

# Okruženje za studiranje i profesionalne kompetencije - percepcija redovitih i izvanrednih studenata DRPOO

**Vlatka Domović, Maja Drvodelić, Monika Pažur**

*Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*

**Pedagogija, didaktika i inkluzija u  
odgoju i obrazovanju**

Broj rada: 12

**Izvorni znanstveni rad**

## Sažetak

Profesionalizacija odgojiteljskog zanimanja danas je važan predmet interesa za istraživače i praktičare (Dalli i Urban, 2010; Havens, 2018; Moss, 2006). Za razvoj svake profesije, pa tako i odgojiteljske, jedan je od ključnih elemenata postojanje specifične baze znanja kojom profesionalci ovladavaju kroz dugotrajno, uglavnom, sveučilišno obrazovanje (Domović, 2011). Iako je trajanje inicijalnog obrazovanja jedan od mogućih prediktora uspješnosti u kasnijem praktičnom radu odgojitelja, ono što je ključno, uz duljinu trajanja, su znanja, vještine, profesionalna uvjerenja i stavovi koji se razvijaju tijekom studija.

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako studenti završne godine DRPOO Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu procjenjuju okruženje za studiranje i razinu usvojenosti profesionalnih znanja, vještina te stavova i uvjerenja. U istraživanju je sudjelovalo 164 studenta završne godine diplomskog studija RPOO Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Rezultati pokazuju razlike u stupnju institucijske podrške s obzirom na način studiranja. Izvanrednim studentima je značajno manje dostupna podrška u učenju, kao i uključenost u društvene aktivnosti koje se odvijaju na fakultetu. Nadalje, rezultati pokazuju da studenti izvanrednog studija statistički značajno niže od redovitih procjenjuju osjećaj pripadnosti svojoj seminarskoj grupi. Analiza razlika u procjeni stupnja razvijenosti profesionalnih znanja, vještina i uvjerenja pokazala je da izvanredni studenti statistički značajno više procjenjuju ovladanost znanjima, a redoviti studenti značajno više procjenjuju razvijenost profesionalnih stavova i uvjerenja. Razlike u procjeni razvijenosti vještina između redovitih i izvanrednih studenata nisu utvrđene.

Podaci sugeriraju da treba nastaviti s istraživanjima vanjskih, kontekstualnih čimbenika, kao što su različite dimenzije uključenosti u studij i njihovog odnosa s uspješnosti u studiranju, odnosno razvojem profesionalnih kompetencija.

## **Ključne riječi**

*diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; izvanredni i redoviti studenti; podrška u studiranju; pripadnost studij; profesionalne kompetencije*

## Uvod

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) i odgojiteljska profesija su dugo bili podcijenjeni, odnosno tretirani kao „Pepeljuga“ obrazovnog sustava (Dalli, 1994). O tome svjedoči činjenica da su se, u međunarodnim razmjerima, tek devedesetih godina prošlog stoljeća započela provoditi komparativna *policy* istraživanja koja su ukazala na važnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj djece i za razvoj društva u cjelini (OECD, 2001; Bennett, 2003). Razvoj institucionalnog RPOO neodvojiv je od razvoja odgojiteljske profesije koja „odrasta“ (Dalli, Miller i Urban, 2012).

Profesionalizacija odgojiteljskog zanimanja danas je važan predmet interesa za istraživače i praktičare (Dalli i Urban, 2010, Dalli i Urban, 2012, Havens, 2018, Lino, 2016, Moss, 2006, Vandenbroeck, Urban i Peters, 2016, Miller, Dalli i Urban, 2012). Za razvoj svake profesije jedan je od ključnih elemenata postojanje specifične baze znanja kojom profesionalci ovladavaju kroz dugotrajno, uglavnom, sveučilišno obrazovanje. Ekspertnost na temelju usvojenih znanja i vještina temelj je za autonomno profesionalno djelovanje (Domović, 2011). I u diskusijama o profesionalizaciji odgojiteljskog zanimanja nezaobilazan element je zahtjev za kvalitetnim, sveučilišnim obrazovanjem odgojitelja (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere i Peeters, 2012). Ovaj zahtjev temelji se na nalazima istraživanja koji pokazuju da su kvaliteta usluga u RPOO i poboljšanje mogućnosti za djecu i obitelji povezane s kvalitetom znanja, vještina i profesionalnih vrijednosti odgojitelja, koje se razvijaju u inicijalnom obrazovanju i kroz programe trajnog profesionalnog razvoja odgojitelja (Dalli i sur., 2012; Urban i sur., 2012).

Kvaliteta i profesionalizacija odgojiteljskog zanimanja naglašena je i u novijim dokumentima Europske komisije u području RPOO. U Europskom okviru kvalitete u RPOO (Europska komisija, 2014) istaknuto je da je osposobljenost djelatnika u RPOO jedan od značajnih prediktora kvalitete RPOO, to jest da su „kvalifikacije osoblja bitne: više razine inicijalnog obrazovanja odgojitelja su povezane s boljom kvalitetom RPOO“ (str. 31). U Preporukama Vijeća EU o visokokvalitetnim sustavima RPOO (Vijeće EU, 2019) ističe se da rad u RPOO „...zahtijeva složene vještine i kompetencije kao i duboko razumijevanje razvoja djeteta i znanja o pedagogiji ranog djetinjstva. Profesionalizacija osoblja je ključna, jer je viša razina pripremljenosti u pozitivnoj korelaciji s kvalitetom rada, kvalitetnijim interakcijama između odgojitelja i djeteta, a time i boljim razvojnim ishodima za djecu“.

Iako se i u istraživanjima i u *policy* preporukama zagovara sveučilišno obrazovanje odgojitelja<sup>[1]</sup>, uključujući diplomsku razinu kao i mogućnost nastavka obrazovanja na poslijediplomskim studijima (Urban i sur., 2012), u zemljama Europske unije formalno, inicijalno obrazovanje odgojitelja značajno se razlikuje s obzirom na institucije koje ga provode te trajanje i vrstu programa (stručni ili sveučilišni). Tako se, na primjer, u Austriji<sup>[2]</sup> odgojitelji školuju u višim srednjim školama (za rad s djecom od 1 do 3 godine na ISCED razini 3, a za rad s djecom od 4 do 5 godina na ISCED razini 5). S druge strane, u Finskoj<sup>[3]</sup> se odgojitelji školuju na trogodišnjim sveučilišnim studijima uz mogućnost nastavka obrazovanja na diplomskim sveučilišnim studijima. Ovi primjeri zorno pokazuju da u nekim zemljama odgojitelji još uvijek nisu prepoznati kao profesija kojoj je potrebno visoko obrazovanje, dok je u drugima moguće govoriti o mogućnosti pristupa „punoj obrazovnoj vertikali“, odnosno studiranju na diplomskim sveučilišnim studijima koji omogućavaju i nastavak obrazovanja na doktorskim studijima.

