

MAJA DRVODELIC

MONIKA PAŽUR

VLATKA DOMOVIĆ

UDK: 373.2+377.8

Pregledni članak / Review

Rukopis prihvaćen za tisak: 26. 4. 2023.

DOI: <https://dx.doi.org/10.21857/90836c28ey>

Studentska samoprocjena ovladanosti specifičnim, sustavskim i generičkim kompetencijama na kraju diplomskog studija RPOO-a¹

Sažetak

Temeljnim *Europskim načelima za učiteljske kompetencije i kvalifikacije* (Europska komisija, 2005.) preporučuje se obrazovanje učitelja na visokoškolskoj razini. Sukladno tome u Republici Hrvatskoj dvogodišnji su stručni studiji produljeni na trogodišnje, a zatim su utemeljeni preddiplomski i diplomski sveučilišni studiji ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO). Na taj je način osigurana vertikalna prohodnost koja odgojiteljima omogućuje nastavak školovanja na specijalističkim poslijediplomskim i doktorskim studijima (Domović i sur., 2022.). Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati studentsku samoprocjenu razine ovladanosti specifičnim, sustavskim i generičkim kompetencijama na kraju diplomskog studija RPOO-a. Nastojalo se pritom dodatno ispitati postoje li razlike u razini razvijenosti svake od triju razina kompetencija u odnosu na način studiranja i namjeru zapošljavanja u profesiji te povezanost između razine razvijenosti svake od triju razina kompetencija i komponenata studentske uključenosti u studij.

¹ RPOO – rani i predškolski odgoj i obrazovanje

U ispitivanom uzorku sudjelovao je 191 student s pet hrvatskih sveučilišta koji su akademske godine 2020./2021. bili polaznici završne godine diplomskog studija ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO-a). Istraživanje je provedeno mrežnom anketom, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno.

Rezultati pokazuju da studenti procjenjuju najvišu razinu razvijenosti generičkih kompetencija koje se odnose na generalna znanja, vještine i stavove kojima se pridonosi kvaliteti pedagoške prakse, zatim specifičnih kompetencija koje su odgojiteljima potrebne za planiranje i provedbu svakodnevnoga odgojno-obrazovnog rada, a smatraju da su djelomično razvili sustavske kompetencije o usklađivanju profesionalnog rada odgojitelja sa zahtjevima obrazovne politike i obrazovnog konteksta u kojem djeluju. Izvanredni studenti imaju statistički znatno višu procjenu razvijenosti specifičnih i sustavskih kompetencija od redovitih studenata, dok u razini generičkih kompetencija nisu utvrđene statistički značajne razlike između procjena izvanrednih i redovnih studenata. Studenti koji iskazuju namjeru zapošljavanja u struci imaju statistički značajnije više procjene razvijenosti i specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija od onih studenata koji se ne namjeravaju zapošljivati u struci nakon stjecanja diplome magistra RPOO-a.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da je potrebno uvesti izmjene u kurikule i u nastavu na odgojiteljskim diplomskim studijima kako bi se osigurala bolja mogućnost transfera znanja i primjene teorijskih koncepata u praksi.

Ključne riječi: diplomski studij ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja; kompetencije; rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO).

Uvod

Kvaliteta ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i u svijetu i u Hrvatskoj važno je istraživačko područje i ujedno područje od posebne važnosti za razvoj obrazovnih politika. Praćenje i osiguravanje kvalitete u RPOO-u, – a također i konceptualizacija i operacionalizacija koncepta kvalitete RPOO-a – mijenja se s vremenom u skladu sa suvremenim razumijevanjem dječjeg razvoja i učenja te temeljnom svrhom i ciljevima RPOO-a (Antulić, Majcen, Drvodelić, 2022.). Upravo se zbog toga ona ne može jednoznačno definirati, već je treba razumjeti kao multidimenzionalni koncept koji se može promatrati, pratiti, mjeriti i vrednovati na razini strukture i sustava (Garon-Carrier, 2019.). Strukturalna kvaliteta odnosi se na način organiziranosti i oblikovanja ustanove za RPOO, na financijske, ljudske i organizacijske resurse. Pri tom se uzima u obzir i razina obrazovanja zaposlenika, radni uvjeti, struktura odgojnih skupina, odnos broja djece i odgojitelja te prostorno i materijalno okruženje (Dalli i sur., 2011., Pascal i sur. 2012.). Kvaliteta rada odnosi se na sve interakcije koje se događaju unutar ustanove RPOO-a, odnosno na provedbu pedagoške prakse,

odnos odgojitelja prema djeci, kolegama, upravi i roditeljima, na kulturu ustanove, tijekom vođenja te na izradu i provedbu kurikula (Melhuish i sur., 2015.; Moss i sur., 2003.). Kvaliteta na razini sustava osigurava povezivanje svih sastavnica koje se promatraju kao cjelina oblikovanja sveobuhvatnog sustava za razvoj obrazovne politike (Garon-Carrier, 2019.). U ovome istraživanju prednost je postavljena na inicijalno obrazovanje odgojitelja² koje se smatra najvažnijom strukturalnom odrednicom kvalitete RPOO-a (Blau, 2001.) jer je to temeljni preduvjet koji potiče i osigurava razvoj i kvalitetu na razini sustava RPOO-a. Obrazovanje odgojitelja ima tri faze (Europska komisija, 2010.): prva je inicijalno obrazovanje nakon kojega slijedi drugo razdoblje – uvođenje u profesiju, dok je treća faza trajni profesionalni razvoj. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2012.) ističe da inicijalno obrazovanje odgojitelja ima presudnu važnost pri osposobljavanju odgojitelja za provedbu kvalitetne pedagoške prakse već od prvoga radnog dana u instituciji RPOO-a. Cilj je inicijalnog obrazovanja odgojitelja omogućiti im temeljne ideje i široko razumijevanje poučavanja i učenja koje će ih poticati za njihov kasniji razvoj (Bransford i sur., 2005.). Pri profesionalizaciji odgojiteljske profesije potrebna je viša razina kvalifikacije, odnosno produljenje trajanja i kvalitete inicijalnog obrazovanja, što posljedično utječe i na razvoj odgojiteljskih kompetencija.

