

UKLJUČENOST STUDENATA DIPLOMSKOGA STUDIJA RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA, DOŽIVLJAJ PRIPADNOSTI STUDIJU I RAZVIJENOST PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA

Vlatka Domović

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
<https://orcid.org/0000-0001-5794-6786>

Monika Pažur

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
<https://orcid.org/0000-0003-0936-0048>

Maja Drvodelić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
<https://orcid.org/0000-0003-2633-5573>

Sažetak

U radu su prikazani razvoj instrumenta za procjenu uključenosti studenata diplomskoga studija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (RPOO), odnosi između percepcije uključenosti i pripadnosti studiju, kao i odnos između uključenosti i procjene ovladanosti profesionalnim kompetencijama. U istraživanju provedenom 2022. godine sudjelovalo je 286 studenata završne godine diplomskoga studija RPOO-a sa svih učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj.

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između svih prepoznatih elemenata uključenosti studenata u učenje i dimenzija osjećaja pripadnosti, kao i procjene ovladanosti specifičnim profesionalnim znanjima, vještinama i stavovima.

Dobiveni rezultati upućuju na to da je u obrazovanju odgojitelja još uvijek prisutna obrazovna kultura koja ne prepoznaje važnost aktivne uloge studenata kao nositelja obrazovnih promjena.

Ključne riječi: *diplomski studij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, profesionalne kompetencije studenata, osjećaj pripadnosti studiju, uključenost studenata u učenje*

UVOD

Obrazovna istraživanja u visokom obrazovanju sve više naglašavaju važnost uključenosti studenata u studij i utjecaj uključenosti na uspješnost u studiju, odnosno na kvalitetu razvoja profesionalnih kompetencija tijekom studija. Drugim riječima, smatra se da visokoškolske ustanove mogu poboljšati uspjeh studenata i kvalitetu svojih programa stvarajući okruženje koje će poticati uključenost studenata i time doprinijeti kvaliteti ostvarivanja željenih akademskih ishoda. Istraživanja također pokazuju da je visoka uključenost u studij pozitivno povezana s učenjem, neosipanjem studenata tijekom studija i njihovom upornosti u naporima koje učenje zahtijeva (Mandernach, 2015). Sumirajući rezultate istraživanja o uključenosti studenata, Miller i Butler (2011) identificiraju nekoliko domena kojima se pokazuje da uključenost doprinosi rezultatima koje studenti postižu, uključujući razvoj kognitivnih i intelektualnih vještina, prilagodbu na fakultet koja rezultira visokim stopama zadržavanja na studiju, osobni rast i psihosocijalni razvoj i formiranje identiteta, kao i dugoročne beneficije koje se protežu i nakon završetka studija. Studenti koji iskazuju visoku uključenost u studij imaju bolje ocjene i razvijaju kompetencije koje mogu transferirati u nove situacije, odnosno uključenost „pomaže razvoju navika srca i uma koje povećavaju kapacitet za kontinuirano učenje i osobni razvoj“ (Kuh, 1995, 5).

Iako se uključenost učenika i studenata u svijetu istražuje više od sedamdeset godina (Kuh, 2009), u Republici Hrvatskoj postoji mali broj istraživanja koja se uglavnom odnose na školski, a ne na visokoškolski kontekst (npr. Bukvić, 2018, Rovanić i sur., 2017). Opsežnija istraživanja koja uključuju razvoj mjernih instrumenata o uključenosti u studij studenata ranoga i predškolskoga odgoja (RPOO) i obrazovanja na učiteljskim fakultetima rijetka su. Do sada su provedena istraživanja o odnosu između percepcije okruženja za studiranje i veze između razvijenosti profesionalnih kompetencija (Domović i sur., 2022) i razine razvijenosti profesionalnih kompetencija i nekih sastavnica studentske uključenosti u studij RPOO-a (Drvodelić i sur., 2024).

U ovom je radu prikazan razvoj instrumenta za procjenu uključenosti studenata diplomskoga studija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te odnosi između percepcije uključenosti i pripadnosti studiju te odnos između uključenosti i procjene ovladanosti profesionalnim kompetencijama.

Što je uključenost studenata u učenje?

