i kasnijeg profesionalnog razvoja postavlja se pitanje jesu li odgajatelji osim što su dobri stručnjaci u svojoj praksi, istovremeno i istraživači odgojno–obrazovne djelatnosti. Da bi odgajatelj bio vrstan realizator svoga odgojno–obrazovnog rada, potrebno ga je unijeti i znanstveno utemeljiti. Zato je potrebno da u okviru svoje stručne naobrazbe usvoji teorijske i praktične osnove znanstvenog istraživanja odgoja i obrazovanja kako bi ostvario svoju visokokvalitetnu stručnost i učinkovitost u praksi. Odgajateljeva izobrazba i daljnje usavršavanje nužan je udio znanstvenog elemenata koji se ostvaruje istraživanjem odgoja i obrazovanja. Taj udio sastoji se od stjecanja istraživačkih kompetencija koje stječe u okviru svojih odgojnih djelatnosti. Rezultat stjecanja istraživačkih komponenti u pravilu se izravno primjenjuje u praksi odgajatelja koji ih ostvaruju s obzirom na to da se stječu na licu mjesta. Upravo stjecanje istraživačkih kompetencija zahtijeva osnovno znanje, ali i praktično umijeće istraživanja na području odgoja i obrazovanja. Isto tako odgajateljmožesteći svoje istraživačke kompetencije sudjelovanjem u onim istraživanjima odgoja i obrazovanja koje vrše vanjske znanstvene ustanove koje ostvaruju s vanjskim suradnicima–odgajateljima. Tu su nužna osnovna metodološka znanja i praktično umijeće, no potrebna je i volja te sposobnost na savjesnu i kritičku suradnju uz pravo sudionika na punu informaciju o projektu istraživanja i njegovim informacijama. Na kraju odgajatelj može steći istraživačke kompetencije putem prihvatanja rezultata znanstvenih istraživanja koji se iznose u pedagoškom tisku, na skupovima i slično. Time je nužno određeno da je

svaki odgajatelj dužan pratiti pedagoški tisak, poznavati znanstvene teme i posjedovati sposobnost kritičke prosudbe o pojedinoj temi (Mužić, 1999: 11).

Teorija odgoja i obrazovanja ima svoje znanstvene aspekte koji se temelje na teorijskom, ali i praktičnom dijelu. Znanstveni pristup nije samo moguće zaključiti teorijski već i putem znanstvenog istraživanja pa se time mogu ustanoviti razne društvene pojave. Istraživanje odgoja i obrazovanja polazi od općeg znanstvenog pristupa koji se temelji na znanstvenom standardu. Znanstveni standard razumijevanja istraživanja odgoja i obrazovanja polazi od shvaćanja istraživačkih pojava. Na području odgoja i obrazovanja to se odnosi na aktivnost čovjeka i njegovo ponašanje. Znanstveni standard tumačenja polazi od ustanovljavanja uzročno–posljedičnih povezanosti. Time se utvrđuju činjenice i uzroci fenomena. Da bismo mogli povezati ova dva standarda, utvrđeno je da su odgoj i obrazovanje proces kojeg treba što bolje upoznati pa je njegova svrha upravo u rezultatu istraživanja bez kojeg sam proces ne bi imao smisla (Mužić, 1999: 20).

Područje odgoja i obrazovanja je vrlo široko i raznoliko što se održava i na njegovo istraživanje. Da bi odgajatelj mogao steći istraživačke kompetencije tijekom svoga obrazovanja, koristi veliki broj istraživanja poput temeljnog, primijenjenog i razvojnog istraživanja. Temeljnim istraživanje odgajatelj postiže nove spoznaje o osnovama proučavanja pojave. Ta istraživanja primjenjuju se u odgojno–obrazovnoj praksi. Budući da odgoj i obrazovanje predstavljaju određenu konkretnu djelatnost, temeljem istraživanja s toga područja povezuje se s temeljima drugih znanosti. Primijenjeno istraživanje služi stjecanju novih spoznaja koje prvenstveno služe ostvarivanju neke praktične svrhe odnosno cilja na temelju primjene rezultata istraživanja. Razvojno istraživanje služi stvaranju i provjeravanju novih proizvoda i sustava kao i uvođenju ili poboljšanju novih postupaka putem znanstvenog istraživanja i praktičnog iskustva s druge strane. No odgajatelj je dužan poznavati svaku od ovih vrsta istraživanja kako bi ostvario jasno usmjeravanje i potpunu transparentnost istraživačkih kompetencija (Mužić, 1999: 32).

Jačanje i razvijanje istraživačke kompetencije pomoću koje bi odgajatelj bio u stanju adekvatno promatrati i procjenjivati odgojno–obrazovnu praksu, trebalo bi postati jedna od temeljnih zadaća svih onih koji su usmjereni na profesionalni napredak. Stoga postoje različiti pristupi konceptu istraživačkih kompetencija koje se

smatraju integracijskom kvalitetom ličnosti i sposobnošću za istraživačke aktivnosti. Njezini temeljni elementisu znanje, vještine i navike te sposobnost odgajatelja za samostalno kognitivno djelovanje. Istraživačka kompetencija je primjer kompetencije meta–subjekt. Ona uključuje cjelokupni kompleks obrazovnih kompetencija koje su izravno povezane s mislima, pretraživanjima, logikom i kreativnim procesima svladavanja znanja odgajatelja. Spontano učenje nekih vještina istraživačkih aktivnosti tijekom tradicionalnih treninga i dodatnih nastavnih planova mogu poslužiti kao osnova osposobljenosti za formiranje određene nadležnosti. Samo sustavnim korištenjem pojedinih mogućih pedagoških tehnologija može se pružiti rješenje cilja. Stoga istraživačke kompetencije možemo definirati kao *"sposobnost vrednovanja i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse provedbom istraživanja, prepoznavanja istraživačkog problema, kreiranja istraživačkog nacrt, kritičkog mišljenja, analize i interpretacije, diseminacije i primjene istraživačkih rezultata u praksi"* (Yarullin, 2015: 137).

Istraživačke kompetencije uključuju kompetencije istraživačkih metoda i tehnika, projektiranje i provođenje istraživanja odgajatelja. Podržavaju suradnju s kolegama i drugim stručnjacima ili osobama koje su zainteresirane za studij predškolskog plana i obrazovanja. Istraživačke su kompetencije utjecajne za odgajatelja u praćenju razvoja istraživanja u svojim područjima i profesionalnom razvoju temeljem svoga istraživanja. Osim toga, istraživačke kompetencije odgajatelja od velike su važnosti za odgajatelje u stjecanju znanstvenih razmišljanja i znanstvenih procesnih vještina. Istraživačke kompetencije pomažu u poboljšanju svih kompetencija odgajatelja i podržavaju obrazovanje odgajatelja na temelju istraživanja što je novi pristup u obrazovanju odgajatelja (Yarullin, 2015: 137).

Istraživačke kompetencije predstavljaju međusobno povezane komponente i to kognitivnu, motivacijski cilj, procjenu aktivnosti i komunikacijsku komponentu. Kognitivna komponenta predstavlja skup teorijskih i metodoloških znanja, znanja o suštini i tehnologiji glavne metode istraživanja, sposobnost da vide probleme, promatranje i neovisnost prosudbe, visoka inteligencija, dobra sjećanja i težnja za izražavanjem vlastite istine. Komponenta cilja motivacije predstavlja razumijevanje tog znanja za sebe kao osobe i za svoju profesionalnu aktivnost i svijesti o važnosti znanstvene pozicije u stručnoj djelatnosti. Dakle, to je sustav emocionalno-voljnog

stava prema sebi (dostupnost visokog samoodređenja), u okolni svijet, prema ljudima i na profesionalnu djelatnost i mogućnosti samopoboljšanja. Komponenta procjene aktivnosti predstavlja sposobnost korištenja tog znanja za rješavanje praktičnih zadataka, sposobnost provođenja istraživačkih radnji za rješavanje profesionalnih istraživačkih zadataka (sposobnost generiranja velikog broja novih ideja, originalnost mišljenja, sposobnost reagiranja na situaciju na izvorni način te sposobnost da poboljšaju objekt). Komunikacijska komponenta predstavlja spremnost za pomoć, sposobnost timskog rada i sposobnost koordiniranja akcija i suradnje (Yarullin, 2015).

Tablica 1: Sadržaj istraživačkih kompetencija

ISTRAŽIVAČKE KOMPONENTE			
KOGNITIVNA	MOTIVACIJSKI CILJ	PROCJENA AKTIVNOSTI	KOMUNIKACIJSKA
ZNANJE O SUŠTINI I TEHNOLOGIJI GLAVNOG, METODE ISTRAŽIVANJA, SPOSOBNOST DA VIDE PROBLEME, PROMATranJE I NEOVISNOST PROSUDBE, VISOKA INTELIGENCIJA, DOBRA SJEĆANJA, TEŽNJA ZA IZRAŽAVANJEM VLASTITE ISTINE	RAZUMIJEVANJE TOG ZNANJA ZA SEBE KAO OSOBU, PROFESIONALNA AKTIVNOST I SVIJEST O VAŽNOSTI ZNANSTVENE POZICIJE U STRUČNOJ DJELATNOSTI, MOGUĆNOST SAMOPOBOLJŠANJA	PROBLEM VIZIJE	SPOSOBNOST RADA U TIMU SPOSOBNOST KOORDINACIJE AKTIVNOSTI SPOSOBNOST SURADNJE

Izvor: Yarullin, O.F. (2015)., str. 137.

Vrijednosno - semantičke kompetencije koje su formirane tijekom istraživanja uključuju sposobnosti odgajatelja da vidi i razumije okolni svijet, sposobnost odabira specifičnih i semantičkih postavki za akcije i djela i za donošenje odluka. Zajedničke kulturne kompetencije definiraju se krugom pitanja u kojima odgajatelj mora biti dobro informiran i stjecati ona iskustva kroz aktivnosti koje posjeduje odgajatelj. Moguće je zapamtiti stjecanje iskustva percipiranjem znanstvene slike svijeta uključujući sferu neovisne kongnitivne aktivnosti uključujući elemente logike, metodološke i sveobuhvatne aktivnosti koje su povezane sa stvarnim spoznajnim objektima. Razina znanja i sposobnosti za organiziranje, postavljanje ciljeva, planiranja i analize održava se kroz samovrednovanje istraživačkih aktivnosti. Informacijske sposobnosti uključuju sposobnost pretraživanja, analize i odabira potrebnih informacija i samostalnog organiziranja, transformiranja, zadržavanja i prenošenja. Komunikacijske kompetencije preuzimaju potrebno znanje glede jezika, načina interakcije s okolinom i stjecanje vještina za rad u timskim grupama. Kompetencije osobnog samopoboljšanja su usmjerene na razvoj aktivnosti vlastitog interesa i mogućnosti pod kojim se podrazumijeva kontinuirano znanje i razvoj osobnih kvaliteta kao strukture istraživačkih kompetencija (Yarullin, 2015).

Tehnološke strategije omogućuju uključivanje odgajatelja u istraživačke aktivnosti poput istraživanja, dizajna, informacijsko – komunikacijske i didaktičke višedimenzionalne tehnologije u obrazovnom procesu. Razvoj kongnitivnih komponenata istraživačkih kompetencija pretpostavlja razvoj sposobnosti za rad primjenom odgovarajuće literature, odabirom metode i načinom praktične aktivnosti. Društvo zahtijeva da imamo kompetentne kreativne stručnjake koji su u mogućnosti pronaći originalna rješenja i uključiti zaposlenike u istraživanje i inovativnu aktivnost (Yarullin, 2015).