Iako je trajanje inicijalnog obrazovanja jedan od mogućih prediktora uspješnosti u kasnijem praktičnom radu odgojitelja, ono što je ključno, uz duljinu trajanja, su kompetencije odgojatelja koje se razvijaju tijekom studija (Schleicher, 2019). Drugim riječima, temeljno je pitanje koja znanja, vještine, profesionalna uvjerenja i stavove budući odgojitelji mogu i do koje razine razviti kroz određeni studijski program i u određenom organizacijskom i akademskom kontekstu. Suvremeni odgojitelj bi za uspješno obavljanje posla trebao razumjeti teorije relevantne za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i širi obrazovni kontekst (Urban i sur., 2012). Također, odgojiteljima su potrebna znanja iz područja upravljanja i vođenja pojedinaca i grupa (Cho, 2016), znanja o razvoju i funkcioniranju zajednica (Urban i sur., 2012), znanja o suvremenim

informacijskim i komunikacijskim tehnologijama (Winton, Snyder i Goffin, 2016) i razumijevanje osnovnih elemenata znanstvenog istraživanja (Recchia, 2016). Uz znanja, odgojitelji bi trebali imati razvijene vještine planiranja (Urban i sur., 2012), praćenja dječjeg razvoja (Cho, 2016), kritičke refleksije (Peeters, De Kimpe i Brandt, 2016; Recchia, 2016) te istraživačke vještine (Recchia, 2016). Odgojitelj, također, treba imati razvijene vještine koje mu omogućavaju uspješan rad u timovima i izgradnju kvalitetnih odnosa sa različitim dionicima (Recchia, 2016). Nadalje, uvjerenje da je odgoj i obrazovanje javno dobro i javna odgovornost, da treba biti demokratsko i inkluzivno (Urban i sur., 2012), da je važno za stvaranje socijalne kohezije (Peeters, De Kimpe i Brandt, 2016) koja se razvija uz uvažavanje različitosti (Recchia, 2016) i njegovanje interkulturalnog dijaloga (Winton, Snyder i Goffin, 2016) bitne su odrednice profesionalnih vrijednosti odgajatelja.

U Republici Hrvatskoj inicijalno obrazovanje odgojitelja je posljednjih desetljeća doživjelo značajne strukturne promjene koje su u skladu s međunarodnim trendovima o profesionalizaciji odgojiteljskog zanimanja. Studiji za odgojitelje u RPOO, uvođenjem reforme visokog obrazovanja, prvo su s dvogodišnjih stručnih, produljeni na trogodišnje stručne studije, te su potom razvijeni preddiplomski i diplomski sveučilišni studiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu trogodišnji stručni studij izvodio se od 2005. do 2011. godine, koji iza toga prerasta u preddiplomski sveučilišni studij. 2012. uveden je i izvanredni Diplomski sveučilišni studij ranog predškolskog odgoja i obrazovanja u trajanju od dvije godine, a od 2015. se paralelno izvodi redoviti i izvanredni diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja<sup>[4]</sup>. Diplomski studij uz unapređivanje kompetencija stečenih na preddiplomskom studiju, omogućava i nastavak školovanja na specijalističkim poslijediplomskim i doktorskim studijima.

Neovisno o načinu izvođenja studija, redovitom ili izvanrednom, studenti po završetku studija dobivaju istovjetne diplome. To znači, da se očekuje da nakon što su diplomirali, svi studenti imaju razvijenu ujednačenu kvalitetu kompetencija, odnosno da su ovladali složenim znanjima i vještinama te usvojili profesionalne stavove i uvjerenja koji se smatraju neophodnima u odgojiteljskoj profesiji.

Razlike u studiranju mogu utjecati na uključenost u studij i ishode studiranja. Istraživanja pokazuju da je izvanredno studiranje negativno povezano s različitim mjerama uspješnosti studiranja. U usporedbi s redovitim studentima, izvanredni studenti rjeđe završe studij, manje sudjeluju u nastavnim i društvenim aktivnostima na fakultetu, okruženje na fakultetu vide manje podražavajućim i provode manje vremena učeći (Nelson Laird i Cruce, 2009).

Iako studiraju prema istom programu, organizacija i provedba nastave za redovite i izvanredne studente na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu se razlikuje. Izravna nastava za studente izvanrednoga studija se izvodi u značajno manjem opsegu (50 %) u odnosu na redovite studente. Nastava za izvanredne studente se održava u poslijepodnevnim satima, vikendima i s velikim dnevnim opterećenjem, pretežito u formi predavanja.

U skladu s tim, postavlja se pitanje razlikuje li se doživljaj konteksta studiranja i procjene ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama, stavovima i uvjerenjima između izvanrednih i redovitih studenata na kraju diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

# Metodologija

## ***Ciljevi istraživanja***

Ovim istraživanjem željelo se utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu procjenjuju okruženje za studiranje i razinu usvojenosti profesionalnih znanja, vještina te stavova i uvjerenja. Iz ovog općeg cilja proizlaze specifični istraživački ciljevi:

1. Ispitati percepciju okruženja za studiranje te utvrditi postoje li razlike u percepciji između redovitih i izvanrednih studenata
2. Ispitati percepciju studenata o stupnju razvijenosti profesionalnih znanja, vještina, stavova i uvjerenja važnih za odgojiteljsku profesiju te utvrditi postoje li razlike u percepciji između redovitih i izvanrednih studenata

## ***Uzorak i prikupljanje podataka***

U istraživanju je sudjelovalo 164 studenta završne godine diplomskog studija RPOO Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, upisanih na studij u akademskoj godini 2019./2020. U uzorak je bilo uključeno 76 (46,34%) studenata redovitoga i 88 (53,66 %) studenata izvanrednoga diplomskog studija RPOO.<sup>[5]</sup>

Istraživanje je provedeno u svibnju 2021. godine, odnosno nekoliko tjedana prije završetka nastave u posljednjem (četvrtom) semestru studija. Anketiranje se provodilo online uz korištenje Google Forms ankete. Sudjelovanje studenata u istraživanju je bilo dobrovoljno.

## ***Instrumenti***

Percepcija okruženja za studiranje ispitana je Skalom za procjenu podrške studentima i tvrdnjama koje se odnose na pripadnosti studiju.