Iako se smatra da je studentska uključenost važna za ostvarivanje akademskih postignuća, kao i za opću dobrobit, profesionalnu socijalizaciju i zadovoljstvo životom studenata, ne postoji konsenzus oko njezine jedinstvene definicije. Zbog toga definiranje konstrukta uključenosti u studij predstavlja kontinuirani izazov za istraživače, pri čemu postoji suglasnost o tome da se radi o multidimenzionalnom i kompleksnom konstrukt (Bowen, 2005; Kahu, 2013; Ashwin i McVitty, 2015; Gunuc i Kuzu, 2015; Mandernach, 2015; Zepke, 2015; Collaço, 2017; Wong i Liem, 2021). S druge strane, ističe se i da ovaj konstrukt nije „misteriozan ni ezoteričan“, već

se jednostavno odnosi na „količinu fizičke i psihičke energije koju student posvećuje akademskom iskustvu“ (Astin, 1984, 518), odnosno da se uključenost odnosi na napor i vrijeme koje studenti alociraju u različite akademske i socijalne aktivnosti tijekom ukupnoga iskustva koje se povezuje sa studiranjem (Hu i Kuh, 2001; Kuh, 2009). Drugim riječima, student koji je visoko uključen u studij jest onaj koji investira značajnu energiju u učenje, provodi mnogo vremena na fakultetu, aktivno sudjeluje u studentskim organizacijama i često komunicira s akademskim i neakademske osobljem te drugim studentima.

Chapman (2003, prema Mandernach, 2015) navodi da definicije studentske uključenosti obično povezuju kognitivne, bihevioralne i afektivne dimenzije. Kognitivna dimenzija odnosi se na opseg u kojem su studenti prisutni na nastavi i koliko ulažu mentalnoga napora u zadatke kojima su izloženi. Bihevioralna dimenzija odnosi se na opseg u kojem studenti aktivno reagiraju na obrazovne zadatke, a afektivna se dimenzija odnosi na stupanj u kojem se studenti angažiraju i emocionalno reagiraju na obrazovne zadatke. Brojne definicije uključenost razumiju kao sociološki i psihološki koncept, odnosno, uz djelomično preklapanje, mogu se razlikovati četiri pristupa razumijevanju uključenosti: bihevioralna perspektiva – fokusira se na učinkovitu praksu poučavanja; psihološka perspektiva – vidi uključenost kao unutarnji individualni proces; sociokulturna perspektiva – razmatra kritičnu ulogu konteksta i holistička perspektiva – pokušava prethodne tri perspektive povezati u jednu (Kahu, 2013). Gunuc i Kuzu (2015) u svojoj definiciji povezuju različite pristupe i uključenost definiraju kao kvalitetu i kvantitetu studentskih psiholoških, kognitivnih, emocionalnih i bihevioralnih reakcija na proces učenja koje vode uspješnom ostvarivanju ishoda učenja, pri čemu naglašavaju i važnost sudjelovanja u akademskim i socijalnim aktivnostima koje su povezane s nastavom i onima koje nisu izravno povezane s nastavom. Aktivnosti koje se odnose na nastavu, prema ovim autorima, odnose se na kognitivne, emocionalne i bihevioralne reakcije tijekom nastave na fakultetu i izvannastavni angažman studenata koji je povezan s ostvarivanjem ishoda učenja. Kognitivna uključenost odnosi se na razumijevanje vlastitoga učenja, dok se emocionalna uključenost odnosi na emocionalne reakcije (stavove, vrijednosti) prema nastavnicima, drugim studentima, sadržajima i načinima poučavanja. Bihevioralna uključenost podrazumijeva sudjelovanje u akademskim aktivnostima – tijekom i izvan nastave – i najčešće je ispitivana jer ju je najlakše mjeriti. Uključenost u fakultetske aktivnosti, odnosno uključenost u život kampusa, druga je važna dimenzija uključenosti u studiranje koja doprinosi cjelovitom razvoju i dobrobiti studenata. Analizirajući napore u definiranju konstrukta uključenosti studenata, kao i prednosti i nedostatke različitih modela uključenosti, Wong i Liem (2021) predložili su dvokomponentni okvir studentske uključenosti koji razlikuje uključenost u učenje od uključenosti u odgojno-obrazovnu ustanovu. Uključenost u učenje odnosi se na aktivnosti studenata koje im omogućuju da se osjećaju aktivirano, ulože napor i budu zaokupljeni tijekom aktivnosti učenja, što podrazumijeva afektivni, bihevioralni i kognitivni angažman. Uključenosti u odgojno-obrazovnu instituciju podrazumijevaju povezanost studenata s obrazovnom ustanovom kao zajednicom, odnosno odnose prema ljudima u ustanovi, uključenost u društvene aktivnosti i psihološku identifikaciju s ustanovom u kojoj se školuju.