Budući da je posao suvremenog odgajatelja vrlo zahtjevan i odgovoran, od odgajatelja se očekuje da je istraživački nastrojen prema svome praktičnom radu čiji je cilj poboljšati odgojno-obrazovni rad s djecom rane predškolski dobi. U središtu odgajateljevog rada mora biti dječji vrtić kao institucija konstantnog istraživanja i napretka. Osobito se podrazumijeva i očekuje da odgajatelj bude svjestan svoje uloge glavnog nositelja istraživanja u svojoj odgojnoj grupi i ustanovi, a uz to mora

biti nedvosmisleno jasno da praktična kvaliteta sustava odgoja i obrazovanja ovisi o njegovom radu te o kontekstu u kojem se odgojno-obrazovni proces odvija kao i o kulturi dječjeg vrtića u kojem radi. Praktični rad odnosno praktična primjena odgojne prakse kod odgajatelja rezultira novim znanjima i spoznajama koje izravno utječu na teorijsko poimanje odgojne zbilje. U skladu s time od odgajatelja se snažno očekuje da uspije razviti kreativne ideje i metode, kvalitetno provodi znanstvena istraživanja te međusobno povezuje i nadopunjuje znanja u različitim područjima struke. Odgajatelj mora posjedovati znanja i vještine kako bi mogao izraditi alate, instrumente i metode za provedbu kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja, ali zajedno s time mora biti metodološki pismen u fazama planiranja, realizacije i interpretacije istraživanja (Krstović, Vujičić, Pejić Papak, 2016)

Tablica 2: Odgojno-obrazovna istraživanja

CILJEVI UČENJA (mogućnosti odgajatelja):
1. poboljšanje i procjenjivanje odgojno-obrazovne prakse realizacijom istraživanja
2. otkrivanje istraživačkog problema u odgojno-obrazovnoj praktičnoj primjeni i odabir prikladne metode istraživanja
3. napraviti nacrt istraživanja i implementirati istraživanje
4. uočiti razliku i kritički procijeniti objektivne i znanstvene stavove u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju
5. iz baza podataka i drugih izvora s interneta i literature pretražiti i sistematizirati potrebne informacije
6. prilikom realizacije istraživanja ponašati se u skladu s etičkim načelima
7. na temelju vlastitog primjera kritički procijeniti znanstveni rad
8. protumačiti dobivene rezultate istraživanja i napraviti stručni rad
9. na stručnim i znanstvenim manifestacijama prezentirati rezultate istraživanja

Izvor: Izradila autorica na temelju Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016

Temelj i bazu stručnog razvoja odgajatelja sačinjavaju kompetencije koje on stječe za vrijeme svoga inicijalnog obrazovanja. Mogućnost korištenja sustavnog istraživačkog pristupa je ključna pretpostavka profesionalnog razvoja i unapređenja

osobne prakse odgajatelja. Od budućeg odgajatelja očekuje se da je stekao metodološka znanja koja podrazumijevaju upoznatost s etičkim načelima prilikom planiranja istraživanja, mogućnosti stvaranja nacrtu istraživanja, raščlambu literature na sastavne dijelove, dizajniranje mjernih instrumenata te planiranje pristupa, metoda i tehnika za kvalitativna i kvantitativna istraživanja. Isto tako odgajatelj mora biti osposobljen za realizaciju istraživanja odnosno planiranje, organizaciju, skupljanje podataka i njihovo tumačenje na kraju. Na ishodima znanstvenih istraživanja bazira se moderna odgojno-obrazovna praksa. Iz tog razloga važno je da odgajatelji budu na adekvatan način osposobljeni za pravljenje nove baze stručnih znanja te unapređenje znanosti obrazovanja (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016)

Tablica 3: Odgojno-obrazovna istraživanja

CILJEVI UČENJA (mogućnosti odgajatelja):
1. tumačenje namjene i prikladnosti odabira kvalitativnih i kvantitativnih metoda i tehnika istraživanja u odgojno-obrazovnom sustavu
2. utvrditi istraživački problem u praksi odgoja i obrazovanja i odabrati prikladnu metodu i tehniku istraživanja
3. u svrhu tumačenja teorijskih koncepata i određivanja ciljeva i hipoteza istražiti znanstvene baze podataka
4. u potpunosti definirati istraživački nacrt i implementirati istraživanje
5. upotrebljavati prikladne statističke metode za obrađivanje podataka
6. točno tumačiti rezultate istraživanja i napisati stručni ili znanstveni rad
7. osmišljavati razvijanje prakse na temelju rezultata istraživanja
8. na znanstvenim i stručnim manifestacijama prezentirati rezultate istraživanja
9. u realizaciji istraživanja držati se etičkih načela i normi

3.6. Razvoj praktične kompetencije odgajatelja

Obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja ključno je pitanje u svakoj zemlji budući daje kvaliteta predškolskog kadra jedan od glavnih činitelja koji

djeluju na razinu obrazovnih postignuća djece. Glede stjecanja kompetencija odgajatelja možemo odrediti da stjecanje kompetencijapredstavljaaosposobljavanje pojedinca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidivim situacijama i definiranje kompetencije kao sposobnosti učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama koji se temelji na stečenom znanju iako nije ograničeno tim znanjem. Takvo poimanje dovoljno je široko te donekle i dovoljno primjereno za opisivanje zahtjeva pred odgajatelja postavlja suvremeni dječji vrtić zasigurno predstavlja kompleksne, različite i nepredvidljive situacije, a koja obuhvaća i nužnost neprestanog profesionalnog razvoja jer znanja koja su stečena u procesu osposobljavanja nikada nisu dovoljna (Vujčić, 2007: 158).

Kompetentnost određujemo kao razvojnu, a ne statičnu kategoriju koja uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno učenje gdje bi odgajatelj svoje kompetencije trebao razvijati istraživanjem, provjeravanjem, procjenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse. Vizija cjeloživotnog obrazovanja i neprestanog profesionalnog razvoja zahtijeva odgajatelja koji će znati potražiti i osigurati preduvjete za razvoj svakog pojedinog djeteta te koji zna poticati i podržati djecu u procesu učenja. Za uspješno preuzimanje svih tih novih uloga odgajatelj mora biti otvoren i spreman za promjene i motiviran za cjelodnevno učenje i neprestani profesionalni razvoj. Odgajatelja promišljamo kao inicijatora promjena, pokretača za učenje koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči (Vujčić, 2007: 159).

Osnovnim obilježjima odgojno–obrazovnog procesa smatraju se upravo njegova nepredvidivost, kompleksnost i multidimenzionalnost. Cilj pojedinca nije samo naučiti kako učiti nego postati svjestan vrijednosti znanja kao nove kvalitete u njegovom životu i tako organizirati i povećati mogućnosti za učenjem u kojima će uživati zajedno s drugima. Profesionalni razvoj je pravo svakog odgajatelja ponaosob i za sve koji rade u školi. To je pravo djece da imaju kompetentne odgajatelje. U prvi plan stavlja se osobni i profesionalni razvoj učitelja (Vujčić, 2007: 160).

Reggio pristup je najuspješniji oživotvoren pristup u predškolskim ustanovama u kojem djeca nisu obespravljani objekti proučavanja od odraslih nego su jednako vrijedni ravnopravni participanti u procesu zajedničkog učenja s drugom

djecom i odraslima. U tom smislu profesionalni razvoj odgajatelja treba biti cjeloživotni ciklus. Time se kontinuirano traga za što uspješnijim strategijama istraživanja i razumijevanja procesa učenja djece kao i svog vlastitog učenja (Vujčić, 2007).

Proces učenja i stjecanje profesionalne kompetencije usmjereni su na istraživanje osobne prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja omogućuje ne samo prigode za individualni razvoj odgajatelja, nego i mogućnost za razvoj suradničkih odnosa i to ne samo u okviru jedne ustanove nego i šire stvaranjem mreže suradničkih ustanova odnosno profesionalnih zajednica koje uče. Stoga treba obrazovni sustav odnosno dječji vrtić i školu redizajnirati odnosno učiniti organizacijom koja uči, u kojoj se neprestano zbivaju promjene, što treba biti dio normalnog svakodnevnog života i rada. Ustanove predškolske dobi su živi sistemi organizacije koje same uče i koje se trajno unapređuju. Cilj predškolskog obrazovanja za budućnost je u pripremi novih tehnologija i spoznaja brzom razvoju društva koje očekuju građane proaktivne, inicijativne i odgovorne da primjenjuju znanje, stvaraju inovacije i pokreću promjene (Vujčić, 2007: 161).

3.7. Cjeloživotno obrazovanje odgajatelja

Suvremena komunikacijska i informacijska tehnologija stavila je pred ljudsko društvo nove mogućnosti, ali istovremeno i nove izazove uvjetovane razvojem društva i u prvi plan ističe ideju o društvu koji uči odnosno o cjeloživotnom obrazovanju kao rješenju za prepoznatu krizu obrazovanja. Takvo društvo je društvo koje uči i društvo znanja, označava novi tip društva u kojem se brišu granice mjesta i prijenosa znanja. Kontinuirano cjeloživotno obrazovanje i osposobljavanje ne može biti izbor ambicioznih pojedinaca niti predmet vlastitog izbora nego i potreba samoizgradnje i samonapredovanja (Šagud, 2011: 264).

Proces učenja i stjecanja profesionalne kompetencije veže se uz pojam cjeloživotnog učenja kao proces kontinuiranog osobnog usavršavanja pomoću neprestanog pročišćavanja i produbljivanja osobne vizije usmjeravanja naših snaga, razvijanja strpljenja i objektivnog sagledavanja stvarnosti. Zadaća cjeloživotnog

obrazovanja je upravo osposobljavanje pojedinca za stjecanje novih i usavršavanje starih znanja, vještina i sposobnosti te osposobljavanja pojedinca za učinkovitije djelovanje (Fabijanac i sur, 2007: 77).

Cjeloživotno obrazovanje objašnjava se na tri različita načina. Prvi je tumačenje da je to obrazovanje odraslih, drugo da je to transformacija klasičnog školskog sustava, a treće da je zapravo riječ o novoj filozofiji obrazovanja društva koje uči. Jedna od definicija cjeloživotnog obrazovanja glasi: *"cjeloživotno obrazovanje se definira kao aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještine i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive"* (Maravić, 2003 prema Fabijanac i sur, 2007).

U ovoj definiciji cjeloživotno obrazovanje je okarakterizirano kao samoinicijativno i shvaćeno kao sastavni dio svakodnevnog života pri čemu ga se ne predstavlja samo kao želju pojedinca nego i imperativ pojedinčeva napredovanja u struci. Uz definiciju je nužno navesti postojeće oblike njegova provođenja u praksi. Neki od oblika cjeloživotnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj provode se pri pučkim otvorenim učilištima koje nude različite programe školovanja poput informatičkih radionica, kreativnih radionica, stručnih radionica koje nude dodatnu kvalifikaciju u određenoj struci (Fabijanac i sur, 2007: 78).

Cjeloživotno učenje i obrazovanje se odnosi na sve profesije, a posebno na odgajatelja. U svrhu kvalitetnijeg ostvarivanja cjeloživotnog obrazovanja u praksi odgajatelji predlažu više stručnih skupova, izradbu osobnog plana provođenja programa u suradnji s pedagogom, osiguranje primarnih uvjeta te vrednovanje napredovanja u struci (Fabijanac i sur, 2007: 81).