Inicijalno obrazovanje odgojitelja

Temeljnim *Europskim načelima za učiteljske kompetencije i kvalifikacije* (Europska komisija, 2005.) preporučuje se obrazovanje učitelja na visokoškolskoj razini koje će im odgovarajućom kvalifikacijom osigurati vertikalnu prohodnost. Takva je preporuka utjecala i na zahtjev za produljenjem trajanja inicijalnog obrazovanja odgojitelja (Urban i sur., 2012.), a podupiru ga i dokazi da je viša razina obrazovanja odgojitelja pozitivno povezana s višom razinom kvalitete pedagoške prakse (Urban i sur., 2012.; Europska komisija, 2014.). Rezultati istraživanja (*CARE*) projekta (Melhuish, 2015.) pokazuju da provedba kvalitetne pedagoške prakse u ustanovama RPOO-a omogućuje djeci mnogobrojne dobrobiti, dok niska razina kvalitete pedagoške prakse odgojitelja ima znatne negativne utjecaje na djecu i društvo u cjelini. Osim dobrobiti za djecu i obitelji, duljina trajanja odgojiteljskog obrazovanja povezana je i s dugotrajnim intelektualnim razvojem i postignućima odgojitelja (OECD, 2012.).

Reforma visokog obrazovanja utjecala je na transformaciju obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj te su dvogodišnji stručni studiji produljeni na trogodišnje stručne studije, a zatim su utemeljeni preddiplomski i diplomski sveučilišni studiji

² Riječi *odgojitelj* i *student* koje se koriste u ovome radu u muškom rodu odnose se jednako i na osobe muškog i ženskoga spola.

RPOO-a. Na taj je način osigurana vertikalna prohodnost koja otvara mogućnost nastavka školovanja na specijalističkim poslijediplomskim i doktorskim studijima (Domović i sur., 2022.). Prvi diplomski studij RPOO-a u Hrvatskoj uveden je akademske godine 2010./2011. na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci (Vujičić, 2012.), čime je učinjen prvi korak prema usklađivanju obrazovanja odgojitelja sa suvremenim znanstvenim spoznajama o profesionalizaciji odgojiteljskog zanimanja kojima se ističe značaj kvalitetnoga sveučilišnog obrazovanja odgojitelja (Urban i sur., 2012.; Europska komisija, 2010.). Danas diplomski studiji RPOO-a postoje na sedam hrvatskih sveučilišta³ koja omogućuju upis redovitih⁴ i izvanrednih studenata⁵. Podatci Državnog zavoda za statistiku⁶ (Tablica 1.) pokazuju da je pedagoške godine 2013./2014.– kada se na tržištu rada pojavila prva generacija magistara RPOO-a – u ustanovama RPOO-a bilo je zaposleno svega 2,13 % odgojitelja i učitelja⁷ s visokom stručnom spremom. Većina zaposlenih odgojitelja (91,2 %) imala je završeno dvogodišnje ili trogodišnje stručno odnosno trogodišnje sveučilišno obrazovanje, a udio odgojitelja sa završenom srednjom školom bio je 6,66 % (N = 684). Usporede li se brojevi s posljednjim dostupnim podacima za pedagošku godinu 2021./2022., mogu se uočiti promjene u omjerima stupnja obrazovanja odgojitelja zaposlenih u ustanovama RPOO-a, također da je broj odgojitelja sa stečenom titulom magistra RPOO-a porastao za 1780. Tako je danas u ustanovama RPOO-a 1999 zaposlenih magistara, što je udio od 14,07 %. I dalje prevladavaju odgojitelji s višim stupnjem obrazovanja (N = 11654; 82,01 %), dok je udio odgojitelja sa srednjom stručnom spremom 3,92 %.

3 Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet; Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet; Sveučilište u Slavanskom Brodu; Sveučilište u Rijeci – Učiteljski fakultet; Sveučilište *Josipa Jurja Strossmayera* u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Sveučilište *Jurja Dobrile* u Puli – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Sveučilište u Zadru

4 Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet; Sveučilište *Josipa Jurja Strossmayera* u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

5 Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet; Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet; Sveučilište u Slavanskom Brodu; Sveučilište u Rijeci – Učiteljski fakultet; Sveučilište *Jurja Dobrile* u Puli – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Sveučilište u Zadru

6 <https://podaci.dzs.hr/hr/podaci/obrazovanje/predskolski-odgoj-i-obrazovanje/>

7 Državni zavod za statistiku u prikazu broja zaposlenih u ustanovama RPOO-a zbirno prikazuje broj zaposlenih odgojitelja i učitelja u ustanovama RPOO-a.

Tablica 1. Zaposlenici u dječjim vrtićima prema stupnju obrazovanja (N)

PEDAGOŠKA GODINA	ODGOJITELJI I UČITELJI	STUPANJ OBRAZOVANJA		
	UKUPNO	VISOKO	VIŠE	SREDNJE
2021./2022.	14 210	1999	11 654	557
2020./2021.	13 694	1642	11 517	535
2019./2020.	13 219	1284	11 411	524
2018./2019.	12 655	1045	11 044	566
2017./2018.	12 142	804	10 701	630
2016./2017.	11 767	587	10 602	573
2015./2016.	10 941	310	10 051	580
2014./2015.	10 589	243	9 715	631
2013./2014.	10 264	219	9 361	684
2012./2013.	10 009	178	9 129	702

Zahtjevi za višom razinom obrazovanja odgojitelja utjecali su na razvoj više razine odgojiteljskih kompetencija (Lin i Magnuson, 2018.), ali ključne su, osim duljine trajanja, upravo kompetencije odgojitelja koje se razvijaju tijekom studija i razina njihove razvijenosti (Lillvist i sur. 2014.).

Odgojiteljske kompetencije

Europska komisija (2006.) definira kompetencije kao kombinaciju znanja, vještina i stavova koji su primjereni određenom kontekstu. U skladu s tim, kompetencije koje bi svaki student trebao razviti na kraju diplomskog studija RPOO-a opisane su na temelju analize literature u tri teorijske razine: razinu specifičnih kompetencija, razinu sustavskih kompetencija i razinu generičkih kompetencija. Svaka kompetencijska razina sačinjena je od temeljnih znanja, vještina i stavova.