**Skala za procjenu podrške studentima** sadrži čestice kojima se nastoji procijeniti u kojoj mjeri fakultet pruža studentima mogućnosti za stjecanje znanja i razvoj vještina (dostupnost materijala i nastavnika) te u kojoj mjeri fakultet odgovara na specifične potrebe studenata. Najčešći indikatori za procjenu institucijske podrške su: adekvatnost podrške u učenju, usluge knjižnice, kvaliteta službi podrške studentima, organizacija društvenih događaja, vršnjačka podrška, angažiranost i zainteresiranost nastavnika (Russel i Slater, 2011; Metheny, Hawley McWhirter i O'Neil, 2008, Ayllón, Alsina i Colomer, 2019; Kuh, 2003). Skala se sastoji od deset čestica. Studenti su stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama procjenjivali na skali Likertova tipa s pet stupnjeva intenziteta (1- nimalo se ne slažem; 5 - u potpunosti se slažem). Skala pokazuje visoku razinu pouzdanosti ( $\alpha = 0.841$ ).

Drugi element kojim se ispituje okruženje za studiranje jest **pripadnost studiju** koja je operacionalizirana kroz tri čestice, na koje su ispitanici odgovarali na priloženoj skali procjene Likertovog tipa, s pet verbalno opisanih skalnih točaka (1- nimalo se ne slažem; 5 - u potpunosti se slažem). Sadržaj tvrdnji bio je:

- Osjećam se kao da pripadam fakultetu.
- Osjećam se povezano s kolegama/ kolegicama na svojoj studijskoj godini.
- Osjećam se povezano s kolegama/ kolegicama u svojoj seminarskoj skupini.

### **Skala za procjenu ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama i stavovima**

U izradi skale za procjenu ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama te stavovima i uvjerenjima pošlo se od opće definicije kompetencija kao kombinacije znanja, vještina i stavova primjerenih određenom kontekstu (Europska Komisija, 2007., Europska komisija 2018). Nadalje, razumijevanje kompetencija odgojitelja je temeljeno na definiciji koja je bila osnova istraživanja o kompetencijama potrebnim za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja - CORE (Urban i sur., 2012). U istraživanju se navodi da postati kompetentnim odgojiteljem podrazumijeva kontinuirani proces koji uključuje razvoj na temelju profesionalnog znanja, prakse i razvoja i implementacije profesionalnih vrijednosti. Uzimajući u obzir ključne kompetencije prepoznate kao važne u relevantnoj literaturi (Urban i sur., 2012; Cho, 2016; Recchia, 2016) za odgojitelje razvijen je instrument koji sadrži ključna znanja, vještine te stavove i uvjerenja relevantne za kvalitetan neposredan rad odgojitelja s djecom, ali i za njihovo sudjelovanje u unapređivanju organizacije u kojoj rade kao i njihovo djelovanje na razini odgojno-obrazovnog sustava.

Skala za procjenu ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama i stavovima sadrži 33 tvrdnje, a sastoji se od triju subskala koje predstavljaju dimenzije profesionalnih znanja, vještina te stavova i uvjerenja. Na dimenziju *Znanje i razumijevanje* odnosi se 10 tvrdnji, 13 tvrdnji povezano je s dimenzijom *Vještine* i 10 tvrdnji je povezano s dimenzijom *Profesionalni stavovi i uvjerenja*. Sudionici su na skali od pet stupnjeva intenziteta procjenjivali slaganje s tvrdnjama (1- nimalo se ne slažem; 5 - u potpunosti se slažem. Instrument je 2020. primijenjen u pilot istraživanju radi utvrđivanja njegove pouzdanosti i valjanosti. Rezultati dobiveni pilot istraživanjem pokazali su da iz instrumenta nije potrebno ukloniti niti jednu česticu i da je pouzdanost instrumenta visoka ( $\alpha=.919$ ).

## **Rezultati**

Okruženje za studiranje promatrano je kroz dva elementa - podršku koji studenti tijekom studija dobivaju od fakulteta i pripadnost koji studenti osjećaju prema fakultetu i svojim kolegama.

Ukupno gledano, studenti smatraju da je podrška koju dobivaju osrednja ili niža od toga. Samo dostupnost materijala za učenje procijenjena je više od 3,5, a sve druge tvrdnje tendiraju nižim vrijednostima. U najvećoj mjeri, i redoviti i izvanredni studenti, percipiraju da su im potrebni nastavni materijali dostupni (M ukupno = 3.65), da su im nastavnici na raspolaganju kada su im potrebni (M ukupno = 3.31) te da su nastavnici zainteresirani za potrebe studenata i pokušavaju im pomoći (M svi studenti = 3.15). Najslabije su redoviti i izvanredni studenti procijenili reakcije uprave fakulteta na iskazane potrebe i primjedbe studenata (M ukupno = 2.60), osiguravanje uvjeta i poticanje društvenih aktivnosti studenata (M ukupno = 2.56) te pravovremeno informiranje o događajima na fakultetu (M ukupno = 2.57).

Tablica 1. Podrška u studiranju

	M (ukupno)	M (redoviti)	M (izvanredni)
Kada su potrebni, nastavnici su na raspolaganju studentima.	3.31	3.47	3.22
Nastavnici su zainteresirani za probleme studenata i pokušavaju im pomoći.	3.15	3.22	3.08
Potrebni nastavni materijali (resursi za učenje) su dostupni studentima.	3.65	3.75	3.57
O svim događajima na fakultetu pravovremeno smo informirani.	2.57	2.54	2.59
Fakultet osigurava uvjete i potiče društvene aktivnosti studenata (npr. sportski i umjetnički događaji).	2.56	2.82	2.34
Potrebna literatura dostupna je u knjižnici fakulteta.	3.02	2.89	3.14
Studentska služba (referada) prilagođena je potrebama studenata.	2.64	2.57	2.70
Na fakultetu postoji dovoljno prostora za učenje koje studenti mogu koristiti.	2.68	2.62	2.73
Uprava fakulteta reagira na iskazane potrebe i primjedbe studenata.	2.60	2.50	2.69
Ukupno gledano, na fakultetu se brine za dobrobit studenata.	2.97	2.97	2.97

U odnosu na pojedine tvrdnje, utvrđene su određene razlike između redovitih i izvanrednih studenata. Redovitim studentima ( $M = 3.47$ ) su nastavnici statistički značajno više ( $t(162) = 2.058$ ;  $p < 0.05$ ) na raspolaganju nego izvanrednima ( $M = 3.22$ ). Sljedeća statistički značajna razlika je utvrđena za tvrdnju „Fakultet osigurava uvjete i potiče društvene aktivnosti studenata“, s kojom se redoviti studenti ( $M = 2.82$ ) statistički značajno više ( $t(162) = 2.506$ ;  $p < 0.05$ ) slažu nego izvanredni ( $M = 2.34$ ). Zanimljivo je da oko tvrdnje „Ukupno gledano, na fakultetu se brine za dobrobit studenata“ postoji suglasje u procjeni između redovitih i izvanrednih studenata. Obje grupe studenata smatraju da je briga fakulteta za njihovu dobrobit osrednja ( $M = 2.97$ ).