3.8. Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja

Uvidom u važnije europske dokumente utvrđeno je da središnje mjesto ima rani predškolski odgoj i obrazovanje što ima za posljedicu sve veću pozornost u javnom i političkom životu. Razlozi su upravo u tome što je temeljna znanstvena činjenica da je najvažnije razdoblje čovjekova života upravo rano djetinjstvo. Isto tako, utjecaj na razvoj i oblikovanje čovjekova uma ima kultura. Upravo odnos kulture i biologije predstavlja veliki izazov za obrazovanje čovjeka. Time se ističe

stav da je sredina u kojoj čovjek živi najznačajniji faktor upravo za razvoj čovjeka kao individue. Ova činjenica u pravilu predstavlja izazov i obvezu odgojno-obrazovnih znanosti poput kulture, odgoja i obrazovanja djece i odraslih. Upravo je svakog djeteta u 21. stoljeću njegovo institucionalno djetinjstvo. Pitanje institucionalnog djetinjstva djeteta veoma je važno što određuju mnogobrojni pokazatelji o njegovoj kvaliteti, a ono je i ujedno složen višeznačni čimbenik gdje se velika pažnja upravo daje na ulogu i značaju odrasle osobe koja se smatra stvarateljem poticajne okoline u kojem dijete ostvaruje svoje djetinjstvo. U odgojno-obrazovnom razvoju djeteta najvažniju ulogu ima profesionalnost i osobna kompetencija odgajatelja, a koja postaje najvažniji resurs i preduvjet osiguranja u nastojanjima da dječji vrtić postane *"dobra arena za njegu, skrb, igru učenja i socijalnu jednakost"* (Krstović, 2010: 2).

Upravo zbog činjenice da su odgajatelji oni subjekti koji najviše pridonose razvoju djeteta, ističe se sve složenija zadaća odgajatelji što ima za posljedicu razvoj ideje profesionalizma u ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. Taj trend prisutan je u većini zemalja Europske unije čime profesionalnost u odgoju i obrazovanju postaje jedan od ključnih pitanja u obrazovnoj politici svake države. Posebno se ističe pitanje kvalitete odgajateljevog rada prilikom kreiranja obrazovne politike koja pobuđuje njegov daljnji profesionalni razvoj. Mnoge od tih navedenih politika imaju za cilj razvoj i definiranje pokazatelja koji unaprjeđuju kvalitetu i obrazovanje odgajatelja, ali i njegov društveni položajpolazeći od stava da je odgajateljsko zanimanje veoma kompleksna profesija koja sadrži misaonu predodžbu o nekoj ideji, stalni profesionalni razvoj, samostalnost, odgovornost, stvaralačko istraživanje i osobnu procjenu(Krstović, 2010: 2).

"Odgajatelji se nazivaju teoretičari u akciji, teorijski praktičar ili sustavni mislioci jer oni svoje teorije svakodnevno koriste u praksi te ih mijenjaju, nadopunjuju, grade i transformiraju sukladno odgovoru, dinamičkoj povratnoj informaciji iz svakodnevne akcije ili prakse." Time je odgajatelju pravilu istraživač koji kontinuirano analizira zajedno s roditeljima i djecom odgojno-obrazovnu praksu pa time kreira pretpostavke za stalno usavršavanje i profesionalni razvoj. Isto tako odgajatelj se definira kao *"kritični intelektualac koji djeluje u interesu svoje djece, profesije i u skladu sa svojim etičkim kodeksom. Odgajatelj je profesionalac i*

stručnjak koji dinamično mijenja svoju poziciju u cijelom opsegu promjenjivih uloga (ekspert, kreator, rukovoditelj, istraživač, supervizor, mentor, sl.) te na taj način proširuje i produbljuje razine svoje profesionalne kompetencije" (Bourdoncle 1994 prema Krstović, 2010).

Time se ističe tvrdnja da se promijenila uloga odgajatelj čija je osnovno obilježje upravo stručno osposobljavanje i školovanje i napuštanje tradicionalnog stava o pedagoškom tradicionalnom obrazovanju. Upravo navedena promijenjena uloga odgajatelj omogućuje postizanje i stjecanje što kvalitetnijih kompetencija i profesionalne samostalnosti kao jednog od najvažnijih ciljeva kojem teži svaki odgajatelj. Korelacija između kvalitete i efekta školovanja sigurna je i nedvojbeno što dovodi do toga da će profesionalizam biti prihvaćen kao temeljna zamisao pri realizaciji i stvaranju modernih obrazovnih kurikuluma (Krstović, 2010: 4).

Na izmjeni modela tradicionalnog institucionalnog obrazovanja odgajatelji i ukazivanju na razvoj profesionalnosti na području odgoja i obrazovanja predškolske djece temelje se obrazovni kurikulumi zemlje. Pojavom profesionalizma postavlja se pitanje kakvo mora biti obrazovanje odgajatelja da bi bio što bolji u svom poslu. Svakako bi trebalo biti drugačije nego do danas. U središtu je zapravo pitanje na koji način obrazovne znanosti, a posebno pedagogija ima ulogu u stjecanju obrazovne prakse predškolskog odgoja i obrazovanja kao novog profesionalnog zvanja. Temelj razvoja profesionalizma u području obrazovanja i odgoja je upravo posjedovanje znanstvenog znanja. To je bilo i za očekivati upravo radi promjene stava o novoj ulozi suvremenog odgajatelja (Krstović, 2010: 5).

Navedenim stajalištem napušta se teorijska zamisao o tradicionalnoj ulozi odgajatelja kao subjekta koji svojim institucionalnim obrazovanjem imaju funkciju prenošenja znanja i odgoja kao najvažnijeg dijela svoga rada. Takav stav je u pravilu zastario, ali se situacija pomalo mijenja na bolje (Krstović, 2010: 5).

"Ideja o profesionalizmu u predškolskom obrazovanju razvija se donošenjem Zajedničkih europskih načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja od strane Europske komisije u kojem se ističu zahtjevi glede obrazovanja odgajatelja:

1. odgajatelj treba imati visoku školsku spremu i odgovarajuću kvalifikaciju,

2. programi obrazovanja odgajatelja trebaju biti raspoređeni u sva tri ciklusa visokog obrazovanja, kako bi se osiguralo njihovo mjesto u europskom prostoru visokog obrazovanja te kako bi se povećala mogućnost napredovanja i mobilnost unutar struke,

3. potrebno je promicati doprinos prakse temeljene na istraživanju i saznanjima za razvoj novih znanja u obrazovanju" (Krstović, 2010: 5).

"Uzimajući u obzir navedena stajališta u Europskoj uniji su u tijeku brojne reforme kurikuluma o predškolskom odgoju i modifikacije sustava inicijalnog obrazovanja profesionalaca u ranom i predškolskom odgoju. Pritom se većina opredjeljuje za novi pristup koji obrazovanje određuje kao dinamičan, otvoren i trajan proces temeljen na zahtjevu da je kontinuirani profesionalni razvoj i stalno stručno usavršavanje obveza koja proizlazi iz profesionalne etike i odgovornosti svakog tko je odabrao odgajateljski poziv. Generalna tendencija je prijelaz svih oblika obrazovanja učitelja na sveučilišnu razinu što pretpostavlja nužni uvjet za poboljšanje i reformu koje se nameću kao nedvojbeno potreba" (Mahony, Hextall, 1998 prema Krstović, 2010).

S obzirom na sve navedeno možemo zaključiti da je obrazovni kurikulum dio sveučilišne okoline gdje je profesionalac u pravilu intelektualac sa svojim kognitivnim sposobnostima koje je stekao tijekom svoga sveučilišnog obrazovanja. U širem smislu riječi odgajatelj je intelektualac, a odgajateljsko zanimanje postaje dio onoga obrazovanja koje se smatra visokim. Prije svega odgajatelj je subjekt šireg spektra interesa osjetljiva na nastale promjene te aktivni sudionik promjena kao i njihov poticatelj. Odgajatelj je postao profesionalac. Takvo stajalište je odraz svih suvremenih izazova koji je trajao duže od 200. godina. Jer svaka odgojna akcija, bez obzira gdje se odvijala i s kojim odgojenicima, zahtijevala je kompetentan pristup koji se temeljio na profesionalizmu odgajatelja. To je ujedno i kompleksna radnja koja zahtijeva visoki stupanj intelektualne sposobnosti i znanja. Takve se profesionalne kompetencije stječu uvažanjem znanstvenih suvremenih saznanja o području na koje se ono odnosi. Profesionalne kompetencije temelje se na suvremenom kurikulumu te stječu teorijskim i praktičnim znanjem koji moraju biti uravnoteženi radi postizanja kvalitetnog odgoja i obrazovanja predškolske djece. Time se postiže željeni cilj, a to je obrazovati odgajatelje da postanu intelektualci i

praktičari, a ujedno i profesionalci u svom poslu (Čepić, 2007, prema Krstović, 2010: 6).

4. OBRAZOVANJE I STJECANJE ISTRAŽIVAČKIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U EUROPSKOJ UNIJI

U obrazovno-političkim dokumentima Europske unije obrazovanje odgajatelja, ali i učitelja te nastavnika jedan je od temeljnih procesa europskih integracija. U pravilu svi bi obrazovni sustavi trebali osigurati uvjete da svaka osoba raspolaže svim znanjima i kompetencijama koje su im potrebne da postanu budući građani Europske unije. Radi razvoja europske perspektive obrazovanja odgajatelja potrebno je pojačati integraciju u obrazovanje odgajatelja, ali i učitelja te nastavnika. Isto tako trebali bi pridonijeti pripremanju djece i učenika za ulogu građana Europske unije. Trebali bi promicati suradnju i mobilnost u Europskoj uniji te poticati razumijevanje među različitim kulturama. Nadalje, trebali bi poznavati čimbenike koji su odgovorni za socijalnu koheziju i socijalnu marginalizaciju u nekom društvu kao i imati znanje o etičkoj dimenziji društva znanja (Domović i sur, 2013: 9).

U pozadini navedenih načela dolazi do razvoja državne isprepletenosti europskih država radi mobilnosti njezinih građana, velikog broja migranata, interneta te globalizacije gdje su one u pravilu postale međusobno ovisne. Upravo te promjene odnose se na predškolski i školski sustav. Od njih se zahtijeva da u svoju izobrazbu i naobrazbu intenzivnije ugrade europsku, ali i nacionalnu, dimenziju radi sve veće konkurencije između Europske unije i drugih država te da potaknu mobilnost građana Europske unije i izgrade zajedničku europsku svijest koja može očuvati jezičnu i kulturnu raznolikost europskog kontinenta kao značajnu karakteristiku i produktivno je uključiti u daljnji razvoj europske zajednice (Domović i sur, 2013).

Obrazovanje odgajatelja, nastavnika i učitelja u Europskoj uniji dio je društveno-političke dimenzije. Što je to europsko obrazovanje odgajatelja, učenika i nastavnika? Kako se ono može sadržajno, kurikulumski i strukturno integrirati u sustave obrazovanja odgajatelja, nastavnika i učitelja ako je u središtu istog država? U Europskoj uniji primjenjuju se različite smjernice o mogućnostima razvoja obrazovanja odgajatelja od kojih se ističu osam ključnih kompetencija za cjelokupno učenje koje su definirane na europskoj razini, a to su komunikacija na materinskom

jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovna prirodnoznanstvena i tehnička kompetencija, digitalna kompetencija, učenje o učenju, socijalna i građanska komponenta, inicijativnost i poduzetnička kompetencija, kulturna svijest i izražavanje. Navedene kompetencije odnose se na zahtjeve svjetskog tržišta rada te se smatraju bitnima za socijalnu koheziju i aktivno građanstvo u društvima europskih zemalja koje se temelji na znanju. U tom kontekstu osobito je važno pitanje kakva je uloga tih kompetencija za obrazovanje odgajatelja, učitelja i nastavnika (Domović i sur, 2013: 10).