U ovom se radu pojam uključenosti studenata RPOO-a odnosi na kognitivne, bihevioralne i afektivne aspekte akademske uključenosti, to jest na uključenost studenata u učenje bez obzira na to odnosi li se ona na aktivnosti studenata za vrijeme nastave ili na aktivnosti izvan nastave koje pospješuju učenje i ovladavanje ishodima učenja.

Ciljevi istraživanja

Ovim se istraživanjem željelo utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja procjenjuju svoju uključenost u učenje te u kakvom je odnosu uključenost u učenje s doživljajem pripadnosti okruženju za studiranje te sa samoprocjenom razvijenosti profesionalnih kompetencija. Iz ovoga općeg cilja proizlaze sljedeći specifični istraživački ciljevi:

1. ispitati kakva je uključenost u učenje studenata diplomskoga studija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja;
2. utvrditi postoji li povezanost između uključenosti studenata u učenje, osjećaja pripadnosti i studentske samoprocjene razvijenosti profesionalnih kompetencija.

METODOLOGIJA

Uzorak i prikupljanje podataka

U istraživanju je sudjelovalo 286 studenta završne godine diplomskoga studija RPOO-a svih učiteljskih fakulteta u Republici Hrvatskoj na kojima se ovaj studij izvodi. Istraživanje je provedeno u svibnju 2022. godine, odnosno nekoliko tjedana prije završetka nastave u posljednjem (četvrtom) semestru studija. Sudjelovanje studenata u istraživanju bilo je dobrovoljno. Anketno ispitivanje provedeno je grupno tijekom nastave u posljednjim tjednima akademske godine uz prisustvo nastavnika. Primjena upitnika trajala je prosječno 25 minuta. Studentima je najprije objašnjena svrha istraživanja, a u istraživanje su se uključili studenti koji su iskazali interes za sudjelovanje.

Instrumenti

Skala za procjenu uključenosti studenata RPOO-a u učenje sadrži 28 čestica kojima se nastojalo procijeniti koliko su studenti uključeni u učenje tijekom i izvan nastave i kako procjenjuju poticaje za uključivanje tijekom nastave. Pri izradi instrumenata, kojima se procjenjuje uključenost u učenje, značajno je voditi računa o kontekstu u kojem se ono događa (Handelsman i sur., 2005; Mandernach, 2015). U izradi ovoga instrumenta, uz opisane definicije i analize instrumenata razvijenih u drugim kontekstima (Handelsman i sur., 2005; Oliver i sur., Appleton i sur., 2006; 2008; Kuh, 2009; Gunuc i Kuzu, 2015; Mandernach, 2015; Lin i Huang, 2018; Zhoc i sur.,

2018), vodilo se računa o kontekstu studiranja na učiteljskim fakultetima pa su izabrani oni elementi uključenosti u učenje za koje se smatra da su mogući za sve studente bez obzira na kojim fakultetima studiraju. Studenti su stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama procjenjivali na ljestvici Likertova tipa s pet stupnjeva intenziteta (1 – nimalo se ne slažem; 5 – u potpunosti se slažem). Na prikupljenim podacima provedena je faktorska analiza s *varimax* rotacijom (Tablica 1) koja je polučila četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 66,27 % varijance. Pouzdanost instrumenta visoka je ($\alpha = ,91$). Cjelovita skala prikazana je u Tablici 3.