Razina specifičnih kompetencija sadržava temeljna znanja, vještine i stavove koji su presudni za odgojiteljev svakidašnji rad u instituciji RPOO-a. Svaki bi student nakon završetka diplomskog studija trebao imati znanja o fazama dječjeg razvoja i razvojnim mogućnostima djece iz holističkog motrišta (Urban i sur., 2012.), poznavati prava djece (Urban i sur., 2012.), potom obilježja sigurnoga, zdravoga i poticajnog

okruženja za dijete (Cho, 2016.) te temeljne teorijske modele iz područja RPOO-a (Urban i sur., 2012.). Vještine koje bi svaki student trebao razviti u sklopu specifičnih kompetencija jesu: kreiranje radnih planova (Kile, 2018.; Urban i sur., 2012.), vještine samovrednovanja vlastitoga rada (Kile, 2018.), vještine kritičke refleksije (Peeters i sur., 2016.; Recchia, 2016.), praćenje individualnog razvoja svakog djeteta (Cho, 2016.), istraživačke vještine (Recchia, 2016.), sposobnost kreiranja novih pedagoških aktivnosti i razvoj znanja (Peeters i sur. 2016.). Posljednjoj sastavnici razine specifičnih kompetencija pripada i razvoj pozitivnih stavova prema važnosti suradnje s različitim dionicima (Kile, 2018.) prema razvoju vlastite profesionalne karijere (Kile, 2018.) i predanosti istraživanju i evaluaciji (Rechhia, 2016.).

Razina sustavskih kompetencija sadržava temeljna znanja, vještine i stavove koje su svakom odgojitelju potrebne kako bi mogao djelovati u odgojno-obrazovnom sustavu. Svaki bi student nakon završetka diplomskog studija trebao poznavati ustroj obrazovnog sustava (Urban i sur., 2012.) te međunarodne i nacionalne dokumente obrazovne politike (Urban i sur., 2012.). Trebao bi imati razvijene vještine koje će mu omogućiti implementaciju relevantnih pedagoških dokumenata u nastavnu praksu (Urban i sur., 2012.), projektne vještine i vještine vođenja programa (Cho, 2016.) te vještine evaluacije postignuća i ishoda propisanih pedagoškim referentnim standardima (Urban i sur., 2012.). Razvijenost stavova na razini sustavskih kompetencija odnosi se na razumijevanje obrazovanja kao javnog dobra i javne odgovornosti (Urban i sur., 2012.), također i kao alata za kreiranje socijalne kohezije (Peeters i sur., 2016.) te usvajanje demokratskih i inkluzivnih pristupa obrazovanju (Urban i sur., 2012.).

Razina generičkih kompetencija sadržava generalna znanja, vještine i stavove potrebne za rad s ljudima, komunikaciju s različitim dionicima obrazovnog sustava te uspješno rješavanje problema. Svaki bi student nakon završetka diplomskog studija trebao imati znanja o razvoju društva (Urban i sur., 2016.), o korištenju informacijsko-komunikacijskih tehnologija (Winton i sur., 2016.), temeljno znanje o znanstvenom istraživanju (Recchia, 2016.) i načinu vođenja grupa i pojedinaca (Cho, 2016.). Trebao bi imati razvijene socijalne i komunikacije vještine (Cho, 2016.), vještine rješavanja problema (Kile, 2018.) i timskog rada (Cho, 2016.), sposobnost stvaranja kvalitetnih odnosa s drugima (Kile, 2018.; Recchia, 2016.) i podjele odgovornosti za ostvarivanje ciljeva (Recchia, 2016.). Na kraju diplomskog studija studenti bi trebali imati razvijen osjećaj predanosti profesionalnim vrijednostima (Cho, 2016.), poštovanje prema različitostima (Rechhia, 2016.) i interkulturalnom dijalogu (Winton i sur., 2016.).

Metodologija

Ciljevi istraživanja

Ovim istraživanjem bilo je potrebno utvrditi studentsku procjenu usvojenosti znanja, vještina i stavova na kraju diplomskog studija RPOO-a. Iz takvoga općeg cilja proizlaze sljedeće specifične istraživačke zadaće:

1. Ispitati studentsku procjenu razine usvojenosti znanja, vještina i stavova te profesionalnih uvjerenja u odnosu na teorijski utemeljene razine specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija.
2. Ispitati postoje li razlike u razini razvijenosti svake od triju razina kompetencija u odnosu na način studiranja i namjeru zapošljavanja u profesiji.
3. Ispitati postoji li povezanost između razine razvijenosti svake od triju razina kompetencija i sastavnica studentske uključenosti u studij.

Uzorak i prikupljanje podataka

Istraživanjem su obuhvaćeni studenti s pet hrvatskih sveučilišta⁸ koji su akademske godine 2020./2021. bili polaznici završne godine diplomskog studija RPOO-a. U uzorku su sudjelovala tri studenta i 188 studentica, od kojih je 78 pohađalo redoviti, a 113 izvanredni studij. Istraživanje je provedeno na mrežni način u svibnju 2021. godine korištenjem *Google Forms* ankete. Sudjelovanje studenata u istraživanju bilo je dobrovoljno.

Instrumenti

U radu je prikazan dio rezultata prikupljenih u istraživanju *Kompetentnost studenata na kraju diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* koje je provedeno 2021. godine. Za potrebe istraživanja kreiran je istoimeni instrument kojim su ispitana socio-demografska obilježja ispitanika i njihov interes za rad u profesiji nakon završetka studija. Instrument je sadržavao i *Skalu za procjenu ovladanosti odgojiteljskim kompetencijama* te *Skalu uključenosti u studij*.

Skala za procjenu ovladanosti odgojiteljskim kompetencijama sadržava čestice koje se odnose na ključna znanja, vještine i stavove, na profesionalna uvjerenja ključna za kvalitetan neposredan rad odgojitelja s djecom, za njihovo unapređivanje ustanove u kojoj rade te za njihovo djelovanje na razini odgojno-obrazovnog sustava. Skala procjene ovladanosti odgojiteljskim kompetencijama sadržava 33 tvrdnje kojima se

⁸ Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet; Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet; Sveučilište u Slavanskom Brodu; Sveučilište u Rijeci – Učiteljski fakultet; Sveučilište *Josipa Jurja Strossmayera* u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

objašnjava 66,06 % varijance, a čine je tri teorijske razine koje se odnose na specifične (15 čestica, *Cronach Alpha α* =.911), sustavske (7 čestica, *Cronach Alpha α* =.782) i generičke kompetencije (11 čestica, *Cronach Alpha α* =.878). Sudionici su na skali od pet stupnjeva procjenjivali slaganje s tvrdnjama (1 – nimalo se ne slažem; 5 – potpuno se slažem).

Skala uključenosti u studij u cjelovitom obliku ima 37 čestica koje su faktorskom analizom s *varimax* rotacijom podijeljene u sedam faktora kojima se ukupno objašnjava 63,35 % varijance. U analizama ovoga rada, s obzirom na ciljeve istraživanja, koristit će se dva faktora (Tablica 2.): Studentsko ulaganje truda u zahtjeve koji proizlaze iz nastave (6 čestica, *Cronach Alpha α* =.803) i Studentsko promišljanje o nastavnim sadržajima (5 čestica, *Cronach Alpha α* =.837).