Drugi element okruženja za studiranje jest osjećaj pripadnosti studenata instituciji, ali i osjećaj povezanosti s kolegama na studijskoj godini i seminarskoj grupi. Kako bi se procijenila pripadnost studenata postavljena su tri pitanja koja se odnose na različite organizacijske razine. Ispitanici su

procijenili osjećaj pripadnosti fakultetu u cjelini, svojoj studijskoj godini i seminarskoj skupini (Tablica 2). Ukupno gledano, studenti osjećaju osrednju razinu pripadnosti fakultetu ( $M = 3.20$ ). Osjećaju se osrednje povezano sa kolegama u svojoj seminarskoj grupi ( $M = 3.11$ ), a slabo povezano s kolegama na svojoj studijskoj godini ( $M = 2.74$ ). Usporedbom rezultata između redovitih i izvanrednih studenata utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjeni pripadnosti seminarskoj skupini. Studenti izvanrednog studija ( $M = 2.76$ ) statistički su značajno manje ( $t(162) = 3.904$ ;  $p < 0.000$ ) povezani sa kolegama u svojoj seminarskoj skupini nego studenti koji studiraju redovito ( $M = 3.51$ ).

Tablica 2. Osjećaj pripadnosti fakultetu, studijskoj godini, seminarskoj skupini

	M (ukupno)	M (redoviti)	M (izvanredni)
Osjećam se kao da pripadam fakultetu na kojem studiram.	3.20	3.24	3.16
Osjećam se povezano s kolegama na svojoj studijskoj godini.	2.74	2.52	2.84
Osjećam se povezano s kolegama u svojoj seminarskoj skupini.	3.11	3.51	2.76

Drugi istraživački cilj ispitivan je Skalom za procjenu ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama te stavovima i uvjerenjima.

Iz Tablice 3 je vidljivo da su procjene izvanrednih studenata, vidljive iz Tablice 3., više su za sve tvrdnje koje se odnose na usvojenost stečenih profesionalnih znanja. Iako se prosječne vrijednosti uz pojedine tvrdnje redovitih i izvanrednih studenata razlikuju, zamjetno je da su rangovi njihovih procjena vrlo slični. Naime, i jedni i drugi procjenjuju da u najvećoj mjeri razumiju karakteristike sigurnog, zdravog i poticajnog ozračja za dijete (izvanredni studenti  $M = 4,53$ ;  $SD = 0,64$ ; redoviti studenti  $M = 4,47$ ;  $SD = 0,58$ ), razvojne faze djeteta (izvanredni studenti  $M = 4,30$ ;  $SD = 0,78$ ; redoviti studenti  $M = 4,26$ ;  $SD = 0,75$ ), prava djece (izvanredni studenti  $M = 4,39$ ;  $SD = 0,70$ ; redoviti studenti  $M = 4,19$ ;  $SD = 0,77$ ), i holistički pristup razvoju djeteta (izvanredni studenti  $M = 4,30$ ;  $SD = 0,78$ ; redoviti studenti  $M = 4,26$ ;  $SD = 0,75$ ). Također, ukupno gledano, i izvanredni i redoviti studenti slabije procjenjuju znanja koja se odnose na širi obrazovni kontekst i vođenje. I redoviti i izvanredni studenti smatraju da od ponuđenih tvrdnji najmanje razumiju funkcioniranje lokalne zajednice (redoviti studenti  $M = 2,82$ ;  $SD = 0,76$ ; izvanredni studenti  $M = 3,17$ ;  $SD = 0,97$ ), dokumente koji oblikuju nacionalnu i međunarodnu odgojno – obrazovnu politiku (redoviti studenti  $M = 2,84$ ;  $SD = 0,80$ , izvanredni studenti  $M = 3,26$ ;  $SD = 0,93$ ) i funkcioniranje cjelokupnog hrvatskog odgojno – obrazovnog sustava ( $M = 3,03$ ;  $SD = 0,76$ ; izvanredni studenti  $M = 3,34$ ;  $SD = 0,93$ ).

Tablica 3. Procjene redovitih i izvanrednih studenata – Dimenzija *Znanje*

	<b>REDOVITI STUDENTI</b> (N = 76)		<b>IZVANREDNI STUDENTI</b> (N = 88)	
<b>TVRDNJE</b>	M	SD	M	SD
Razumijem suvremene teorijske modele u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (npr. konstruktivizam).	3.34	0.79	3.82	0.76
Razumijem razvojne faze djeteta.	4.09	0.65	4.32	0.70
Razumijem karakteristike cjelovitog razvoja djeteta.	4.26	0.75	4.30	0.78
Razumijem karakteristike sigurnog, zdravog i poticajnog ozračja za dijete.	4.47	0.58	4.53	0.64
Razumijem prava djece.	4.19	0.77	4.39	0.70
Razumijem temeljne karakteristike odgojiteljske profesije (npr. etičnost, autonomija, odgovornost, djelovanje za dobrobit djece).	4.14	0.79	4.23	0.83
Razumijem funkcioniranje cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja u RH.	3.03	0.76	3.34	0.92
Razumijem dokumente koji oblikuju odgojno-obrazovnu politiku (međunarodni i domaći).	2.84	0.80	3.26	0.93
Razumijem strategije vođenja pojedinaca i grupa.	3.29	0.93	3.34	0.93
Razumijem funkcioniranje lokalne zajednice.	2.82	0.76	3.17	0.97

Iz tablice 4 je vidljivo da su procjene izvanrednih studenata više za gotovo sve tvrdnje koje se odnose na usvojenost stečenih vještina. I redoviti i izvanredni studenti osjećaju se vrlo osposobljenima za nenasilno rješavanje sukoba (redoviti studenti  $M = 4,42$ ;  $SD = 0,79$ ; izvanredni studenti  $M = 4,33$ ;  $SD = 0,79$ ), smatraju da imaju razvijene socijalne i komunikacijske vještine (redoviti studenti  $M = 4,29$ ;  $SD = 0,63$ ; izvanredni studenti  $M = 4,20$ ;  $SD = 0,69$ ), da su kvalitetno osposobljeni za razvijanje partnerskih odnosa s drugima (redoviti studenti  $M = 4,09$ ;  $SD = 0,72$ ; izvanredni studenti  $M = 4,15$ ;  $SD = 0,81$ ) te da su sposobni za dijeljenje odgovornosti u ostvarivanju ciljeva (redoviti studenti  $M = 4,16$ ;  $SD = 0,67$ ; izvanredni studenti  $M = 4,13$ ;  $SD = 0,76$ ). Iako postoje razlike u visini procjene, i redoviti i izvanredni studenti smatraju da su od ponuđenih vještina najmanje razvili one koje se odnose na implementaciju pravnih i stručnih dokumenata u praksu (redoviti studenti  $M = 3,11$ ;  $SD = 0,85$ ; izvanredni studenti  $M = 3,34$ ;  $SD = 0,96$ ), provedbu istraživanja (redoviti studenti  $M = 3,16$ ;  $SD = 0,89$ ; izvanredni studenti  $M = 3,39$ ;  $SD = 1,01$ ) i vođenju programa i projekata (redoviti studenti  $M = 3,16$ ;  $SD = 0,89$ ; izvanredni studenti  $M = 3,39$ ;  $SD = 1,01$ ).