Tablica 1

Faktori dobiveni faktorskom analizom instrumenta „Uključenost studenata u učenje“

Faktor	% totalne varijance	Cronbach alpha
1. Atmosfera za uključivanje u učenje	42,47	,93
2. Samoinicijativnost studenata	13,21	,81
3. Uključenost u učenje izvan nastave	5,80	,78
4. Profesionalna predanost	4,77	,78

Faktor imenovan *Atmosfera za uključivanje u učenje* sadrži tvrdnje koje se odnose na nastavu u kojoj se studente potiče na diskusiju i postavljanje pitanja, u kojoj su ciljevi kolegija jasni, koja uključuje interakciju među studentima, u kojoj imaju priliku za razvoj, dobivaju pravovremene povratne informacije i u kojoj se uvažava njihovo dostojanstvo. Varijable s visokim saturacijama na ovom faktoru sugeriraju važnost profesionalnih i osobnih karakteristika nastavnika za uključivanje studenata u učenje. Faktorska opterećenja tvrdnji saturiranih ovim faktorom kreću se od ,80 do ,58, a pouzdanost ovoga faktora iznosi $\alpha = ,93$.

Faktor nazvan *Samoinicijativnost studenata* sadrži tvrdnje koje opisuju proaktivno ponašanje studenata, kao što je poticanje diskusije na nastavi, traženje dodatnih informacija, postavljanje pitanja ako nešto ne razumiju te odlazak na konzultacije s nastavnicima. Faktorska opterećenja tvrdnji saturiranih ovim faktorom kreću se od ,76 do ,59, a pouzdanost ovoga faktora iznosi $\alpha = ,81$.

Treći faktor imenovan kao *Uključenost u učenje izvan nastave* sadrži tvrdnje koje opisuju napore koje student ulaže u pripremu za nastavu, što uključuje pisanje domaćih zadaća, izradu seminara, kao i dodatne napore koji nadilaze ispunjavanje nastavnih obveza, primjerice čitanje dodatne literature povezane s nastavnim temama. Faktorska opterećenja tvrdnji saturiranih ovim faktorom kreću se od ,78 do ,44, a pouzdanost ovoga faktora iznosi $\alpha = ,78$.

Faktor nazvan *Profesionalna predanost* sadrži tvrdnje koje se odnose na promišljanje vlastitih profesionalnih stavova i vrijednosti u svakodnevnim situacijama, povezivanje ideja tijekom studiranja i razumijevanje perspektiva različitih dionika. Faktorska opterećenja tvrdnji saturiranih ovim faktorom kreću se od ,74 do ,61, a pouzdanost ovoga faktora iznosi $\alpha = ,78$.

Skala za procjenu osjećaja pripadnosti studenata RPOO-a sadrži 17 tvrdnji, a studenti su stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama procjenjivali na ljestvici Likertova tipa (1– nimalo se ne slažem; 5 – u potpunosti se slažem). Faktorskom analizom s *varimax* rotacijom izlučena su dva faktora koji zajedno objašnjavaju 55,68 % varijance (Tablica 2). Prvi faktor – *Pripadnost studijskoj grupi* – sadrži tvrdnje koje se odnose na osjećaj pripadnosti i povezanosti s kolegama na studijskoj godini i u seminarskoj grupi, doživljaju razumijevanja od drugih studenata, međusobnom podržavanju i pomaganju. Drugi se faktor odnosi na doživljaj *Pripadnosti fakultetu* na kojem studiraju, što uključuje osjećaj ponosa na fakultet, žaljenje zbog odlaska s fakulteta i osjećaj da fakultet nudi raznolike mogućnosti za razvoj studenata. Studentice su tvrdnje na faktoru pripadnosti studijskoj grupi procijenile značajno pozitivnije nego one na faktoru pripadnosti fakultetu, što je vidljivo iz aritmetičkih sredina svih tvrdnji na faktoru. Procjenjuju kako osjećaju da pripadaju studijskoj grupi u velikoj mjeri ($M = 4,13$), dok je vrijednost za pripadnost fakultetu osrednja ($M = 3,52$).