Tablica 2. Faktorska struktura dijela *Skale studentske uključenosti*

TVRDNJE	KOMPONENTE	
	1	2
Nastojim napisati domaće zadaće na najbolji mogući način.	.756	
Za pripremu rješavanja studijskih zadataka (seminari, eseji i sl.) ulažem velik napor.	.723	
Spremna sam uložiti napor veći od planiranoga da bih zadovoljila vlastita očekivanja.	.721	
Vjerujem da u svaki kolegij ulažem dovoljno truda.	.635	
Pozorno pratim nastavu.	.433	
Samoinicijativno pratim događaje (npr., predavanja, izložbe, koncerte) koji su povezani sa sadržajima studija.	.420	
Promišljam o vlastitim profesionalnim stavovima i vrijednostima u odnosu na sve što je rečeno na nastavi.		.794
Činjenice i teorijsko znanje tijekom nastave povezujem sa svakidašnjim situacijama.		.787
Tijekom nastave ulažem napor i trud da bolje razumijem tuđe razmišljanje (npr., drugih studenata, nastavnika).		.667
Povezujem ideje o kojima sam slušala na nastavi s prethodnim znanjima i iskustvima.		.597
O nastavnim sadržajima razgovaram i izvan nastave.		.525
<i>Extraction Method: Principal Component Analysis.</i>		
<i>Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.</i>		

Rezultati

Prvi istraživački cilj bio je ispitati studentsku samoprocjenu razine razvijenosti znanja, vještina i stavova tijekom diplomskog studija RPOO-a u sustavu teorijski utemeljenih razina specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija.

Specifične kompetencije

Tablica 3. Razina specifičnih kompetencija

SPECIFIČNE KOMPETENCIJE	M	SD
Smatram da je važan vlastiti profesionalni razvoj.	4.77	.559
Smatram da je važna suradnja s različitim dionicima.	4.62	.644
Razumijem sigurno, zdravo i poticajno ozračje za dijete.	4.51	.695
Razumijem prava djece.	4.32	.795
Razumijem obilježja cjelovitog razvoja djeteta.	4.30	.814
Razumijem razvojne faze djeteta.	4.25	.761
Razumijem temeljna obilježja odgojiteljske profesije (npr., etičnost, autonomija, odgovornost, djelovanje za dobrobit djece).	4.22	.855
Smatram da se moj rad u vrtiću treba temeljiti na istraživanjima i dokazima.	4.14	.856
Osposobljen sam za kritički odnos prema praksi RPOO-a.	3.85	.888
Osposobljen sam za planiranje vlastitog rada.	3.82	.964
Osposobljen sam za praćenje individualnog napretka djeteta.	3.81	.898
Osposobljen sam za vrednovanje vlastitog rada.	3.75	.912
Osposobljen sam za razvoj i implementaciju novih ideja u praksi.	3.71	.945
Razumijem suvremene teorijske modele u području ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (npr., konstruktivizam).	3.64	.876
Osposobljen sam za provedbu istraživanja u praksi.	3.36	1.010

Razina specifičnih kompetencija sadržava temeljna znanja, vještine i stavove koji su odgojiteljima potrebni u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu u ustanovi RPOO-a (Tablica 3.). Iz procjena studenata razvidno je da su najviše razvijeni pozitivni stavovi prema važnosti vlastitoga profesionalnog razvoja ($M = 4,77$; $SD = 0,559$), zatim prema važnosti suradnje s različitim dionicima ($M = 4,62$; $SD = 06,44$) te profesionalna uvjerenja da se rad u vrtiću treba temeljiti na istraživanjima i dokazima ($M = 4,14$; $SD = 0,856$). Procjena razine znanja kreće se od visokih

($M = 4,51$; $SD = .695$) za razumijevanje obilježja sigurnoga, zdravoga i poticajnog okruženja za dijete, za razumijevanje prava djece ($M = 4,32$; $SD = 0,795$), za obilježja cjelovitog razvoja ($M = 4,30$; $SD = 0,814$), razvojnih faza djeteta ($M = 4,25$; $SD = 0,761$) do relativno visokih razina procjene razumijevanja temeljnih obilježja odgojiteljske profesije ($M = 4,22$; $SD = 0,855$). Najniže vrijednosti procjene usvojenosti specifičnih znanja odnose se na razumijevanje suvremenih teorijskih modela u području ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja ($M = 3,64$; $SD = 0,876$). U razini specifičnih kompetencija, promatrano ukupno, najniže procjene odnose se na razvijenost vještina, i to od osposobljenosti za kritičku refleksiju ($M = 3,85$, $SD = 0,888$), planiranje ($M = 3,82$, $SD = 0,964$), praćenje ($M = 3,81$; $SD = 0,98$), vrednovanje vlastitog rada ($M = 3,75$; $SD = 0,912$), osposobljenosti za razvoj i implementaciju novih ideja u nastavnoj praksi ($M = 3,75$; $SD = 0,912$) do osposobljenosti za provedbu istraživanja u nastavnoj praksi ($M = 3,36$; $SD = 1,010$).

Sustavske kompetencije

Tablica 4. Razina sustavskih kompetencija

SUSTAVSKE KOMPETENCIJE	M	SD
Smatram da je obrazovanje opće dobro i zajednička odgovornost.	4.60	.703
Smatram da obrazovanje pridonosi socijalnoj povezanosti.	4.46	.800
Osposobljen sam za vođenje programa i projekata u vrtiću.	3.47	1.025
Osposobljen sam za sudjelovanje u procjeni rada vrtića.	3.42	1.017
Osposobljen sam za implementaciju pravnih i stručnih dokumenata u praksi..(npr. ostvarivanje ciljeva Nacionalnog kurikulumu za RPOO u vlastitom radu).	3.35	.987
Razumijem djelatnost cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja u RH.	3.28	.898
Razumijem sadržaj dokumenata kojima se oblikuje odgojno-obrazovna politika (međunarodni i domaći).	3.16	.961

Razina sustavskih kompetencija odnosi se na razvijenost znanja, vještina i stavova potrebnih u širem odgojno-obrazovnom kontekstu (Tablica 4.). U razini sustavskih kompetencija studenti najvišima procjenjuju tvrdnje koje se odnose na stavove i smatraju da je obrazovanje opće dobro i zajednička odgovornost ($M=4,60$; $SD = 0,7,3$) te da ono pridonosi socijalnoj koheziji ($M = 4,46$; $SD = 0,800$). Srednje razine procjene odnose se na stupanj razvijenosti vještina. Pritom studenti navode da su osposobljeni za vođenje programa i projekata u vrtiću ($M = 3,47$; $SD = 1,025$), za evaluaciju rada u vrtiću ($M = 3,42$; $SD = 1,017$) te implementaciju pravnih i stručnih dokumenata u nastavnoj praksi ($M = 3,35$; $SD = 0,987$). U razini sustavskih kompe-

tencija najniže su procjene studenata prema razini stečenih znanja, odnosno razumijevanju cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja u RH ($M = 3,28$; $SD = 0,898$) i dokumenata kojima se oblikuje odgojno-obrazovna politika ($M = 3,16$; $SD = 0,961$).