Tablica 4. Procjene redovitih i izvanrednih studenata - Dimenzija *Vještine*

TVRDNJE	REDOVITI STUDENTI (N = 76)		IZVANREDNI STUDENTI (N = 88)	
	M	SD	M	SD
Osposobljen sam za planiranje vlastitog rada.	3.46	0.87	4.01	0.86
Osposobljen sam za vrednovanje vlastitog rada.	3.55	0.77	3.80	0.91
Osposobljen sam za praćenje individualnog napretka djeteta.	3.53	0.79	3.97	0.85
Osposobljen sam za kritičku refleksiju prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.	3.70	0.82	3.89	0.83
Osposobljen sam za razvoj i implementaciju novih ideja u praksi.	3.51	0.79	3.75	0.87
Osposobljen sam za provedbu istraživanja u praksi.	3.16	0.89	3.39	1.01

Osposobljen sam za implementaciju pravnih i stručnih dokumenata u praksi (npr. ostvarivanje ciljeva Nacionalnog kurikulumu za RPOO u vlastitom radu).	3.11	0.85	3.34	0.96
Osposobljena sam za sudjelovanje evaluacije rada vrtića.	3.25	0.85	3.40	1.03
Osposobljena sam za vođenje programa i projekata u vrtiću.	3.17	0.92	3.61	1.01
Osposobljena sam za razvijanje kvalitetnih odnosa s drugima.	4.09	0.72	4.15	0.81
Imam razvijene društvene i komunikacijske vještine.	4.29	0.63	4.20	0.69
Osposobljena sam za dijeljenje odgovornosti za ostvarivanje ciljeva.	4.16	0.67	4.13	0.76
Osposobljena sam za nenasilno rješavanje sukoba.	4.42	0.79	4.33	0.79
Osposobljena sam za kritičko korištenje suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije.	4.12	0.86	3.95	0.91

I redoviti i izvanredni studenti imaju visoke procjene razvijenosti profesionalnih vrijednosti i stavova (Tablica 5). Pritom su procjene redovitih studenata više u odnosu na izvanredne studente. Redoviti studenti čak 9 od 10 tvrdnji procjenjuju s prosječnom ocjenom višom od 4,5. Obje kategorije studenata smatraju da je za odgojitelja najznačajniji vlastiti profesionalni razvoj (redoviti studenti  $M = 4,89$ ;  $SD = 0,31$ ; izvanredni studenti  $M = 4,75$ ;  $SD = 0,46$ ). Utemeljenost rada u vrtiću na istraživanjima i dokazima u obje grupe procijenjena je kao vrlo važna, ali je ova procjena nešto niža u odnosu na ostale profesionalne vrijednosti.

Tablica 5. Procjene redovitih i izvanrednih studenata – Dimenzija *Profesionalni stavovi i uvjerenja*

	REDOVITI STUDENTI (N = 76)	IZVANREDNI STUDENTI (N = 88)
--	-------------------------------	---------------------------------

Tvrdnje:	M	SD	M	SD
Smatram da je suradnja s različitim dionicima važna.	4.74	0.44	4.61	0.56
Smatram da je vlastiti profesionalni razvoj važan.	4.89	0.31	4.76	0.46
Smatram da se moj rad u vrtiću treba temeljiti na istraživanjima i dokazima.	4.13	0.84	4.20	0.76
Smatram da je obrazovanje opće dobro i zajednička odgovornost.	4.70	0.61	4.59	0.62
Smatram da obrazovanje doprinosi socijalnoj koheziji.	4.57	0.72	4.45	0.77
Smatram da je najvažnije djelovati u skladu s jasno definiranim profesionalnim vrijednostima i etičkim standardima.	4.51	0.58	4.34	0.91
Poštujem da različiti dionici imaju različite perspektive u skladu s njihovom ulogom (npr. roditelj i ravnatelj).	4.59	0.52	4.41	0.86
Smatram da je interdisciplinarni pristup važan.	4.58	0.55	4.46	0.65
Smatram da je njegovanje interkulturalnog dijaloga važno.	4.59	0.52	4.48	0.72
Smatram da je važno probleme rješavati čim se pojave.	4.74	0.55	4.65	0.57

Kako bi se provjerilo postoje li razlike u procjeni stupnja razvijenosti profesionalnih znanja, vještina i uvjerenja između redovitih i izvanrednih studenata izračunate su prosječne vrijednosti na skalama i testirane značajnosti njihovih razlika. Rezultati prikazani u Tablici 6 pokazuju da izvanredni studenti bolje procjenjuju razvijenost vještina i ovladanost znanjima, a redoviti studenti bolje

procjenjuju razvijenost profesionalnih vrijednosti. Statistički značajno višu procjenu ( $t(161) = 2.646$ ,  $p < 0.01$ ) razvijenosti znanja iskazuju izvanredni ( $M = 3.87$ ) u odnosu na redovite ( $M = 3.65$ ) studente, a statistički značajno više ( $t(162) = 2.192$ ;  $p < 0.05$ ) procjene razvijenosti profesionalnih stavova i uvjerenja iskazuju redoviti studenti ( $M = 4.60$ ) u odnosu na izvanredne ( $M = 4.45$ ). Statistički značajna razlika između redovitih i izvanrednih studenata nije utvrđena za procjenu razvijenosti vještina ( $M_1 = 3.70$ ;  $M_2 = 2.85$ ;  $t(162) = 1.923$ ,  $p > 0.05$ ).