Tablica 2

Rezultati deskriptivne statistike (M, SD) za faktore na instrumentu pripadnosti i faktorska struktura „Skale za procjenu osjećaja pripadnosti studenata RPOO-a“

	Faktor	
	Pripadnost studijskoj grupi	Pripadnost fakultetu
	$M = 4,13$ $SD = 0,64$	$M = 3,52$ $SD = 0,84$
Osjećam se prihvaćeno u svojoj seminarskoj grupi.	,83	
Osjećam se povezano s kolegama u svojoj seminarskoj grupi.	,78	
Studenti iz moje seminarske grupe spremni su pomoći kad mi je potrebno.	,79	
Drugi su studenti zainteresirani čuti moje mišljenje o različitim stvarima.	,71	
Osjećam se povezano s kolegama na svojoj studijskoj godini.	,69	
Osjećam da me kolege s moje godine razumiju.	,69	
Kad mi je potrebno, pitam za savjet druge studente.	,63	
Druženje s drugim studentima motivira me za studiranje.	,62	
Pružam podršku i pomažem drugim studentima.	,61	
Drugi studenti misle dobro o meni.	,58	
Rado ljudima govorim o svojem fakultetu.		,80
Ponosan sam što sam student ovoga fakulteta.		,80
Fakultet mi pruža raznolike mogućnosti za razvoj.		,74
U budućnosti ću biti ponosan ako budem na bilo koji način mogao dati podršku svojem fakultetu.		,74

Osjećam se na fakultetu „kao doma“.	,72
Žao mi je što ću uskoro otići s ovoga fakulteta.	,67
Osjećam se kao da pripadam fakultetu na kojem studiram.	,63
% objašnjene varijance 42,47 13,21	
Cronbach α ,90 ,87	

Skala za procjenu ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama i stavovima razvijena je za potrebe prethodnih istraživanja koja su se bavila samoprocjenom ovladanosti profesionalnim kompetencijama studenata RPOO-a (Autor i sur., 2024). Ova skala sadrži 33 tvrdnje, a sastoji se od triju subskala koje predstavljaju dimenzije profesionalnih znanja, vještina te stavova i uvjerenja. Sudionici su na skali od pet stupnjeva intenziteta procjenjivali slaganje s tvrdnjama (1 – nimalo se ne slažem; 5 – u potpunosti se slažem). Dimenzija *Znanje i razumijevanje* (,87) sadrži 10 tvrdnji koje se odnose na poznavanje teorijskih modela u RPPO-u, razumijevanje dječjega razvoja, prava djece i karakteristika poticajnoga ozračja za dijete te poznavanje odgojno-obrazovnoga sustava, obrazovne politike, strategija vođenja i karakteristika odgojiteljske profesije. U ovom istraživanju aritmetička sredina samoprocjena studentica za sve tvrdnje koje se odnose na njihova profesionalna znanja i razumijevanje iznosi $M = 4,11$ ($SD = 0,55$). Dimenzija *Vještine* (,87) sadrži 13 tvrdnji koje se odnose na osposobljenost za planiranje i vrednovanje rada, praćenje napretka djeteta, refleksiju, provedbu istraživanja, implementaciju dokumenata, evaluaciju vrtića, vođenje programa i projekata, ostvarivanje kvalitetne profesionalne komunikacije i odnosa, nenasilno rješavanje sukoba i dijeljenje odgovornosti. Aritmetička sredina za sve tvrdnje koje se odnose na samoprocjenu studentica o razvijenosti profesionalnih vještina iznosi $M = 4,12$ ($SD = 0,69$). S dimenzijom *Profesionalni stavovi i uvjerenja* (,86) povezano je 10 tvrdnji koje se odnose na važnost suradnje, profesionalni razvoj, djelovanje u skladu s etičkim standardima, poštovanje perspektiva različitih dionika, njegovanje interkulturalnoga dijaloga i interdisciplinarnoga pristupa rješavanju problema. Razvijenost profesionalnih stavova i uvjerenja studentice su ocijenile najpozitivnije, odnosno aritmetička sredina na svim tvrdnjama iznosi $M = 4,67$ ($SD = 0,36$). Pouzdanost je čitavoga instrumenta u ovom istraživanju,92.