Generičke kompetencije

Tablica 5. Razina generičkih kompetencija

GENERIČKE KOMPETENCIJE	M	SD
Smatram da je važno rješavati probleme čim se pojave.	4.64	.710
Smatram da je važno njegovati interkulturalni dijalog.	4.49	.717
Smatram da je važan interdisciplinarni pristup.	4.47	.694
Poštujem to da različiti dionici imaju različita motrišta u skladu s njihovom zadaćom (npr., roditelj i ravnatelj).	4.45	.792
Osposobljen sam za nenasilno rješavanje sukoba.	4.38	.843
Smatram da je najvažnije djelovati u skladu s jasno definiranim profesionalnim vrijednostima i etičkim standardima.	4.37	.829
Imam razvijene društvene i komunikacijske vještine.	4.23	.730
Osposobljen sam za podjelu odgovornosti pri ostvarivanju ciljeva ciljeva.	4.16	.792
Osposobljen sam za razvijanje kvalitetnih odnosa s drugima.	4.13	.839
Osposobljen sam za kritički pristup korištenju suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije.	4.07	.924
Razumijem strategije vođenja pojedinaca i skupina.	3.38	.943
Razumijem djelatnost lokalne zajednice.	3.08	.942

Razina generičkih kompetencija (Tablica 5.) odnosi se na generalna znanja, vještine i stavove potrebne za uspješnu komunikaciju, rješavanje problema i djelovanje u različitim obrazovnim okruženjima, ne nužno samo u sustavu RPOO-a. I u razini generičkih kompetencija studenti najvišima procjenjuju razinu razvijenosti stavova. Smatraju da je važno rješavati probleme čim se pojave ($M = 4,64$, $SD = 0,710$), njegovati interkulturalni dijalog ($M = 4,49$, $SD = 0,717$), interdisciplinarni pristup ($M = 4,47$; $SD = 0,694$), poštovati različita motrišta različitih dionika ($M = 4,45$; $SD = 0,792$) i djelovati u skladu s profesionalnim vrijednostima ($M = 4,37$; $MD = 0,829$). Studenti uglavnom potvrđuju da imaju razvijene vještine unutar razine generičkih kompetencija. Procjenjuju da su osposobljeni za nenasilno rješavanje sukoba ($M = 4,38$; $SD = 0,843$), da imaju razvijene društvene i komunikacijske vještine ($M=4,23$; $SD=0,730$), da su osposobljeni za podjelu odgovornosti za ostvarivanje ciljeva ($M = 4,16$; $SD = 0,792$), za uspostavu kvalitetnih odnosa s drugima

($M = 4,13$; $SD = 0,839$) i korištenje (IKT) ($M = 4,07$, $SD = 0,924$). I u ovoj su razini najniže procijenjene tvrdnje koje se odnose na stečena znanja. Studenti procjenjuju da slabo razumiju strategije vođenja pojedinaca i grupa ($M = 3,38$; $SD = 0,943$) i djelatnost lokalne zajednice ($M = 3,08$; $SD = 0,942$).

Iz ukupnih srednjih vrijednosti (Tablica 6.) za svaku razinu kompetencija razvidno je da studenti procjenjuju najvišom razvijenost generičkih kompetencija ($M = 4,15$; $SD = 0,534$), a najniže procjene odnose se na razinu sustavskih kompetencija ($M = 3,67$; $SD = 0,605$).

Tablica 6. Rang razvijenosti specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija

RANG	RAZINA KOMPETENCIJA	M	SD
1.	F_Generičke	4.15	.534
2.	F_Specifične	4.07	.571
3.	F_Sustavske	3.67	.605

Kako bi se ispitalo postoje li razlike u procjeni stupnja razvijenosti specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija između redovitih i izvanrednih studenata, izračunate su prosječne vrijednosti na razinama i testirane značajnosti njihovih razlika. Rezultati prikazani u Tablici 7. pokazuju da izvanredni studenti imaju statistički znatno višu procjenu ($t(185) = 3,805$; $p < 0,000$) razvijenosti specifičnih kompetencija ($M = 4,21$; $SD = 0,497$) od redovitih studenata ($M = 3,95$; $SD = 0,398$). Izvanredni studenti imaju i statistički znatno višu procjenu ($t(185) = 3,658$; $p < 0,000$) sustavskih kompetencija ($M = 3,81$; $SD = 0,580$) od redovitih studenata ($M = 3,52$; $SD = 0,484$). U razini generičkih kompetencija nisu utvrđene statistički značajne razlike ($t(187) = 0,113$; $p = 0,910$) između procjena izvanrednih ($M = 4,19$; $SD = 0,478$) i redovnih studenata ($M = 4,18$; $SD = 0,335$).

Tablica 7. Razlike u procjenama razvijenosti razina specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija s obzirom na način studiranja

RAZINE	NAČIN STUDIRANJA	N	M	SD
F-Specifične	Redoviti studij	75	3.95	.398
	Izvanredni studij	113	4.21	.497
F-Sustavske	Redoviti studij	76	3.52	.484
	Izvanredni studij	111	3.81	.580
F-Generičke	Redoviti studij	76	4.18	.335
	Izvanredni studij	113	4.19	.478

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjeni stupnja razvijenosti specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija s obzirom na izraženu namjeru zapošljavanja u struci nakon stjecanja diplome magistra RPOO-a, izračunate su prosječne vrijednosti na razinama i testirane značajnosti njihovih razlika. Rezultati prikazani u Tablici 8. pokazuju da studenti koji se namjeravaju zaposliti u struci imaju statistički značajnije više procjene razvijenosti i specifičnih ($M = 4,11$; $SD = 0,578$; $t(188) = 2,933$; $p < 0,005$) i sustavskih ($M = 3,73$; $SD = 0,578$; $t(187) = 3,748$; $p < 0,005$) i generičkih ($M = 4,18$; $SD = 0,547$; $t(187) = 2,003$; $p < 0,005$) kompetencija od onih studenata koji se ne namjeravaju zaposliti u struci nakon stjecanja diplome magistra RPOO-a.