Za uvođenje europske perspektive o obrazovanju odgajatelja, učitelja i nastavnika najprikladnija su područja koja se odnose na odgojne ili obrazovne znanosti kao temelj svakog obrazovanja odgajatelja, učitelja i nastavnika, a to su interkulturalni odgoj ili obrazovanje, strani jezici, novi mediji te odnos gospodarstva i obrazovanja odgajatelja, učitelja i nastavnika. Svi ti aspekti shvaćeni su kao područja iz kojih proizlaze naznake koliko su europska i transnacionalna dimenzija prisutne u obrazovanju odgajatelja, učitelja i nastavnika. Istodobno je očigledno da se kompetencije u tim područjima ne mogu razviti samo obrazovanjem u znanstvenoj disciplini vezanoj uz predmet proučavanja, već u odgojnoj odnosno obrazovnoj znanosti i metodikama zadobivaju integracijsku ulogu (Domović i sur, 2013: 11).

4.1. Europska kompetencijska perspektiva stjecanja istraživačkih kompetencija

Kako smo svjedoci povećane svijesti velikog dijela političke i akademske javnosti te javnog mnijenja o potrebi stvaranja Europe znanja kao nezamjenjivog čimbenika društvenog i ljudskog razvoja i važne sastavnice učvršćenja i obogaćenja pripadnosti Europi koja mora biti sposobna da svoje građane pripremi za izazove novog tisućljeća i osvještava ih o zajedničkim vrijednostima i pripadnostima istom društvenom i kulturnom prostoru; u svijetu koji se stalno mijenja postoji trajna potreba za prilagodbom sustava visokog obrazovanja kako bi europski prostor ostao

konkurentan i u stanju djelotvorno odgovoriti na izazove globalizacije (Krstović, 2007: 269)

Poznati su ciljevi europskog obrazovanja odgajatelja čija je svrha utjecati na djelovanje kojima se unapređuje kvaliteta ljudskog kapitala, uvažava važnost podizanja obrazovne kvalitete, njegove dostupnosti, otvorenosti i učinkovitosti. Posebno se naglašava spoznaja o važnosti cjeloživotnog učenja kao mogućnosti obogaćivanja osobnog života, ali i poticanja ekonomskog razvoja. Istovremeno, snažno se podupire socijalna dimenzija obrazovanja što je posebno izraženo kroz zahtjev za općom dostupnošću obrazovanja u funkciji doprinosa socijalnoj koheziji (Krstović, 2007 prema European Commission, 2004: 2).

Istaknućem visoke razine suglasnosti o kvalitetnom obrazovanju kao imperativu življenja kao i temelju izvrsnosti, uspješnosti i kompetentnosti pojedinaca i njihovog snalaženja u promjenjivim uvjetima života, ističu se implikacije obrazovnih politika glede obrazovanja koje su u pravilu nedvojbene pa se iz tih razloga pridodajevalika pažnja pronalaženju mehanizama potpore za njihovo kvalitetnije postizanje. Jedan od načina je promocija kompetencijskog pristupa koji je utemeljen na složenom sustavu učenja i kompetencije što je pridonijelo planiranju obrazovnih kurikuluma u njihovoj razvijenoj dimenziji. Potrebno je postaviti pitanja što je sve potrebno naučiti, znati, koje su to sposobnosti, istraživanja, vještine i vrijednosti odgajatelja? (Krstović, 2007: 6).

Zbog nastupa globalnih i internacionaliziranih posljedica i promjena u institucijama visokoškolskog obrazovanja došlo je do sve veće inicijative za primjenom istraživanja u odgoju i obrazovanju. Na temelju dosadašnjeg istraživanja na području Europske unije utvrđeno je da je većina odgajatelja stekla odgovarajuće inicijalno obrazovanje dok se pripadanje zajednice visokoškolskog obrazovanja i stjecanje istraživačkih kompetencija bitno razlikuju u zemljama Europske unije. Isto tako, važna je međunarodna suradnja i mobilnost za profesionalni razvoj odgajatelja. Na razvoj i vitalnost visokog obrazovanja u Europskoj uniji utječu mogućnosti pristupa visokom obrazovanju i odnos između mogućnosti pristupa, te upravljanje, djelovanje i istraživanje u odgoju i obrazovanju (Turk, 2016: 149).

Sve ovo upućuje na zaključak da je odgajatelj u pravilu svestrani stručnjak, osoba koja je stručna i obavlja širok raspon odgojne djelatnosti poput

poučavanja, istraživanja te djelovanja u zajednici i društvu. Sve navedeno rezultiralo je i zahtjevima za redefiniranjem postojećih kompetencija i razvoj novih kompetencija akademske profesije koje se do sada nisu zahtijevale u radu odgajatelja, a među kojima se upravo ističu istraživačke kompetencije (Turk, 2016: 149).

Istraživačke politike ključne su za domaći rast i međunarodnu konkurentnost strategije, s obzirom na gospodarsko znanje i društvo znanja, pa se one smatraju glavnim izazovom za naredne godine. Značajan porast ulaganja u istraživanje i visoko obrazovanje predstavlja sve veći prioritet uz značajno povećanje vlastite potrošnje. Isto tako i privatni sektor nastoji reorganizirati svoje djelatnosti istraživanja putem specijalizacije. Razvoj istraživačkih kompetencija se različito uređuje u zemljama Europske unije. Neke zemlje poput Poljske i Austrije imaju stajalište da stjecanje istraživačkih kompetencija nastaje kao rezultat spremnosti odgajatelja za ulaganjem u svoj profesionalni razvoj dok su u drugim zemljama, npr. Njemačkoj, razvoj i stjecanje istraživačkih kompetencija propisani odnosno zadani na razini nacionalnih obrazovnih politika (Turk, 2016: 151).

Istraživačke kompetencije predstavljaju posebnu kategoriju kompetencija. One su odraz modernizacije znanstvenih i istraživačkih tehnika i postupaka koji zahtijeva i nove kompetencije. Kompetencije jako ovise o prirodi struktura u kojoj je istraživač funkcionira. Što su organizacijske strukture podrške organizacije razvijenije, to su njihova očekivanja viša, a istraživačke kompetencije su precizno usredotočene na specifična područja stručnosti. U velikim strukturama, podrška i backup funkcije omogućuju istraživaču da se usredotoči na svoje temeljne aktivnosti. Budući da je znanost izrazito promjenjiva pa se u njoj stalno događaju i nove promjene s kojim se svakodnevno susrećemo, zahtijevaju se i nove istraživačke kompetencije. Da bismo bili što bolji odgajatelja, moramo prihvatiti i nove promjene, posebno u istraživanju odgoja i obrazovanja. Nove promjene znače i nove kompetencije. Bez istraživačkih kompetencija danas se više ne može egzistirati u akademskom svijetu. Te kompetencije danas su neophodne. Ne može se zamisliti odgajatelja bez tih kompetencija. Važnost razvoja istraživačkih kompetencija utvrđena je donošenjem dokumenta pod nazivom "Vještine i kompetencije potrebne u ciljevima istraživanja 2020" kojim se daje značajan

doprinos strukturiranju i sistematizaciji istraživačkih kompetencija. Navedeni je dokument kao polazište za raspravu o istraživačkim kompetencijama postavio niz ključnih pitanja od kojih su najvažnija: Koji su glavni trendovi i promjene koje utječu na istraživačke institucije i organizacije u Europi? Koje su se kompetencije do sada zahtijevale od istraživača? Koje će se promjene u zahtjevima za istraživačkim kompetencijama dogoditi u narednih 10 godina? (Turk, 2016: 153).

"U navedenom dokumentu ističu se značajne promjene koje se događaju u europskom znanstvenom prostoru, a koje nisu zaobišle ni istraživačke institucije. Snažni globalizacijski pritisci, povećana otvorenost istraživačkog tržišta, snažna tendencija mobilnosti istraživača, insistiranje na povećanoj interdisciplinarnosti i suradnji različitih istraživačkih timova te političke investicije u istraživanje i inovacije samo su neki od faktora koji utječu na promjene u europskim znanstvenim i istraživačkim politikama" (Turk, 2016: 153).

Budući da odgojni proces i njegovi zahtjevi postaju sve kompleksniji, složeniji i zahtjevniji, istraživačke kompetencije predstavljaju se kao novi kompetencijski izazovodgajateljskog zanimanja. Danas odgajatelji moraju posjedovati sve kompetencije, npr. pedagoške, istraživačke, socijalne, stručne i slične. Zahtjevi za kompetencijama su veliki i razlikuju se od institucije do institucije. Uključuju istraživačke kompetencije, pedagoške i stručne koje se dokazuju pisanim dokazima. Zahtjevi za novim kompetencijama očituju se u stalnoj potrebi usavršavanja svojeg pedagoškog i didaktičkog znanja za potrebe nastave. Vršenje odgajateljske djelatnosti zahtijeva usavršavanje novih kompetencija. Na taj način odgoj postaje veliki izazov za odgajatelja. Izmjenom inicijalnog obrazovanja i dosezanja profesionalnog razvoja došlo je promjena koje sve više utječu na zahtjeve stvaranja istraživačkih kompetencija kao i potreba kontinuiranog obrazovanja visokoškolskog obrazovanja odgajatelja (Turk, 2016: 155).

Sljedeći korak Europske unije je donošenje izvještaja pod nazivom *Poboljšanje kvalitete nastave i učenja* u europskim visokim učilištima kao jednu od preporuka potrebne modernizacije i usavršavanja visokoga obrazovanja do 2020. godine. Svaki odgajatelj mora osim stručne osposobljenosti stjecati istraživačke kompetencije koje bi trebale postati uvjeti za rad u odgajateljskim ustanovama. Obrazovna i odgojna nacionalna politika je veliki broj godina zanemarivala potrebu

obrazovanja odgajatelja u ustanovama predškolske dobi što se može zaključiti velikim brojem čimbenika odnosno uvjeta napredovanja u akademskoj karijeri, nepostojanja provjere istraživačkih kompetencija, niti postojanja obveze za njihovim stjecanjem što ima za posljedicu neznatjan budući napredak (Turk, 2016: 156).

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1 Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Postoji vrlo mali broj studija bavio se istraživanjem istraživačkih kompetencija odgajatelja i budući odgajatelja. Također, gotovo da i nema istraživanja o tome kakva su iskustva stjecanja istraživačkih kompetencija i koji su najbolji načini suradnje između fakulteta i odgojno-obrazovnih ustanova s ciljem kvalitetnog stjecanja istraživačkih kompetencija. Stoga je cilj ovog istraživanja bio analizirati iskustva stjecanja istraživačkih kompetencija u domeni prikupljanja podataka kod studenata izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kako bi se utvrdilo koji sve izazovi postoje tijekom njihovog stjecanja. Implikacije istraživanja su značajne za kvalitetu studijskog programa i stjecanje istraživačkih kompetencija, kao i za unapređenje suradnje između fakulteta i ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Iz navedenog cilja istraživanja proizlaze slijedeći istraživački zadatci:

- 1) Kvalitativnom analizom utvrditi iskustva studenata tijekom stjecanja istraživačkih kompetencija
- 2) Kvantitativnom analizom utvrditi frekvenciju pozitivnih i negativnih iskustva s ciljem utvrđivanja izazova i predlaganja rješenja 'za kvalitetno stjecanje istraživačkih kompetencija ubuduće.

Budući da sličnih istraživanja u našoj zemlji, a i šire gotovo da i nema, kreće se od nul-hipoteze, odnosno ne očekuje se dominantnost niti negativnih niti pozitivnih iskustava tijekom stjecanja istraživačkih kompetencija.