Tablica 6. Razlike u procjenama na subskalama Znanje, Vještine i Profesionalni stavovi i uvjerenja

SKALA	M (ukupno)	M (redoviti)	M (izvanredni)
Znanje	3.77	3.65	3.87
Vještine	3.77	3.70	3.85
Stavovi i uvjerenja	4.53	4.60	4.45

## Diskusija i zaključak

Kontekst u kojem se studira, odnosno podrška studiranju, jedan je od elementa koji mogu doprinijeti razvoju kompetencija tijekom studija. Nedostatak adekvatne podrške u okolini pojedinca (vanjski čimbenici) može utjecati na smanjivanje samoeфикаsnosti i očekivane uspješnosti studenata (unutrašnji čimbenici) (Lent, Brown i Hackett, 2000). Istraživanja pokazuju da kvalitetnom studiranju i boljim obrazovnim rezultatima doprinose podrška nastavnika (Metheny, Hawley McWhirter i O'Neil, 2008; Ayllón, Alsina i Colomer, 2019), podrška koju institucija osigurava studentima (Kuh, 2003; Russel i Slater, 2011), te osjećaj pripadnosti koji studenti imaju prema različitim grupama u kojima sudjeluju tijekom studiranja (Appelton Christenson, Kim i Reschly, 2006).

Visokoškolske ustanove bi, kroz svoje djelovanje, svim studentima trebale omogućiti adekvatnu razinu podrške. Međutim, literatura o visokom obrazovanju se rijetko bavi izvanrednim studentima. Malo se zna o njihovom iskustvu studiranja, malo se zna o tome dobivaju li redoviti studenti „više“ od izvanrednih studenata od cjelokupnog iskustva studiranja i vodi li različit „status“, koji podrazumijeva i različitu organizaciju nastave, ka drugačijim ishodima na kraju studija (Nelson Laird i Cruce, 2009).

Iako se na diplomski studij RPOO na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, upisuje više izvanrednih nego redovitih studenata, podrška studentima i osjećaj pripadnosti studiju do sada nisu istraživani. Rezultati prikupljeni u ovom istraživanju pokazali su da je podrška koju dobivaju studenti, bez obzira studiraju li redovito ili izvanredno, osrednja ili niža od toga, što se ne može smatrati zadovoljavajućim. Uz to, utvrđene su razlike u podršci s obzirom na način studiranja. Izvanrednim studentima je značajno manje dostupna podrška u učenju, kao i uključenost u društvene aktivnosti koje se odvijaju na fakultetu. Izvanredni studenti, značajno manje od redovitih, osjećaju da su nastavnici zainteresirani za njihove probleme, da im pokušavaju pomoći i da su im na raspolaganju kada su potrebni studentima.

Procjena pripadnosti studiju - fakultetu, studijskoj godini i seminarskoj skupini - svih studenata je osrednja ili niža od toga, što sugerira zaključak da postoji potreba za djelovanjem koje bi kod svih studenata razvilo osjećaj veće pripadnosti. Nadalje, rezultati pokazuju da studenti izvanrednog studija statistički značajno niže od redovitih procjenjuju osjećaj pripadnosti svojoj seminarskoj grupi. Nastava na diplomskom studiju se uglavnom izvodi u formi predavanja, a rad u seminarskim grupama je rijedak. To znači da izvanredni studenti imaju manje prilika od redovitih studenata za suradnju, komunikaciju i razvoj vještina specifičnih za rad u malim grupama, a koje onda doprinose razvoju osjećaja pripadnosti.

Ovi nalazi upućuju na potrebu za daljnjim istraživanjima u kojima bi se ispitale i druge dimenzije uključenosti u studij i njihov odnos s uspješnosti u studiranju, odnosno razvojem kompetencija. S druge strane, ovi rezultati se mogu koristiti u analizi rada i funkcioniranja fakulteta, odnosno mogu biti jedna od korisnih informacija u procesu određivanja prioriteta za unapređivanje kvalitete studiranja i organizacijske kulture.

Ukupno gledano, rezultati o procjeni ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama i razvijenosti profesionalnih uvjerenja i stavova pokazuju tendenciju ka dobroj i vrlo dobroj razvijenosti. Analiza razlika u procjeni stupnja razvijenosti profesionalnih znanja, vještina i uvjerenja između redovitih i izvanrednih studenata pokazala je da izvanredni studenti statistički značajno više procjenjuju ovladanost znanjima. Statistički značajne razlike u procjeni razvijenosti vještina između redovitih i izvanrednih studenata nisu utvrđene. Jedno od mogućih objašnjenja ovih rezultata je da se vještine redovitih studenata razvijaju kroz praktične dijelove redovite nastave. S druge strane, veliki dio izvanrednih studenata je zaposlen u dječjim vrtićima, pa vještine stječu i kroz svakodnevni rad. Više procjene znanja izvanrednih studenata moguće je objasniti drugačijom strukturom nastave, u kojoj je veća zastupljenost predavanja, u kojima je naglasak na teorijskim sadržajima. Dodatno, ne treba zanemariti da većina izvanrednih studenata ima mogućnost trenutne implementacije novih znanja u svakodnevni rad. Ovi rezultati sugeriraju potrebu da se pri upisu na diplomski studij ispita studentska procjena ovladanosti znanjima i vještinama. Na taj način bi bilo moguće utvrditi imaju li studenti koji diplomski studij upisuju odmah po završetku preddiplomskog studija iste ili različite procjene ovladanosti znanjima i vještinama u odnosu na one koji ga upisuju uz rad, odnosno s radnim iskustvom. To bi onda, na kraju diplomskog studija, omogućilo jasnije utvrđivanje doprinosa studija razvoju znanja i vještina, ali i određene intervencije u kurikulum diplomskog studija.

Ovom istraživanju, prethodilo je istraživanje (Domović, Drvodelić & Pažur, 2019.) koje je imalo za cilj utvrditi kako studenti diplomskog studija ranog i predškolskog obrazovanja procjenjuju razinu ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgajatelja. Iako su u ova dva istraživanja korišteni različiti pristupi konceptualizaciji i mjerenju ovladanosti kompetencijama, te da se radi o različitim kohortama studenata, moguće je utvrditi neke sličnosti u dobivenim rezultatima. U oba istraživanja studenti su smatrali da su najbolje osposobljeni za svakodnevni odgojno-obrazovni rad, dok su slabije procijenili svoju ovladanost znanjima i vještinama potrebnim za unapređivanje kvalitete rada dječjeg vrtića i obrazovanog sustava. Drugim riječima, studenti bolje procjenjuju ovladanost onim sadržajima i vještinama koje se poučavaju kontinuirano, tijekom preddiplomskog i diplomskog studija. Budući da je zadaća diplomskog studija unaprijediti kompetencije stečene na preddiplomskom studiju, ali i razviti nove, složenije kompetencije, potrebno je analizirati jesu li u diplomskom studiju dovoljno zastupljeni sadržaji, načini poučavanja i metode vrednovanja koje omogućavaju ostvarivanje ishoda učenja usmjerenih na organizacijske i istraživačke kompetencije.