Tablica 8. Razlike u procjenama razvijenosti razina specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija s obzirom na namjeru zapošljavanja u struci

RAZINE	NAKON DIPLOME ŽELIM RADITI U STRUCI	N	M	SD
F-specifične	Da	166	4.11	.578
	Ne	24	3.76	.400
F-sustavske	Da	165	3.73	.606
	Ne	24	3.25	.404
F-generičke	Da	167	4.18	.547
	Ne	24	3.95	.383

Studentski trud znatno je povezan s procjenama razvijenosti specifičnih ($r = 0,406^{**}$), sustavskih ($r = 0,375^{**}$) i generičkih kompetencija ($r = 0,352^{**}$). Isto tako, povezanost je utvrđena i između studentskog promišljanja o nastavnim sadržajima i procjenama razvijenosti specifičnih ($r = 0,358^{**}$), sustavskih ($r = 0,265^{**}$) i generičkih kompetencija ($r = 0,408^{**}$).

Diskusija

Kompetencije odgojitelja jedan su od najvažnijih prediktora kvalitete ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Urban i sur., 2012.). Kvalitetno inicijalno obrazovanje temelj je koji omogućuje budućim odgojiteljima razvoj profesionalnih kompetencija i razvoja njihove sposobnosti da učinkovito potiču dječji razvoj, učenje i dobrobit (OECD, 2020.). Ovo istraživanje odnosi se na procjenu ovladanosti kompetencijama na kraju diplomskog studija iz studentskog motrišta.

Analiza rezultata pokazuje da studenti višima procjenjuju razvijenost profesionalnih stavova od znanja i vještina u razinama specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija. Pozitivni stavovi prema profesiji važni su zbog povezanosti sa zadovoljstvom odabira profesije, zbog odgojiteljske predanosti poslu te uvjerenjima o važnosti unapređenja profesije, razumijevanja njezine društvene važnosti, ali i osob-

noga kontinuiranoga profesionalnog razvoja (Güneyli i Aslan, 2009.). S obzirom na to da je inicijalno obrazovanje odgojitelja temelj profesionalnog razvoja, važno je da studenti na kraju diplomskog studija prihvaćaju profesionalni razvoj kao cjeloživotni proces. Studenti također smatraju da je obrazovanje opće dobro i zajednička odgovornost, da pridonosi socijalnoj povezanosti te oni razumiju nužnost primjerenе i učinkovite komunikacije s osobama iz drugih kultura ili zemalja. Takvi su stavovi u skladu su s *Globalnim kompetencijskim okvirom* (OECD, 2016.) u kojem se ističe da profesionalno djelovanje treba biti temeljeno na inkluzivnim i održivim vrijednostima.

Kada se usporede ukupni rezultati na pojedinim razinama kompetencija, razvidno je da studenti smatraju da su najviše razvili generičke kompetencije, nižima procjenjuju razvijenost specifičnih kompetencija, a najnižima sustavske kompetencije.

Razvoj učiteljskih kompetencija kompleksan je i nelinearan proces koji zahtijeva dugo vremensko razdoblje (Heikonen i sur., 2020.) i stoga se može očekivati da je za potpun razvoj pojedinih kompetencija potrebna različita količina vremena i različiti načini potpore i poučavanja. Može se pretpostaviti da je razvoj generičkih kompetencija trajao najduže, da je započeo i prije inicijalnog obrazovanja odgojitelja i uspješno se nastavio u radu mnogih kolegija i nastavne prakse u predškolskim ustanovama tijekom preddiplomskoga i diplomskog studija. Zato se studenti osjećaju dovoljno osnaženo za uspješnu komunikaciju i rad s ljudima, za rješavanje problema i sukoba te preuzimanje odgovornosti i primjenu novih tehnologija.

Analiza procjena u razini specifičnih kompetencija pokazuje da studenti slabije procjenjuju razvijenost vještina nego ovladanost znanjima. Zanimljivo je da se niže procjene odnose na vještine za kritičku refleksiju, planiranje, praćenje i vrednovanje rada, a one se razvijaju tijekom preddiplomskog studija koji omogućava zapošljavanje u ustanovama RPOO-a. Budući da su takve kompetencije temelj svakodnevnog pedagoškog rada zaposlenih odgojitelja, takav nalaz osobito zabrinjava. On je jasna poruka tvorcima kurikula da se preispita kurikulum koji omogućava ulazak u profesiju, ali i kurikulum diplomskog studija. S druge strane, može se pretpostaviti i da su studenti na diplomskom studiju produbili znanja koja se odnose na neke specifične kompetencije, što je dovelo do veće kritičnosti prema (ne)razvijenosti vještina i dubljeg razumijevanja o tome koliko još ima prostora za učenje i napredak. Takva pretpostavka temelji se na spoznaji da viša razina stečenog znanja može rezultirati kritičnijim odnosno nižim studentskim procjenama (Kruger i Dunning, 1999.), što također može biti moguće objašnjenje takvih rezultata. Najniže procijenjena čestica u razini specifičnih kompetencija odnosi se na osposobljenost za provedbu istraživanja u nastavnoj praksi. S obzirom na to da je to jedna od temeljnih zadaća diplomskog studija RPOO-a, postavlja se pitanje kako studente tijekom studija pridružiti

konkretnim istraživačkim projektima. Pridruživanje postojećim projektima omogućilo bi studentima stjecanje istraživačkog iskustva u u strukturiranim uvjetima i stručnom vođenju.