6. METODA

6.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovale 4 generacije upisanih studenata na izvanredni diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Rijeci. U generaciji 2012/13. sudjelovao je 51 student, generacija 2013./14. Obuhvaćala je 48 studenata, 2014./15. 44, te 2015./16. svega 25 studenata. Ukupno ih je bilo 168. Prikupljanje podataka za ovo istraživanje je bilo u okviru kolegija „Metodologija kvantitativnih istraživanja“, te su studentice informirane o tome da će rezultati biti prikazani u diplomskom radu. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno, anonimno i potpuno povjerljivo, budući da je podatke obrađivala studentica koja nije upoznata s identifikacijskim oznakama sudionika u ovom istraživanju.

6.2. Mjerni instrumenti i postupak

Podaci za ovo istraživanje prikupljeni su temeljem odgovora sudionika na pitanje: „Navedite svoja iskustva tijekom prikupljanja podataka za vježbu iz kolegija Metodologija kvantitativnih istraživanja.“ Ovo je pitanje bilo postavljeno za jednu od 6 vježbi koje se izvode u okviru navedenog kolegija, a koja se provodi kao dio cjeline Prikupljanje podataka. Cilj ove vježbe je da studenti uvježbaju nekoliko segmenata istraživačkih kompetencija:

- 1) Kako pristupiti ispitanicima;
- 2) Kako motivirati ispitanike za suradnju;
- 3) Kako prikupiti relevantne podatke;
- 4) Kako optimalno reagirati u situaciji nezadovoljstva ispitanika;
- 5) Kako izbalansirati omjer uloženog i dobivenog u hipotetskom istraživanju;
- 6) Kako razvijati suradnju znanosti i prakse;
- 7) Kako približiti suvremene istraživačke teme odgajateljskoj praksi.

Podaci koji su se prikupljali kod svake su generacije bili različitog sadržaja i opsega. Zajedničke su im slijedeće karakteristike: a) podaci se prikupljaju od

odgajatelja ili roditelja; b) podaci su kvantitativne prirode zbog cilja kolegija; c) podaci sadržajno obuhvaćaju teme relevantne i vezane uz područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a ne primjerice elektrotehnike, jer su to istraživanja kojima će se odgajatelji baviti; d) radi praktičnosti i jednostavnosti, studenti su sami odlučivali u kojoj će ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje provesti svoju vježbu, te u kojem vremenskom periodu tjedna, dana i sata. Najčešće su to bili vrtići u kojima su radili kao odgajatelji. Anketiranje je osmišljeno i provedeno u periodu između 2012. i 2016. godine, za svaku generaciju na drugačiji način kako je prethodno objašnjeno. Tj. četiri generacije studenata su provele istraživanja u ustanovama za odgoj predškolske djece u četiri sezone. Oni studenti koji nisu mogli pronaći ustanovu za izvedbu svoje vježbe, obratili su se nositelju kolegija koji im je u tome pomogao. Prikupljanje podataka je trajalo u vremenu od 2 do 3 mjeseca, nakon čega su sve generacije studenata na nastavi pisale o svojim iskustvima tijekom izvedbe ove vježbe.

7. RASPRAVA I REZULTATI

7.1 Kvalitativna analiza iskustava tijekom stjecanja istraživačkih kompetencija

Polaznice izvanrednog diplomskog studija su, prema savjetima nositelja kolegija, odlučile provoditi istraživanja u vrtićima u kojima rade ili u onim vrtićima za koje su pretpostavljale da će zahvaljujućim prethodno prikupljenim informacijama ispitanici bili pozitivno raspoloženi prema istraživanju, i da će s voljom i željom ispunjavati ankete. Budući je spona između prakse i znanosti ključna, iznimno je važno da polaznici izvanrednog diplomskog studija upoznaju svoju okolinu, točnije ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, sa svojim aktivnostima na području vlastitog usavršavanja, te sa svojom vizurom istraživačkih potreba na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Provodeći studijske vježbe u svojim matičnim vrtićima omogućeno je nekoliko značajnih aspekata suradnje prakse i znanosti:

- 1) Komunikacija između fakulteta i ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje;
- 2) Senzibiliziranje prakse na potrebe istraživanja;
- 3) Senzibiliziranje fakulteta na potrebe prakse;
- 4) Podrška odgajateljima u njihovom stručnom usavršavanju;
- 5) Prijenos kompetencija odgajatelja izravno u njihovu matičnu ustanovu, tj., izravno u ranu i predškolsku odgojno-obrazovnu praksu;
- 6) Doprinos praksi primjenom suvremenih znanstvenih spoznaja;
- 7) Doprinos znanosti zbog izravnog udjela empirijskog istraživanja.

Također, prije izvođenja vježbi, sve su generacije studenata dobile detaljne upute o primjeni mjernog instrumenta na terenu – od potrage za i motiviranjem ispitanika na suradnju, preko davanja uputa i načina popunjavanja mjernog instrumenta, do finalne faze prikupljanja samih podataka. Pored toga, pruženi su im savjeti za pretpostavljena pitanja ispitanika, u smislu kako da na njih efikasno odgovore – no, smisao ove vježbe jest upravo u tome da poštujući etička načela provedbe

istraživanja, studenti uvježbaju prikupljanje podataka, te da nastoje prikupiti podatke uz minimalno opterećenje ispitanika. Naglašeno je da je primjena skala u potpunosti anonimna te šifrirana, da nisu bitne individualne osobe i individualni stavovi već stavovi i mišljenja anketiranog kolektiva odgajateljica. Onda kada je vježba bila sastavni dio prikupljanja podataka u svrhu izrade određenog diplomskog rada ili istraživačkog projekta, studenti su također o tome bili informirani.

Kako bi se zajamčila anonimnost ispitanika osim šifriranja upitnika, upitnici su ubacivani u posebno za to namijenjene kutije ili kuverte. Istraživačice su naglašavale kako nema točnih i netočnih odgovora. Usmeno su nastojale objasniti formu i sadržaj svakog pojedinog upitnika i svakog njegovog dijela. Posebno su tumačene skale procjene. Nedvosmisleno je izložen rok predaje anketa. Odgajateljice koje su popunjavale ankete i upitnike bile su upoznate s činjenicom da se sve dobivene informacije i podaci koriste isključivo u svrhu izvedbe vježbi u okviru navedenog kolegija, ili, kao što je već napomenuto, informacije o diplomskom radu ili projektu koji se provodi na fakultetu.

Studenti su imali zadatak isticati važnost pažljivog čitanja uputa te davanja iskrenih i razumljivih odgovora. Objašnjene su i upute što činiti ako se dođe do problema prilikom rješavanja. I možda najvažnije od svega, ispitanicima je obrazložen konačni cilj prikupljanja podataka kako bi ih se bolje motiviralo na sudjelovanje.

Prije prikupljanja podataka u vrtićima, uprava i stručne službe bile su upoznate s ciljem izvedbe ove vježbe iz kolegija Metodologija kvalitativnih istraživanja i dale su svoj pristanak na suradnju. Kako bi se garantirala anonimnost ispitanih odgajateljica odabirani su vrtići u kojima radi veći broj kolegica. Odgajateljicama je pristupljeno za vrijeme spavanja djece, popodnevnog odmora ili pri kraju radnog vremena kako bi dogovori mogli proći što jednostavnije i lakše tj. onda kada njihovo sudjelovanje u ovoj vježbi nije ometalo rad u vrtiću. Napomenuta je važnost provedbe ove vježbe za stjecanje istraživačkih kompetencija odgajatelja.

Prikupljeni su podaci obrađeni kvalitativnom i kvantitativnom analizom. Kvalitativna analiza prikupljenih podataka će biti prikazana prema svakoj generaciji studenata, a komentari su detaljni prikazani u Tablici 4.

Generaciju studenata istraživača 2012.-2013. obilježila je specifična situacija da za razliku od ostalih generacija nije bilo povratnih informacija o iskustvima i dojmovima ispitanih osoba - odgajateljica u vrtićima. Jedina iskustva i dojmovi koja su zabilježena odnose se na percepciju istraživača i njihova mišljenja kako je anketiranje prolazilo. Neovisno o tome, zbog lakoće izvedbe vježbe kod ove generacije studenata, prikazani su jedini postojeći komentari koji pokazuju blago pozitivna iskustva u okviru stjecanja istraživačkih kompetencija. Sukladno tome, ova analiza ne može dati eksplicitne odgovore kakva su istraživanja bila, ali može dati uvid u tijek istraživanja i njegova obilježja što je također vrlo važno. Osobni dojmovi istraživačica bili su uglavnom pozitivni. To se može zaključiti zbog nazočnosti smijeha u opuštenoj atmosferi, predosjećaja da većina odgajateljica ili nijedna neće odbiti ispunjavanje, a ukoliko to iz nekog razloga učine, dat će pošteno opravdanje. Odgajatelji su velikom većinom pozitivno reagirali uz smiješak nakon izrečenih uputa istraživača. Jedna istraživačica je koristila igru izvlačenja koverti s upitnicima. Druga istraživačica je primijetila da bi istraživanja mogla otkriti simptom "*sindroma sagorijevanja*" odnosno mogli bi se detektirati problemi koji se skrivaju u kolektivu odgajatelja. Na temelju provedene kvalitativne analize prve generacije studenata utvrđeno je da su iskustva uglavnom neutralna, do blago pozitivna.

Generaciju studenata istraživača 2013.-2014. odnosno njihovu provedbu vježbe obilježila su velikim dijelom pozitivna iskustva i dojmovi. Točnije, zabilježeno je puno više pozitivnih iskustava u odnosu na negativna. Na temelju svih provedenih koraka i povratnih informacijama o iskustvima i reakcijama dolazi se do brojčanih podataka da je omjer pozitivnih i negativnih dojmova istraživanja u odnosu otprilike 3:1 u korist pozitivnih iskustava. Što se tiče formalne strukture prikupljanja podataka, najčešće pohvale osoblja zaduženog za djecu u vrtiću odnosile su se na lakoću ispunjavanja upitnika, urednost upitnika, dobivanje povratnih informacija o istraživanjima, zajamčenost povjerljivosti i anonimnosti podataka ispunjavatelja. Vježba je izvedena po dogovorima, pitanja najvećim dijelom razumljiva, nije bilo dvosmislenih pitanja, upitnici su tiskani jasno i bilo je prostora za pisanje vlastitih mišljenja, rokovi za ispunjavanje su bili razumni i realni.

Negativna iskustva studentica odnose se na reakcije onih koji su popunjavali materijale za vježbu. Neki su komentirali da je ispunjavanje bilo previše komplicirano, skala procjene nejasna, bilo je problema uskladiti rasporede za anketiranje, podosta dugački (opsežni) upitnici, neka pitanja su bila nejasna, ispunjavanje je bilo dosta naporno, neka pitanja su se ponavljala, neka dvosmislena pitanja su izazivala zbunjenost kod odgajateljica, ispunjavanje oduzimalo previše vremena, težak problem za neke je bio koncentrirati se na davanje odgovora, ali to su uobičajene reakcije ispitanika u svim društvenim znanostima (Cohen, 2007), međutim, studentice su trebale reagirati na način da umanje zamor ispitanika i povećaju njihovu motivaciju za sudjelovanjem u ovom hipotetskom istraživanju, koje se provodi u okviru vježbe. *„Istraživači nikada nebi trebali izgubiti iz vida obveze koje imaju prema onima koji pomažu i trebali bi stalno biti spremni primijeniti alternativne tehnike ako se one koje trenutačno koriste pokazu proturječnima“* (Cohen, 2007:58).