To je osobito važno ako se tijekom studija, osobito diplomskog, slijedi definicija da „ se kompetentan sustav RPOO razvija u recipročnim odnosima između pojedinaca, timova, institucija i šireg društveno-političkog konteksta. Kompetentan sustav uključuje suradnju između pojedinaca i timova, institucija (predškolske ustanove, škole, službe za podršku djeci i obitelji...) kao i 'kompetentno' upravljanje na razini politike“ (Urban i sur., 2012, str. 21). Iz toga slijedi da odgojitelji trebaju imati odgovarajuća znanja, vještine i uvjerenja koja im omogućavaju djelovanje na svim spomenutim razinama.

Profesionalna uvjerenja imaju značajnu ulogu u formiranju profesionalnog identiteta, koji pak značajno utječe na profesionalno ponašanje. Kod profesionalnih stavova i uvjerenja naglašena je afektivna komponenta koja može utjecati na profesionalno ponašanje nastavnika, bez obzira na stečena znanja i vještine tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja. Razvoj profesionalnog identiteta stoga treba biti jedan od ključnih elemenata tijekom inicijalnog obrazovanja svih kategorija učitelja (Vizek Vidović i Domović, 2019, Domović, Vizek Vidović i Bouillet, 2016.). Feiman-Nemser (2008) opisuje četiri temeljna aspekta učenja učitelja: misliti, osjećati, znati i djelovati kao učitelji. Prva dva aspekta 'učiti razmišljati kao učitelji' i 'učiti osjećati kao učitelji' odnose se na razvoj pedagoškog mišljenja i razvoj intelektualnih i emocionalnih aspekata profesionalnog identiteta, uključujući uvjerenja, stavove i očekivanja. Druga dva – 'učiti znati kao učitelji' i 'učiti djelovati kao učitelji' sadrže kognitivne zahtjeve i aspekte ponašanja učitelja. Beijaard i Meijer (2017) tvrde da je „postati učitelj rezultat interakcije između uvjerenja studenta i nastavnika... i obrazovnog konteksta u kojem se nalaze ” (p. 177). Samuel i Stephens (2000) navode da tijekom početnog obrazovanja učitelja na identitet budućeg učitelja utječu tri rivalske sfere utjecaja: osobna sfera koja obuhvaća prethodno obrazovno i društveno iskustvo učenika; institucionalna sfera koja obuhvaća utjecaj institucionalnih čimbenika poput kurikuluma, nastavnih metoda, nastavnog osoblja i prakse; kontekstualnu sferu koja se odnosi na čimbenike šireg obrazovnog i društvenog okruženja. Razvoj profesionalnih uvjerenja uglavnom ovisi o dostupnosti adekvatne podrške tijekom studija, a najkorisniji alat za razvoj profesionalnih uvjerenja su atmosfera otvorenosti i međusobnog povjerenja između studenata i nastavnika, te korištenje vršnjačkog i supervizijskog dijaloga (Beijaard i Meijer, 2017).

Rezultati prikupljeni ovim istraživanjem pokazali su da redoviti studenti statistički značajno više procjenjuju razvijenost profesionalnih stavova i uvjerenja od izvanrednih studenata što prema gore spomenutim istraživanjima može značajno utjecati na njihov kasniji rad u praksi. Ovaj je nalaz moguće interpretirati u svjetlu podataka o doživljaju institucijske podrške i pripadnosti. Redoviti studenti osjećaju veću pripadnost seminarskoj grupi i imaju veću podršku studiranju od strane nastavnika na studiju. To je vjerojatno posljedica toga što se za njih izravna nastava izvodi u punom opsegu, da na fakultetu borave kontinuirano i često međusobno surađuju na seminarima, odnosno u pripadajućim seminarskim grupama. Izvanredni studenti manje rade u seminarskim grupama, pa su im stoga prilike za razvoj osjećaja pripadnosti, međusobnu i diskusiju s nastavnicima, smanjene u odnosu na redovite studente. Razvoj profesionalnih uvjerenja dugotrajan je proces za koji je važno da se razvija u podražavajućem okruženju, kroz duži period, uz konstruktivistički pristup poučavanju. Na izvanrednom studiju je, zbog velikih grupa studenata i dominantno predavačke nastave, interaktivni, konstruktivistički pristup poučavanju teže organizirati. Za pretpostaviti je, stoga, da razlike u organizaciji nastave utječu na razlike u procjeni profesionalnih stavova i uvjerenja.

Na temelju rezultata ovog istraživanja moguće je predložiti nekoliko zaključaka. Podaci sugeriraju da treba nastaviti s istraživanjima vanjskih, kontekstualnih čimbenika, kao što su različite dimenzije uključenosti u studij i njihovog odnosa s uspješnosti u studiranju, odnosno razvojem profesionalnih kompetencija. S druge strane, ovi rezultati se mogu koristiti u analizi rada i funkcioniranja fakulteta, odnosno mogu biti jedna od korisnih informacija u procesu određivanja prioriteta za unapređivanje kvalitete studiranja i organizacijske kulture. Također, potrebno je analizirati kurikulum preddiplomskog i diplomskog studija i utvrditi koliko su planirani ishodi učenja u skladu s međunarodno prepoznatim znanjima, vještinama i profesionalnim uvjerenjima koja su potrebna suvremenom odgajatelju. Nadalje, u sljedećim istraživanjima trebalo bi koristiti i kvalitativne metode istraživanja (npr. intervju i/ ili fokus grupe) da bi se objasnile razlike između ovladanosti kompetencijama između redovitih i izvanrednih studenata. Kako bi se dobio dublji uvid u razvoj profesionalnih kompetencija studenata, u daljnja istraživanja u ovom području trebalo bi uključiti i nastavnike na izvanrednom i redovitom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i mentore studentima u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

## Literatura:

- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. i Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Ayllón S., Alsina, Á. i Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PLOS ONE*, 14(5), 1-11. doi: 10.1371/journal.pone.0216865
- Beck, C. i Kosnik, C. (2017). The continuum of Pre-service and In-service Teacher Education. U D. J. Clandinin i J. Husu; (ur.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (str. 107-122). London: SAGE.
- Beijaard, D. i Meijer, P. C. (2017). Developing the Personal and Professional in Making a Teacher Identity. U D. J. Clandinin i J. Husu (ur.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, (str. 177-192). London: SAGE.
- Bennett, J. (2003). Starting strong – the persistent division between care and education. *Journal of early childhood research*, 1(1), 21-48.
- Bovill, C. Bulley, C. J. (2011). A Model of Active Student Participation in Curriculum Design: Exploring Desirability and Possibility. U C. Rust (ur.), *Improving Student Learning Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations* (str. 176-188). Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development.
- Cho, E.K. (2016). Pathways to Early Childhood Teacher preparation. U L. J. Couse i S. L. Recchia, (ur.), *Handbook Of Early Childhood Teacher Education*, (str. 165-180). New York & London: Routledge
- Dalli C., Miller L. i Urban M. (2012) Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession. U L. Miller, C. Dalli i M. Urban (ur.) *Early Childhood Grows Up International perspectives*

on early childhood education and development, vol 6. (str. 3–19). Dordrecht: Springer.