Ukupni rezultati najnižih studentskih procjena odnose se na razvijenost sustavskih kompetencija, odnosno na razumijevanje dokumenata prema kojima se oblikuje obrazovna politika i razumijevanje sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. To nije u suglasju s očekivanjem da bi odgojitelji trebali poznavati međunarodne i nacionalne dokumente s pomoću kojih se oblikuje obrazovna politike te da bi trebali imati razvijene vještine koje će im omogućiti sudjelovanje u razvoju i implementaciji važnih pedagoških dokumenata u nastavnoj praksi (Urban i sur., 2012.). Relativna nerazvijenost takvih kompetencija otvara pitanje vide li kreatori studijskih programa odgojitelja samo kao osobu usmjerenu na provedbu pedagoške prakse u odgojno-obrazovnoj skupini ili kao sukreatora odgojiteljske profesije, aktivnog dionika pri unapređivanju odgojno-obrazovne institucije i obrazovne politike te odgojno-obrazovnog sustava u cijelosti. Važno je, dakle, da svi kreatori studijskih programa u Republici Hrvatskoj definiraju profesionalne zadaće odgojitelja pridržavajući se pritom znanstvenih spoznaja o razvoju odgojitelja i standarda zanimanja/kvalifikacija te revizije i unapređivanja postojećih i/ili izrade novih studijskih programa.

U istraživanju su ispitane i razlike u razini razvijenosti svake od triju razina kompetencija u odnosu na način studiranja i namjeru zapošljavanja u struci. Diplomski studiji RPOO-a na hrvatskim sveučilištima organiziraju se kao redoviti i/ili izvanredni studiji. S obzirom na nedovoljan broj znanstvenih istraživanja – koja se bave razlikama u načinima studiranja – malo se zna o tome dobivaju li redoviti studenti „više” od izvanrednih studenata od cjelokupnog iskustva studiranja te vodi li različit „status” i različita organiziranost nastave – prema drukčijim ishodima na kraju studija (Laird i Cruce, 2009.). Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da izvanredni studenti, većinom s radnim iskustvom u ustanovama RPOO-a imaju statistički značajno više procjene razvijenosti specifičnih i sustavskih kompetencija od redovitih studenata, ali nema razlike u procjenama generičkih kompetencija. Takvi rezultati upućuju najvažnost praktičnog iskustva u realnim situacijama za razvoj odgojiteljskih kompetencija. Zaposleni studenti koji imaju priliku odmah implementirati nove spoznaje u neposredni odgojno-obrazovni rad osjećaju se osposobljenijima od onih koji nemaju takvo iskustvo. Takvi su rezultati pokazatelj potrebe za restrukturiranjem studijskih programa u skladu sa specifičnim potrebama koje proizlaze iz studentskih profila. Programi dizajnirani prema potrebama studenta (eng. *tailor-made*) omogućili bi različitu poturu studentima u razvoju kompetencija s obzirom na njihova prethodna iskustva, znanja, vještine i stavove.

Nadalje, utvrđene su znatne razlike između procjena razvijenosti kompetencija na sve tri dimenzije i iskazom želje za radom u profesiji nakon stjecanja titule magistra RPOO-a. Studenti koji se namjeravaju zaposliti i raditi u odgojiteljskoj profesiji imaju statistički znatno više procjene razvijenosti specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija od studenata koji nakon završetka studija ne žele raditi u profesiji. Takvi rezultati upućuju na zaključak da je prije upisa na diplomski studij važno procijeniti studentsku motivaciju. Stjecanje zvanja magistra – osim za rad u odgojiteljskoj profesiji i nastavak obrazovanja na doktorskim studijima – omogućava promjenu životnog puta prema karijeri, to jest zapošljavanje na poslovima u drugim sektorima za koje je potrebna takva razina obrazovanja.

Naposlijetku, utvrđena je povezanost između razine razvijenosti svake od triju razina kompetencija i sastavnica studentske uključenosti u studij. Rezultati pokazuju da su i studentski trud i studentsko promišljanje o nastavnim sadržajima znatno povezani s razvojem svih razina kompetencija. Dakle, studenti koji nastavu na diplomskom studiju razumiju sveobuhvatnije od pukog dolaska na predavanja, preuzimaju proaktivnu ulogu i odgovornost za vlastito učenje, ulažu trud u obavljanje svake zadaće koja izravno ili neizravno proizlazi iz sadržaja nastave te imaju više procjene razvijenosti specifičnih, sustavskih i generičkih kompetencija. Isto tako, više procjene razvijenosti svih triju razina kompetencija imaju oni studenti koji preuzimaju kritičko promišljanje i refleksije te sadržaje koji proizlaze iz silabusa kolegija povezuju s ranije stečenim znanjima i situacijama iz svakodnevnog života.

Zaključak

Profesionalni razvoj odgojitelja započinje inicijalnim obrazovanjem, a završava trenutkom odgojiteljeva umirovljenja (EK, 2010.). Razumijevanje učinaka inicijalnog obrazovanja odgojitelja važno je zbog informacija o njegovu unapređivanju, a također i informacija za provoditelje programa oko uvođenja u profesiju i trajnoga profesionalnog razvoja. Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da bi bilo važno procijeniti razinu odgojiteljskih kompetencija u više faza inicijalnog obrazovanja, a najmanje na kraju preddiplomskog studija i na kraju diplomskog studija. Istraživanja bi trebalo provoditi longitudinalno na više generacija. U budućim istraživanjima treba procijeniti razvijenost kompetencija studenata koji se na odgojiteljski studij upisuju nakon iskustva rada u ranom i predškolskom odgoju kako bi se mogao procijeniti doprinos studija njihovu razvoju u odnosu na kompetencije koje su razvili u radnom okruženju.

Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s nalazima istraživanja koji upozoravaju da postojeći programi inicijalnog obrazovanja odgojitelja ne omogućavaju zadovoljavajući razvoj kompetencija budućih odgojitelja (Ljubetić, 2012.) te mogu biti korisni za razvoj i unapređivanje kurikula i nastave na odgojiteljskim studijima. Važno

je upozoriti i na to da razvoj složenih profesionalnih kompetencija ne završava inicijalnim obrazovanjem nego se nastavlja tijekom cijele karijere te je za njihov potpuni razvoj potrebna kontinuirana potpora tijekom rada u instituciji RPOO-a (Urban i sur., 2012.). Stoga rezultati dobiveni ovim istraživanjem mogu biti korisni i pružateljima programa profesionalnog razvoja za odgojitelje.