Što se tiče sadržajne strukture anketa, pozitivne reakcije koje su bile u velikoj većini odnosile su se na zanimljivost i aktualnost anketa kao što je procjenjivanje jednog djeteta na tri dana što je kod dijela kolegica odgajateljica izazivalo oduševljenje i spremnost na pomoć. Osigurana anonimnost podataka je mnogim odgajateljicama omogućila da se opuste i bez opterećenja ispune ankete i odgovore na sva pitanja. Dobar dio kolegica je lako procjenjivao djecu pošto s njima rade duže vrijeme. Zanimljivost sadržaja upitnika je omogućila da su odgajateljice prilično stručno procjenjivale djecu. Većina ispitanih odgajatelja je bila zadovoljna provedenom skalom istraživanja. Istaknuli su kako je dobra skala opažanja koja daje bolji uvid u djetetov rast i razvoj te su dublje razmišljali o svakom pojedinom djetetu. Komunikacija putem e-maila između istraživača i ispitanih osoba je također pozitivno ocijenjena od strane voditeljice i odgajatelja.

Negativne reakcije koje se tiču sadržaja anketa su u manjini ali potrebno je i njih istaknuti kako bi se dobila šira slika cijelog istraživanja i kako bi se dobio uvid u razmišljanje ispitanih osoba. Neke odgajateljice u vrtiću su odmah odbile bilo kakav oblik suradnje. Dio odgajatelja i odgajateljica nije bio previše zainteresiran za ispunjavanje. Nekima mjerni instrument nije bio razumljiv. Neke kolegice odgajateljice žalile su se da su ankete zahtjevne i da iziskuju puno vremena. Dio njih

se nije mogao koncentrirati, te su istakle pojavu napora i napetosti prilikom popunjavanja.

Uz mnoštvo pozitivnih mišljenja i stavova prema anketama od strane odgajatelja i roditelja koji su s radošću nastojali pomoći istraživačima bilo je i kako je već spomenuto vrlo negativnih reakcija ponajviše od strane kolega odgajatelja u vidu negativne komunikacije. Npr. četiri odgajateljice su se ponašale korektno i vratile ispunjeni upitnik nakon četiri dana, a dvije kolegice nakon osam dana. Neki iako su pristali na suradnju nisu bili od velike pomoći jer ih je stalno trebalo podsjećati da ispune upitnik. Zanimljivo je napomenuti da su za angažman dijela odgajatelja u pojedinim koracima, istraživači morali dati financijske kompenzacije kako bi odgajatelji ispunjavali ankete. Bilo je potrebno dati novčane potpore kako bi dovoljan broj ljudi ispunio ankete. Premda ovakvi postupci nisu bili dio upute na nastavi, zanimljivo je da su polaznici pristupili ovakvu načinu rješavanja svojih poteškoća u izvedbi vježbe bez da su se pri tome konzultirali s nositeljem kolegija.

Tri najčešća pozitivna komentara glasila su: *"dobra skala istraživanja daje bolji uvid u djetetov cjelokupni rast i razvoj"*, *"jednostavna pitanja"* i *"sve je bilo jasno"*. Tri najčešća negativna komentara glasila su: *"anketa je preduga"*, *"anketa je nerazumljiva"*, *"anketa je previše iscrpna"*.

Ova generacija istraživača imala je podijeljenu naklonost nadležnih institucija za provedbu istraživanja. Sve ravnateljice su pozitivno reagirale i dale zeleno svjetlo za provedbu anketa u njihovim vrtićima, ali zato odgajateljice nisu sve isto reagirale. Dio njih je reagirao vrlo pozitivno a dio vrlo negativno. Dijelom je to zbog predrasuda o anketama a dijelom zbog preokupiranosti drugim svakodnevnim radnim obvezama u vrtićima koje ne dopuštaju pretjerano poklanjanje pozornosti aktivnostima kao što je anketiranje, no o stvarnim razlozima uključivanja ili neuključivanja u suradnju bi trebalo provesti istraživanje.

Dobiveni rezultati pokazuju da su iskustva bila pozitivna budući da su tri četvrtine ispitanika pozitivno reagirali. Istraživači su osmislili kreativne, relativno jednostavne i jasne upitnike koji se mogu ispunjavati bez ogromnih količina napora. Ispitani odgajatelji su reagirali pozitivno velikim dijelom zato što im se jamčila anonimnost i zaštita podataka a osim toga nakon nekog vremena objavljeni su rezultati odrađenih istraživanja, tj. odgajatelji su mogli vidjeti rezultate.

Tablica 4 : Frekvencija iskustava i dojmova četiri generacije studenata

Generacije	Pozitivna iskustva	Negativna iskustva	Nema rezultata	Ukupno
1. generacija (2012.-13.)	- Kolegice pozitivno reagirale na smijeh u opuštenoj atmosferi	-	50	51
2. generacija (2013.-14.)	- Nije bilo poteškoća u ispunjavanju upitnika - Popunjavanje proteklo uredno - Nije bilo nikakvih problema pri ispunjavanju - Odgajatelji bez većih poteškoća ispunili ankete - Nije bilo kakvih problema u procesu ispunjavanja - Odgajateljice vrlo stručno procjenjivale djecu - Odgajateljice uspješno popunile upitnike - Unošenje podataka nije bilo teško - Odgajateljice veoma otvorene za suradnju - Kompenzacija suradnje provedena na obostrano zadovoljstvo - Svi upitnici vraćeni na vrijeme - Većina odgajatelja zadovoljna provedenom skalom - 3 od 4 odgajateljice bile otvorene za suradnju - Bez problema vraćeni upitnici - Odgajateljice odmah prihvatile suradnju bez problema - Upitnici razumljivo ispunjeni - Nije bilo negodovanja kod dijeljenja anketa - Pohvale na lakoću ispunjavanja - Upitnici omogućili odgajateljicama da bolje upoznaju djecu - Upitnici ispunjeni na vrijeme - Odgajateljice bez problema prihvatile ispunjavanje - Sve im je bilo jasno - Odgajateljice bile pristupačne - Većina odgajatelja izrazila zadovoljstvo upitnikom - Kolegice prihvatile suradnje bez pogovora - Lako postignut dogovor s odgajateljima - Prihvaćena suradnja bez većih zamjerki - Popunjavanje teklo glatko i bez problema - Većina upitnika ispunjena jednostavno i brzo - Odgajatelji bolje upoznati djecu tijekom ispunjavanja - Većinski prihvaćena suradnja	- Nekim odgajateljima nije odgovarao Pavlovljev upitnik temperamenta - Neke odgajateljice odmah odbile suradnju - Neodgovornost odgajateljica - Zamjerke da je upitnik prevelik - Dvosmislena pitanja izazvala zbunjenost kolegica - Upitnik za neke previše iscrpan - Opsežnost upitnika je nervirala odgajateljice - Tri odgajatelja odbila suradnju odmah - Žalbe da je upitnik preopširan - Neke odgajateljice negodovala oko ispunjavanja - Odgajateljice sporo vraćale upitnike	5	48

3. generacija (2014.-15.)	- Roditelji susretljivi a popunjavanje bez teškoća - Svaka majka prihvatila zadatak - Nije bilo većih kritika - Bilo je dosta pozitivnih reakcija - Majke se brinule da ispravno popune upitnik - Većina popunila bez dodatnih pitanja - Puno roditelja dalo krajnje pozitivne reakcije - Sve majke pristale na ispunjavanje - Većinom pozitivne reakcije - Upitnici bez problema vraćeni sutradan - Niti jedan roditelj nije odbio suradnju - Iskustva su uglavnom pozitivna - Pozitivne reakcije i spremnost na suradnju - Nije bilo nikakvih problema - Roditelji odmah ispunili upitnike nakon sastanka - Uglavnom su roditelji pozitivno reagirali - Najčešće vrlo pozitivne reakcije - Majke se zainteresirale za tematiku upitnika - Majke su bile voljne surađivati - S velikim zanimanjem popunjeni su upitnici - Popunjavanje upitnika teklo glatko bez ikakvih problema - Većina roditelja zainteresirana za suradnju	- Kritike da se neke tvrdnje ponavljaju - Previše pitanja - Jedna od kritika glasila: "Ne volim ta pitanja psihološka, izvrnuta, isto se pita više puta" - Nepregledna pitanja - Prevelika opsežnost upitnika - Nerazumljivost pitanja - Roditelji se umorili od stalnih upitnika - Zbunjujuće ispunjavanje - Nezgodno izrađen upitnik - Duže vrijeme čekanja na povratak upitnika - Zamorno ispunjavanje - Upitnici nisu vraćeni u dogovoreno vrijeme - Previše pitanja - Nejasna pitanja - Previše običnih pitanja - Mali odaziv roditelja koji nisu bili oduševljeni - Sporo vraćanja upitnika - Zbunjujuća pitanja - Nejasne tvrdnje - Mnoge majke odbile suradnju odmah - Premali font slova - Previše sličnih pitanja	1	44
4. generacija (2015.-16.)	- Pokazana dobra volja za sudjelovanjem - Svaka kolegica prihvatila zadatak bez prigovora - Pohvale za temeljitost ankete - Dobra atmosfera pri ispunjavanju - Suradnja bila jednostavna i pozitivne reakcije - Uvažavanje i poštivanje kolegica	- Zgusnutost teksta - Neki odgajatelji negodovali zbog nejasnih pitanja - Zgusnutost pitanja - Velika većina odgajateljica odbila ispunjavanje - Ankete predugačke i puno grešaka - Pitanja nejasna, dvosmislena i ponavljaju se - Opće negodovanje zbog ankete - Ostavljene brojne praznine - Kolegice iskazivale nezadovoljstvo - Mnoge kolegice odbile sudjelovati - Zasićenje popunjavanjem - Dosta praznih odgovora - Prevelika duljina anketa - Prevelik broj otvorenih pitanja - Ankete vraćene nepotpune - Predugačka anketa - Presitan font slova - Velika nerazumljivost pitanja - Nepotpunost odgovora	-	25
Ukupno	60	52	56	168

Generaciju studenata istraživača 2014.-2015. odnosno njihovu provedbu vježbe obilježila su podijeljena iskustva i dojmovi odnosno precizno zabilježen ravnomjieran odnos pozitivnih i negativnih iskustava i dojmova. Oko 50% iskustava studenata reflektira pozitivne povratne reakcije kolegica odgajateljica i roditelja djece u vrtiću koji su sudjelovali u ispunjavanju anketa. S druge strane, oko 50% iskustava odražava negativne reakcije.

Što se tiče formalne strukture istraživanja, najčešće zamjerke roditelja djece u vrtiću i kolegica odgajateljica su glasile da se tvrdnje i pitanja previše ponavljaju, previše sličnih pitanja, velik broj nejasnih pitanja u nizu, prevelika duljina pitanja, opsežnost upitnika koja prelazi granice tolerancije ispitanih osoba, nerazumljivost pitanja, fizička nezgrapnost upitnika, puno običnih pitanja, zgusnuta pitanja na ispitnom papiru, premali font otiskanih slova, neuključivanje očeva u procjenu temperamenta djeteta, itd. Za razliku od zamjerki, bilo je i mnogo pohvala formalnog dijela istraživanja. Neke od najučestalijih pozitivnih reakcija bile su: razumljivost upitnika, popunjavanje bez teškoća i komplikacija, majke su bez potrebe za dodatnim pojašnjenjima glatko rješavale pitanja, znali su roditelji u potpunosti ispuniti upitnike, roditelji su hvalili mogućnost odnošenja upitnika doma, zanimljivo koncipirani upitnici i sl. Roditelji su heterogena skupina ispitanika, te je uobičajeno očekivati podijeljene reakcije u vezi popunjavanja skala i sudjelovanja u istraživanju, no studenti su trebali efikasno tome doskočiti, odnosno vidjeti kako pridobiti ispitanike, a da pri tom isti imaju manji broj negativnih komentara.