Dalli, C. (1994). Is Cinderella Back Among the Cinders? A Review of Early Childhood in the Early 1990s. *New Zealand Annual Review of Education*, 3, 223–252.

Dalli, C. i Urban, M. (2010). Professionalism in Early Childhood Education and Care. London: Routledge.

Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, (str. 12–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Domović, V., Drvodelić, M. i Pažur, M. (2019). Studentska samoprocjena ovladanosti kompetencijama na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U I. Klasnić (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina*, (str. 107–122). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.

Domović, V., Vizek Vidović, V. i Bouillet, D., (2016). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 1–16. doi: [10.1080/08856257.2016.1194571](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194571)

Europska komisija -European Commission (2019), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, 2019, doi: [10.2766/291008](https://doi.org/10.2766/291008)

Europska komisija -European Commission (2007). KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Europska komisija -European Commission (2014). Proposal for key principles of Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Bruxelles: European Commission.

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? U M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, i D. J. McIntyre. (ur.), *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, (str. 697–705). New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.

Havnes, A. (2018). ECEC – Professionalization – challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657–673. doi: [10.1080/1350293X.2018.1522734](https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734)

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35, 24–32. doi: [10.1080/00091380309604090](https://doi.org/10.1080/00091380309604090)

Laird, T. F. N. i Cruce, T. M. (2009). Individual and Environmental Effects of Part-Time Enrollment Status on Student-Faculty Interaction and Self-Reported Gains. *The Journal of Higher Education*, 80

(3), 290–314. doi: 10.1080/00221546.2009.1177901

Lent, R. W., Brown, S. D. i Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 47(1), 36–49. doi: 10.1037/0022-0167.47.1.36

Lino, D. (2016). Early Childhood Education: Key competences in teacher Education. *Journal Plus Education*, 15(Sp.Iss.), 7–15.

Metheny, J., McWhirter, E. H. i O’Neil, M. E. (2008). Measuring Perceived Teacher Support and Its Influence on Adolescent Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218–237. doi: 10.1177/1069072707313198

Miller L., Dalli C., Urban M. (ur.) (2012). Early Childhood Grows Up. International perspectives on early childhood education and development, vol 6. Dordrecht: Springer

Moss P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41. doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.30

OECD (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.

Peeters, J., De Kimpe, C. i Brandt, S. (2016). The Competent Early Childhood Education and Care System in the city of Ghent. U M. Vandenbroeck, M. Urban i J. Petters (ur.). *Pathways To Professionalism In Early Childhood Education And Care*, (str. 57–71). London: Routledge.

Recchia, S. (2016). Preparing teachers for Infant Care and Education. U L. J. Couse i S. L. Recchia (ur.), *Handbook of Early Childhood Teacher Education* (str. 89–103). New York i London: Routledge

Russell, B. i Slater, G. R. (2011). Factors that Encourage Student Engagement: Insights from a Case Study of ‘First Time’ Students in a New Zealand University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1).

Samuel, M. i Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles — a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475–491.

Schleicher, A. (2019). Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. i Peeters, J. (2012). CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report. London and Ghent: University of East London/ University of Ghent.

Vandenbroeck, M., Urban, M. i Peters, J. (ur.) (2016). Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care). Routledge: London and New York.

Vijeće Europe (2019, C 189/4). Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. *Official Journal of the European Union*

Vizek-Vidović, V. i Domović, V. (2019). Development of Teachers' Beliefs as a Core Component of their Professional Identity in Initial Teacher Education: A Longitudinal Perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 119–138. doi: 10.26529/cepsj.720

Winton, P.J., Snyder, P.A. i Goffin, S.G. (2016). Beyond the Status Quo: Rethinking Professional Development for EC Teachers. U L.J., Couse i S.L., Recchia (ur.) *Handbook Of Early Childhood Teacher Education* (str. 54–68). New York & London: Routledge

[1] Riječi odgojitelj, student i kolega koje se u ovome radu koriste u muškom rodu odnose se jednako na osobe muškoga i ženskoga spola.

[2] [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-1\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-1_en)

[3] [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en)

[4] <https://www.ufzg.unizg.hr/odsjek-za-odgojiteljske-studije/>

[5] U istraživanje se uključilo 95 % svih upisanih redovitih studenata, odnosno 72 % svih upisanih izvanrednih studenata u akademskoj godini 2020./21.



**2<sup>nd</sup> International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference**  
*Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia*

**Study environment and professional competencies - perception of full-time and part-time students of ECEC master study**

**Abstract**

The professionalization of the ECEC teachers is an important subject of interest for researchers and practitioners (Dalli i Urban, 2010; Havens, 2018; Moss, 2006). For the development of every profession, including ECEC teachers, one of the key elements is the existence of a specific base of knowledge that professionals master through long-term, mostly university education (Domović, 2011). Although the duration of initial education is one of the predictors of success in future practical work of ECEC teacher, the crucial element, along with the duration, are the knowledge, skills, professional beliefs and attitudes that are developed during the study.

The aim of the research was to determine how senior year students of ECEC master study at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb assess the study environment and the level of acquisition of professional knowledge, skills and attitudes and beliefs. 164 final year graduate students of the RPOO of the Faculty of Teacher Education in Zagreb participated in the research.

The results show differences in institutional support in regard to the way of studying. Part-time students have significantly less access to learning support, as well as involvement in social activities that take place at the faculty. Furthermore, the results show that part-time students have significantly lower assessments for their sense of belonging to their seminar group. Results show that part-time students have significantly higher assessments of knowledge and full-time students have higher level of developed professional attitudes and beliefs. Significant differences in the assessment of skills between full-time and part-time students have not been identified.

The results suggest that research on external, contextual factors should be continued especially in regard to different dimensions of study involvement in relationship to various educational gains.

#### **Key words**

*institutional support; Master study of Early Childhood Education and Care; part-time and full-time students; professional competences; sense of belonging*

**Revizija #9**

**Stvoreno 10 studenoga 2022 22:51:18 od Janko**

**Ažurirano 13 siječnja 2023 11:11:11 od Valentina Guček**