Literatura

1. Antulić-Majcen, S.; Drvodelić, M. (2021), Quality Pedagogical Practice in Early Childhood Education Institutions Relating to Children at Risk of Social Exclusion. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), str. 81-101. doi: 10.26529/cepsj.1086
2. Blau, D. M. (2001), *The child care problem: An economic analysis*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
3. Bransford, J.; Darling-Hammond, L.; Le Page, P. (2005), Introduction. U: L. Darling-Hammond i J. Bransford (ur.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 1-39.
4. 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*, Routledge, str. 165-181.
5. Dalli, C.; White, E. J.; Rockel, J.; Duhn, I., Buchanan, E.; Davidson, S. i sur. (2011), Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? Ministry of Education. (13) (PDF) *Quality Pedagogical Practice in Early Childhood Education Institutions Relating to Children at Risk of Social Exclusion*.online/. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/355986091_Quality_Pedagogical_Practice_in_Early_Childhood_Education_Institutions_Relating_to_Children_at_Risk_of_Social_Exclusion [pristupljeno 1.10. 2022].
6. Domović, V.; Drvodelić, M.; Pažur, M. (2022), Okruženje za studiranje i profesionalne kompetencije – percepcija redovitih i izvanrednih studenata DRPOO. U: D. Velički, M. Dumančić, *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju*.
7. Europska komisija/European Commission: Education and Culture (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
8. Europska komisija/European Commission (2006), *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
9. Europska komisija/European Commission (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
10. Garon-Carrier, Gabrielle (2019), Defining and measuring the quality of Early Learning and Child Care: A literature review./online/. Dostupno na: <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/early-learning-child-care/reports/2019-defining-measuring-quality.html> [pristupljeno 4.7. 2021].
11. Güneyli, A.; Aslan, C. (2009), Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), str. 313–319. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.059

12. Havens, A. (2018), ECEC – Professionalization – challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (5), str. 657 – 673. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
13. Heikonen, L.; Pietarinen, J.; Toom, A.; Soini, T.; Pyhältö, K. (2020), The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>
14. Kile, N. (2018). I'm a teacher, not a babysitter! /online/. Dostupno na: <https://www.continued.com/early-childhood-education/articles/i-m-teacher-not-babysitter-22776/>. [pristupljeno 5.11.2020].
15. Kruger, J.; Dunning, D. (1999), Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), str. 1121– 1134. doi: 10.1037/0022-3514.77.6.1121.
16. Laird, T. F. N.; 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), str. 290–314. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.1177901>
17. Lillvist, A.; Sandberg, A.; Sheridan, S.; Williams, P. (2014), Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for teaching*, 40(1), str. 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014>
18. Lin, Y.-C.; Magnuson, K. A. (2018), Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, str. 215–227. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>
19. Ljubetić, M. (2012), New Competences for the Pre-school Teacher A Successful Response to the Challenges of the 21 st Century. *World Journal of Education*, 2(1), str. 82-90. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v2n1p82>
20. Melhuish, E.; Ereky-Stevens, K.; Petrogiannis, K.; Ariescu, Penderi, E.; Rentzou, K. i sur. (2015), *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*.
21. Moss, P.; Petrie, P.; Cameron, C.; Candappa, M.; McQuail, S.; Mooney, A. (2003), *Early years and childcare international evidence project: An introduction to the project*. DfES.
22. OECD (2012), *Encouraging Quality in Early Childhood and Care*./online/. Dostupno na: <http://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf/> [pristupljeno 25.4 2019].
23. OECD (2016), *The OECD PISA Global competence framework*./online/. Dostupno na: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. [pristupljeno 1.8. 2021].
24. OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

25. Pascal, C.; Bertram, T.; Delaney, S.; Nelson, C. (2012). A comparison of international childcare systems: Evidence to childcare commission. Department for Education (13) (PDF) *Quality Pedagogical Practice in Early Childhood Education Institutions Relating to Children at Risk of Social Exclusion*./online/. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/355986091_Quality_Pedagogical_Practice_in_Early_Childhood_Education_Institutions_Relating_to_Children_at_Risk_of_Social_Exclusion [pristupljeno 1. 9. 2022].
26. Peeters, J.; De Kimpe, C.; 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. 57-72.
27. Recchia, S. (2016), Preparing teachers for Infant Care and Education. U: L. J. Couse, S. L. Recchia (ur.) *Handbook Of Early Childhood Teacher Education*, Routledge, str. 89-104.
28. Urban, M.; Vandenbroeck, M.; Lazzari, A.; Van Laere, K.; Peeters, J. (2012). CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report./online/. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf. [pristupljeno 19.9. 2021].
29. Vujičić, L. (2012), Sveučilišni diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 3(70).
30. Winton, P. J.; Snyder, P. A.; 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*, Routledge, str. 54-69.

Student self-assessment of the mastery of specific, systemic and generic competencies at the end of the EPE graduate study

Summary

The basic European principles for teacher competences and qualifications (European Commission, 2005) recommends teacher education at the higher education level. Accordingly, in the Republic of Croatia, two-year professional studies were extended to three years, and then undergraduate and graduate university studies in early and preschool education (EPE) were established. In this way, vertical mobility is ensured, which enables educators to continue their education at specialist post-graduate and doctoral studies (Domović et al., 2022).

The aim of this research was to examine student self-assessment of the level of mastery of specific, systemic and generic competencies at the end of the EPE graduate study. An effort was made to additionally examine whether there are differences in the level of development of each of the three levels of competence in relation to the way of studying and the intention of employment in the profession, and the connection between the level of development of each of

the three levels of competence and the components of student involvement in the study.

The examined sample included 191 students from five Croatian universities in the 2020/2021 academic year. were participants in the final year of the graduate study of early and preschool education (EPE). The research was conducted through an online survey, and participation was voluntary and anonymous.

The results show that students estimate the highest level of development of generic competences related to general knowledge, skills and attitudes that contribute to the quality of pedagogical practice, specific competences that educators need to plan and implement daily educational work, and they consider that they have partially developed system competencies on harmonizing the professional work of educators with the requirements of educational policy and the educational context in which they operate. Part-time students have a statistically significantly higher assessment of the development of specific and systemic competencies than full-time students, while no statistically significant differences were found between the assessments of part-time and full-time students in the level of generic competencies. Students who express the intention of employment in the profession have a statistically significantly higher assessment of the development of specific, systemic and generic competencies than those students who do not intend to be employed in the profession after obtaining the master's degree in RPOO.

The results of this research indicate that it is necessary to introduce changes in the curricula and in the teaching of educational graduate studies in order to ensure a better possibility of knowledge transfer and the application of theoretical concepts in practice.

Keywords: graduate study of early and preschool education; competences; early and preschool education (EPE).

Doc. dr. sc. Maja Drvodelić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, HR – 10000 Zagreb
maja.drvodelic@ufzg.hr

Doc. dr. sc. Monika Pažur
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, HR – 10000 Zagreb
monika.pazur@ufzg.hr

Prof. dr. sc. Vlatka Domović
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, HR – 10000 Zagreb
vlatka.domovic@utzg.hr