Što se tiče sadržajne strukture anketa, negativne reakcije odnosile su se na manjkavo oblikovana pitanja o ponašanju djeteta koje nije jednostavno i ovisi o brojnim povezanim faktorima, nazočnost osjetljivih pitanja koja zahtijevaju puno vremena za razmišljanje kojeg nemaju. Roditelji su uostalom upozoravali i žalili se na zamornost ispunjavanja velikog broja tvrdnji o njihovom djetetu, nekonzistentnost i zbunjujući karakter pitanja, monotonost upitnika. Događao se pad koncentracije majki prilikom rješavanja. Neke majke su se žalile kako im je teško donijeti odluke koju tvrdnju odabrati (dvoumljenje), kao i na premalu dob djeteta za takva ispitivanja. Dio majki se žalio kako bi bilo bolje da su odgajateljice odgovarale na neka pitanja, tj. bilo bi primjerenije da one odgovaraju. Jedna od kritika majki bila je: *"Ne volim takva pitanja psihološka, izvrnuta, isto se pita više puta."*

Pozitivne reakcije koje se tiču sadržaja anketa odnosile su se na jednostavnost anketa zajedno s njihovom zanimljivošću i anonimnošću. Tematika anketa je bila privlačna i zanimljiva što se svidjelo mnogim majkama. To se vidi iz primjera da su brzo vraćani upitnici nakon što bi bili uzeti doma. Dio majki je lako ispunjavao ankete i zanimali su ih konačni rezultati. Povratna informacija bila je osigurana putem Festivala diplomskih radova, te slanja kratkih sažetaka vrtićima koji su sudjelovali u izvedbi vježbe. Dio roditelja se i zahvaljivao na anketama. Neke majke su tražile da im se vrati upitnik kako bi provjerile ako su sve dobro ispunile. Jedan roditelj je komentirao da mu je upitnik pomogao da razmisli o osobnosti svoga djeteta. Roditelji su u mnogim slučajeva pokazivali spremnost na suradnju u provedbi studentskih istraživanja. To se može zamijetiti po napisanim opaskama roditelja i popratnim pitanjima tijekom rješavanja kao i zanimanje za rezultate. Mnoge majke su iskoristile mogućnost rješavanja ankete kod kuće, te su pedantno ispunile sve potrebne rubrike. Značajan je podatak da je osobni pristup svakoj majci individualno ostvario izvrsne rezultate jer su tom prilikom sve majke popunile upitnike, što su studentice dobile kao uputu kod prikupljanja podataka.

No osim pozitivnih stavova roditelja, bilo je i negativnih reakcija prema istraživanjima. Neka su se pitanja preskakala. Neki upitnici su bili krivo ispunjeni a neki roditelji su odmah odbili sudjelovati jer im i sama pomisao na nova ispitivanja nimalo nije draga. Mnoge majke koje su isprva pristale nositi ankete doma ne bi ih kasnije vratile. Npr. u jednom koraku od 32 upitnika koje je istraživačica prosljedila majkama, natrag ih je dobila samo 20 od kojih je bilo tek 15 ispravno riješenih. Interesantno je to što je odgajateljica tom prilikom kazala da joj je drago što je pomogla ali da više neće dijeliti upitnike jer je i njoj i roditeljima dosta zamaranja s anketama. Tu se može vidjeti usklađenost negativnog mišljenja odgajateljica i roditelja. Usprkos pojašnjenjima istraživača da su ankete anonimne i povjerljive znao se dogoditi iznimno mali odaziv roditelja. Ovdje se javlja i problem što studenti nisu slijedili uputu koju su dobili na nastavi, a to je da su trebali biti izravno uključeni u prikupljanje podataka.

Tri najčešća pozitivna komentara glasila su: "*nema problema pri ispunjavanju*", "*zanimaju nas rezultati*", "*tematika upitnika je zanimljiva*". Tri

najčešće negativna komentara glasila su: "*pitanja se ponavljaju*", "*pitanja su nerazumljiva i preduga*", "*upitnik je preopširan*".

Ova generacija istraživača imala je suglasnost odgovornih nadležnih osoba u vrtićima koje su omogućile i dale dozvolu da se ovakva istraživanja uopće mogu provoditi. Za to su zaslužne ravnateljice vrtića, voditeljice, psihologinje i odgajateljice. Naklonost odgajateljica se može vidjeti po tome da su neki od upitnika dijeljeni na roditeljskim sastancima. Tako je istraživačima olakšan posao dijeljenja anketa i zaprimanja rezultata.

Dobiveni rezultati pokazuju polarizaciju mišljenja odnosno podijeljene reakcije na istraživanja. Ponekad su dojmovi i iskustva ispitanih osoba na istraživanja bili dobronamjerni i vrlo srdačni a ponekad negativno nastrojeni a katkad i otvoreno neprijateljski. Konačni stavovi ovise o osobnom svjetonazoru i pogledu na svijetu roditelja kao i slučajnim okolnostima. Tamo gdje je pristup istraživača bio otvoreniji i individualan i gdje je naklonost odgajateljica bila veća, ankete su se popunjavale. S druge strane, tamo gdje su sestudentimanje trudili i odgajateljice imale manje motiva za pomoć u provedbi istraživanja, ankete se nisu popunjavale. Ovime je vidljivo da neki od ciljeva vježbe nisu bili ostvareni. Dakle, uspjeh provedbe anketa ponajviše ovisi o onoj osobi koja je zadužena za prikupljanje podataka. Jer oni studenti koji su kvalitetno osmislili formu, sadržaj i provedbu anketa dobivali su pozitivne reakcije te rezultate.

Generaciju studenata istraživača 2015./2016. odnosno njihove ankete obilježili su izrazito negativni dojmovi i iskustva. Rezultati provedene vježbe su najnegativniji od sve četiri promatrane generacije. Nešto više od 80% provedenih anketa doživjelo negativne reakcije od strane kolegica odgajatelja i roditelja djece u vrtiću i svih ostalih osoba koje su sudjelovale u ispunjavanju anketa. Negativna iskustva studenata vezana uz negativne komentare sudionika koji se odnose na premala veličina slova, zgusnutost tiskanog teksta, izostanak dijela pitanja kao i manjak mjesta za upisivanje odgovora, previše opcija za odgovore, ponavljanje pitanja. Neke od najvećih zamjerki ispitanika bile su da su ankete predugačke u tolikoj mjeri da odvlače koncentraciju i pažnju osoba koje ih popunjavaju zato što zahtijevaju puno

vremena i razmišljanja za popunjavanje. Iz tog razloga na mnoge odgovore ispitanici nisu odgovorili, tj. preskočili su neka pitanja ili su odgovorili tek djelomično.

Također, velik prigovor kolegica odgajateljica je bio da su pitanja nejasna, dvosmislena i površna što je izazivalo zbunjenost i nepoznanice kod popunjavača anketa. Neke od ispitanih odgajateljica djece su s pravom predložile da su pitanja trebala biti posebno odvojena za odgajateljice koje rade u jaslicama i vrtiću. Mnoge kolegice su negodovali zbog dosadnog sadržaja i reakcije su bile kao npr.: *"Joj, opet neka anketa"*. Mnoge kolegice odgajateljice su ispunjavale ankete jedino i isključivo zbog osobnog poznanstva s istraživačem. Neke odgajateljice su ankete okarakterizirale *"glupostima koje ne služe ničemu"* i odbile su bilo kakvo ispunjavanje dok su neke tražile dodatno vrijeme za ispunjavanje ili mogućnost da ankete nose svojim kućama. *"Anketa je preduga također je bio jedan od čestih negativnih komentara."* S druge strane, tri najčešća pozitivna komentara glasila su: *"anketa je temeljita"*, *"tematika ankete je zanimljiva"* i *"anketa je jednostavna za ispunjavanje"*.

Često se događalo da kada bi neke odgajateljice ili roditelji djece odnijeli ankete svojim kućama natrag vratili samo manji dio anketa. Npr. znalo je biti vraćeno 2 od 10 upitnika ili od njih 15 vraćeno je 10. No često i te vraćene ankete nisu bile u cijelosti popunjene već samo djelomično ili su vraćene nakon predviđenog roka za popunjavanje. Stoga su anketari morali i telefonski nazivati i moliti kolegice odgajateljice da ispune ankete do kraja s promjenjivim uspjehom. Također, jedno od objašnjenja zašto odgajateljice ne žele sudjelovati bilo je da nikada nisu obaviještene o rezultatima provedenih istraživanja pa zato i nema smisla da sudjeluju. Iz svega navedenoga dolazi se do zaključka da je generacija studenata istraživača 2015./2016. pokazala veći broj negativnih u odnosu na pozitivna iskustva, temeljem kojih nije došlo do ostvarenja ishoda učenja prema zadanim ciljevima u provedbi ove vježbe.

Svaka anketa u svakoj generaciji studenata obrađivana je u okviru nekog od diplomskih radova studenata ili tekućih projekata Učiteljskog fakulteta u Rijeci, te se rezultati svih diplomskih radova diseminiraju na tri načina: putem Festivala diplomskih radova, putem napisanih i objavljenih znanstveno-stručnih radova, te putem prikaza istraživanja u vrtićima koji su sudjelovali u istraživanju.

Nakon provedena sva četiri studentska istraživanja mogu se izvući zaključci koji proizlaze iz svake od kvalitativnih analiza. U prvoj generaciji 2012.-2013. nije bilo povratnih informacija o iskustvima i dojmovima odgajatelja iako su postali svi preduvjeti i naznake za izvrstan rezultat. U drugoj generaciji 2013.-2014. iskustva su bila ogromnim dijelom pozitivna. U generaciji 2014.-2015. iskustva su bila podjednako dobra i loša, dok su u generaciji 2015.-2016. dominirala negativna iskustva. Na tim primjerima u četiri godine istraživanja vidi se podjednakost dobrih i loših dojmova no zabrinjavajući je trend da iz godine u godinu iskustva postaju sve lošija.

Utvršteni podaci impliciraju na nekoliko izazova koji se mogu artikulirati temeljem provedene analize, budući da su za vježbe primijenjene ankete sličnog sadržaja i opsega, moguće je utvrđene promjene u iskustvima studenata pripisati drugim faktorima, kao što su moguće, drugačija motivacija studenata koji upisuju izvanredni diplomski studij RPOO ili neadekvatna suradnja između fakulteta i vrtića. Stoga, izazovi bi bili sljedeći:

- 1) Ispitati motivaciju upisanih studenata na izvanredni diplomski studij RPOO s aspekta stjecanja istraživačkih kompetencija;
- 2) Unaprijediti suradnju između fakulteta i ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje;
- 3) Senzibilizirati praksu, te približiti potrebu stjecanja istraživačkih kompetencija odgajatelja.

7.2. Kvantitativna analiza iskustava studenata

Iz Tablice 5 vidi se kako je najviše pozitivnih iskustava zabilježeno drugoj generaciji s 32 pozitivna iskustva, zatim slijedi treća generacija s 21 pozitivnim iskustvom pa četvrta generacija sa 6 pozitivnih iskustava. Posljednja je prva generacija s jednim pozitivnim iskustvom. U negativnim iskustvima prednjači treća generacija s 22 negativna iskustva, zatim četvrta generacija s 19 negativnih iskustava i naposljetku druga generacija s 11 negativnih iskustava. Kod prve generacije nisu

zabilježena negativna iskustva i dojmovi. Velik je broj rubrika odnosno koraka bez zabilježenih rezultata. U tom dijelu statistike prednjači prva generacija s 50 koraka bez zabilježenih iskustava zatim slijedi druga generacija s 5 nezabilježenih iskustava i posljednja je treća generacija s jednim nezabilježenim iskustvom. U četvrtoj generaciji nije bilo zabilježenih iskustava. Ukupno je kad se gleda zbroj sve četiri generacije najviše pozitivnih iskustava: njih 60, iskustva i dojmovi nisu zabilježeni u 56 slučajeva, a negativnih iskustava je 52. Ukupno je zabilježeno ili nije zabilježeno 168 iskustava i dojмова. To znači da je zabilježeno 36% pozitivnih dojмова, 31% negativnih dojмова i u 33% slučajeva nije bilo navedenih rezultata.

Tablica 5 : Frekvencija iskustava i dojмова četiri generacije studenata

Generacije	Pozitivna iskustva	Negativna iskustva	Nema rezultata	Ukupno
1. generacija (2012.-13.)	1	-	50	51
2. generacija (2013.-14.)	32	11	5	48
3. generacija (2014.-15.)	21	22	1	44
4. generacija (2015.-16.)	6	19	-	25
Ukupno	60	52	56	168

Prva generacija je manjkava sa zabilježenim podacima i postoji samo jedno zabilježeno iskustvo. Ono iznosi samo 1% svih koraka pa se zbog toga premalog uzorka koji nije reprezentativan ne može tvrditi jesu li odgovaratelji stekli potrebne istraživačke kompetencije. U drugoj generaciji zabilježeno 66.6% pozitivnih dojмова, 22.9% negativnih dojмова i u 10.5% slučajeva nema rezultata. Iz rezultata proizlazi kako je druga generacija sa skoro dvotrećinskom većinom stekla potrebne istraživačke kompetencije. U trećoj generaciji zabilježeno je 47% pozitivnih dojмова, 50% negativnih dojмова i u 3% slučajeva nema zabilježenih povratnih informacija. Utvrđen je, dakle porast negativnih iskustava u odnosu na prethodnu

generaciju. U četvrtoj generaciji zabilježeno je 24% pozitivnih iskustava i 76% negativnih iskustava. Drugim riječima, nešto malo više od tri četvrtine ispitanika iskazalo negativna iskustva u stjecanju istraživačkih kompetencija.

Cilj ovoga istraživanja je bio ispitivanje iskustava polaznica izvanrednog diplomskog studija Ranog odgoja i obrazovanja tijekom provedbe jedne od vježbi u sklopu kolegija „Metodologija kvantitativnih istraživanja“ „*Istraživanja je najbolje shvatiti kao proces dolaska do pouzdanih rješenja problema kroz planirano i sustavno prikupljanje, analizu i tumačenje podataka. Ona su najvažnije sredstvo kojim se obogaćuje znanje, promiče napredak i omogućuje čovjeku da se djelotvornije odnosi prema svojoj okolini, da postigne svoje ciljeve i riješi svoje konflikte.*“ (Mouly 1978, prema Cohen, 2007).

Sukladno ovome citatu istraživanja odgajateljica pokazala su se dobrim primjerom prikupljanja podataka o aktualnim europskim zahtjevima kojima magistri ranog odgoja i obrazovanja moraju udovoljiti. Istraživanje je pokazalo kako je mala ili jedva primjetna suradnja fakulteta i ustanova u kojima se ostvaruje rani odgoj i obrazovanje. U Tablici 5 vidljivo je kako iz generacije u generaciju rastu negativna iskustva, što je pokazatelj otežane suradnje fakulteta i institucija u kojima odgajatelji rade. Ključan je problem ovog istraživanja manjkavost suradnje ustanova ranog odgoja i obrazovanja, iz razloga što su to jedina službena mjesta u kojima magistri mogu razvijati vlastite istraživačke kompetencije. Da bi se udovoljilo visokim europskim standardima profesije, potrebna je svakako suradnja ustanova obrazovnog sustava koje osposobljavaju magistre, jer će jedino na takav način oni moći razvijati i usavršavati istraživačke kompetencije. Možda bi se situacija u načinu razmišljanja djelatnika znatno više popravila, ukoliko bi svi imali istu razinu obrazovanja, iz razloga što se na nekadašnjem stručnom studiju nedovoljno govorilo o tome što su istraživačke kompetencije, tj. svijest o njihovoj potrebi kod profesije odgajatelj nije postojala. Iako se u važnim europskim dokumentima ističe važnost istraživačkih kompetencija, u Nacionalnom kurikulumu (2016), koji je i temeljni dokument kojim se vodi odgajatelj u svom odgojno - obrazovnom radu, nedostaje informacija o kompetencijama odgajatelja uopće. Kako bi se udovoljilo zahtjevima suvremenog društva, obrazovanje bi u velikoj mjeri trebalo biti usmjereno na razvoj istraživačkih

kompetencija, jer se na taj način stvara kritička masa koja stvara i gradi teorije koje se tiču sustava odgoja i obrazovanja.

8. ZAKLJUČAK

Cilj ovoga istraživanja je bio ispitivanje iskustava polaznica izvanrednog diplomskog studija Ranog odgoja i obrazovanja tijekom provedbe jedne od vježbi u sklopu kolegija „Metodologija kvantitativnih istraživanja“. Cilj vježbe prikupljanja podataka je bio razvoj jednog dijela istraživačkih kompetencija odgajatelja. Vježba je bila organizirana na način da su studenti, nakon teoretskog predavanja o prikupljanju podataka, dobili detaljne upute za provedbu vježbe: od odabira ispitanika, načina pristupanja i davanja upute ispitaniku, mjernog instrumenta koji su prethodno sami popunili i raspravili o nejasnoćama, načina ostvarenja suradnje s potencijalnim ispitanicima, načina održavanja motivacije tijekom provedbe ispitivanja, te eventualne diseminacije rezultata. Iz toga je razloga tema bila vezana za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a studenti su, premda im je najpraktičnije bilo da vježbu provedu u ustanovi u kojoj rade, mogli samostalno odlučivati o tome gdje će provesti vježbu. Ovo je istraživanje pokazalo da s godinama dolazi do značajnog povećanja negativnih iskustava tijekom razvijanja ove specifične istraživačke kompetencije, iz čega proizlaze implikacije o težini stjecanja iste u samoj odgojno-obrazovnoj praksi, budući da se događa da se djelatnici u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz različitih razloga nisu motivirani surađivati. Ono što se vrlo često događalo je to da je studentice nastojale provesti vježbu kako bi razvijale vlastite kompetencije, no nailazile su na otpor na koji nisu znale kako reagirati. Pretpostavlja se da to djeluje jako nemotivirajuće, te kod studentica stvara nelagodu. Iz vježbe je uočeno da s vremenom opadaju pozitivna, a rastu negativna iskustva. Moguće je pretpostaviti da do većeg broja negativnih reakcije dolazi radi toga što se studenti ne pridržavaju uputa od strane nositelja kolegija u izvedbi vježbe i radi toga što je suradnja između vrtića i fakulteta u toj domeni neefikasna. Naime, na početku svake akademske godine, vježbaonice Učiteljskog fakulteta su bile detaljno informirane o provedbi vježbi i njihovoj svrsi. Nakon opisanih iskustava postavlja se pitanje kako će to djelovati na motivaciju polaznika i kasnije u budućnosti, u smislu primjene stečenih istraživačkih kompetencija. Studentice su u

određenoj mjeri stekle istraživačke kompetencije na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, ali bi njihovo stjecanje bilo jednostavnije da postoji sinergija znanosti i prakse u većoj mjeri. Zbog uočenog nesrazmjera i značajno otežanog rada studenata, ova se specifična istraživačka kompetencija kod posljednje generacije studenata (2017/2018) stječe isključivo teorijski u okviru istog kolegija. Temeljem utvrđenih rezultata studenata, nameće se pitanje, jeli uopće potrebno stjecanje istraživačkih kompetencija kod odgajatelja? Ono što se ističe u okviru Standarda i kvalifikacija jesu ishodi učenja koji se odnose na istraživačke kompetencije, te kompetencija kao takva mora biti ključna kompetencija magistra. Mnogi europski dokumenti ističu kako je istraživačka kompetencija magistra neophodna, te kako je ona sastavni dio profesije. A ona se po svojoj definiciji sastoji od znanja i vještina.

Beneficija ove vježbe svakako je razvijanje istraživačkih kompetencija studenata, priprema za daljnje istraživanje u budućnosti, dobar primjer kako i s najvećim entuzijazmom i voljom za boljitkom prakse, nailazimo na prepreke u praksi, te da će uvijek biti nepredvidivih situacija koje će sigurno utjecati na motivaciju onih koji žele i koji su voljni nešto mijenjati na bolje. Stoga je važno objektivno sagledavati procese koji se zbivaju, te nastojati poboljšanjem suradnje svih dionika odgojno-obrazovne prakse (od ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje do fakulteta) osigurati što efikasnije metode stjecanja svih onih kompetencija, pa tako i istraživačkih, koje će doprinijeti optimalnom profesionalnom razvoju suvremenog odgajatelja. Naposljetku, ovo je istraživanje ima svoj najveći doprinos ne toliko u tome da odgovori na istraživačko pitanje, koliko u tome što je otvorilo jedno značajno pitanje kako o kvaliteti postojećeg studijskog programa odgajatelja na diplomskoj razini, tako i izazovima na području efikasnog načina stjecanja potrebnih kompetencija suvremenog odgajatelja, koje je važno dalje objektivno proučavati i nastojati doći do optimalnog rješenja.

9. LITERATURA

1. Agić, H. i Destović, F. (2016). Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. *Časopis za ekonomiju i politiku tranzicije*, 18 (37), 1-13.
2. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 23 – 67). Osijek: Učiteljski Fakultet u Osijeku.
3. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Sklap.
4. Domović, V., Gehrman, S., Helmchen, J., Potratz, M. i Petravić, A. (2013). *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom putu*. Zagreb: Školska knjiga.
5. European commission, Communication from the commission, 2011. – <http://moodle.srce.hr/> 2.05.2018
6. Fabijanac, N. i Zovko, A. (2007). Stavovi osnovnoškolskog učitelja o cjeloživotnom obrazovanju. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 77 - 83). Osijek: Učiteljski Fakultet u Osijeku.
7. Krstović, J. (2007). Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 269 – 281.
8. Krstović, J. (2012). Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju- izazovi i perspektive. *Pedagogija i kultura*, 251 – 260.
9. Krstović, J. (2009). *Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Zagreb, 173 – 184.
10. Krstović, J., Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Zagreb.

11. Lučić, K. (2007). Odgajateljska profesija u suvremenoj odgojnoobrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 151 – 163.
12. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 8 (2), 259 – 269.
13. Medley, D. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. *Journal Theory Into Practice*, 19, 1- 18.
14. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
15. *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2016.)
16. Official Journal of the European Union 2011.
<http://moodle.srce.hr/02.05.2018>
17. Vujčić, L. (2007). Razvoj praktične kompetencije učitelja – put k istraživanju i unaprjeđenju vlastite prakse. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 23 – 67). Osijek: Učiteljski Fakultet u Osijeku.
18. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak* 157 (1 - 2), 145 – 164.
19. Yarullin, O.F. (2015). The research competence development of students trained in mathematical direction. *Mathematics education*, 10(3), 137-146.
20. Department Of Education Preschool Program - State of NJ
[/https://www.nj.gov/education/ece/guide/impguidelines](https://www.nj.gov/education/ece/guide/impguidelines)