REZULTATI

U Tablici 3 su prikazani rezultati o uključenosti studenata RPOO-a u učenje (distribucija rezultata (N , %), srednje vrijednosti (M) i pripadajuće standardne devijacije (SD) te faktorska opterećenja i pripadnost faktoru. Najviše procijenjene tvrdnje odnose se na ulaganje napora u izvršavanje zahtjeva koji su izravno povezani sa studentskim obvezama u nastavi, odnosno na obveze koje su im zadane. Čak 89,4 % ($M = 4,37$, $SD = ,714$) studenata često ili uvijek domaće zadaće nastoji napraviti najbolje što može, a njih 84,5 % ($M = 4,25$, $SD = ,814$) izjavljuje da često ili uvijek ulaže adekvatan napor u izradu svih vrsta zadataka koji se pred njih postavljaju tijekom studija. Nadalje, visoko je procijenjena učestalost preispitivanja vlastitih profesional-

nih stavova na temelju onoga što su čuli na nastavi ($M = 4,28$, $SD = ,776$), povezivanja ideja i teorija iznesenih na nastavi s prethodnim znanjima i iskustvima ($M = 4,19$, $SD = ,791$) te svakodnevnim situacijama ($M = 4,04$, $SD = ,801$). Dvije trećine studenata koji su sudjelovali u istraživanju izjavljuju da ulažu dovoljno truda u svaki kolegij ($M = 3,84$, $SD = ,90$), ali ih više od trećine na nastavu ne dolazi često ili uvijek pripremljeno te ih je samo 55,3 % ($M = 3,60$, $SD = ,97$) često ili uvijek spremno u učenje uložiti napor veći od planiranoga. Odgovori na tvrdnje koje se odnose na procjenu atmosfere za uključivanje studenata u učenje, odnosno na poticaje nastavnika tijekom i izvan (nakon) izravne nastave pokazuju da značajan broj studenata ne smatra da su poticaji nastavnika prisutni često ili uvijek. Na primjer, samo nešto više od trećine ispitivanih studenata smatra da ih nastavnici svojim radom motiviraju na učenje ($M = 3,20$, $SD = ,89$), 40,6 % studenata ($M = 3,33$, $SD = ,93$) izjavljuju da nastavnici kreiraju atmosferu u kojoj studenti rado diskutiraju i postavljaju pitanja, a manje od polovice studenata smatra da nastavnici često ili uvijek koriste metode prilagođene ciljevima i sadržajima kolegija. Samo malo više od polovice studenata smatra da je način ocjenjivanja studenata često ili uvijek jasan, a manje od polovice studenata smatra da su ciljevi kolegija jasno objašnjeni ($M = 3,41$, $SD = ,97$). Najniže procjene u ovom istraživanju odnose se na tvrdnje koje pripadaju faktoru *Samoinicijativnost studenata*. Više od polovice studenata nikad ne ide na konzultacije ili rijetko ide na konzultacije, svega ih petina često ili uvijek postavlja pitanja kad nešto ne razumije ($M = 3,02$, $SD = 1,18$), samo ih 18,5 % potiče diskusiju na nastavi ($M = 2,39$, $SD = 1,176$), a gotovo 60 % ($M = 2,38$, $SD = 1,108$) rijetko traži ili nikad ne traži dodatne informacije od nastavnika o onome što ih je zainteresiralo na nastavi.

Tablica 3*Uključenost u učenje (% , M, SD)*

Pripadnost faktoru, Faktorsko opterećenje	Tvrdnja	nikad + rijetko	ponekad	često + uvijek	Ukupno	
		N %	N %	N %	M	SD
(F3_ ,72)	Nastojim domaće zadaće napraviti na najbolji način.	1,1	9,2	89,4	4,37	,71
(F4_ ,74)	Promišljam o vlastitim profesionalnim stavovima i vrijednostima u odnosu na izrečeno na nastavi.	1,5	12,6	86,0	4,28	,78
(F3_ ,78)	Za pripremu zadataka (seminari, eseji i sl.) vezanih uz studij ulažem adekvatan napor.	3,6	12,0	84,5	4,25	,81
(F4_ ,65)	Povezujem ideje iznesene na nastavi s prethodnim znanjima i iskustvima.	3,5	13,0	83,5	4,19	,79

Pripadnost faktoru, Faktorsko opterećenje	Tvrdnja	nikad + rijetko	ponekad	često + uvijek	Ukupno	
		N %	N %	N %	M	SD
(F4_ ,74)	Činjenice i teorije iznesene tijekom nastave povezujem sa svakodnevnim situacijama.	3,9	16,2	80,0	4,04	,80
(F3_ ,54)	O nastavnim sadržajima razgovaram i izvan nastave.	8,1	19,3	72,6	3,98	,97
(F3_ ,59)	Vjerujem da u svaki kolegij ulažem dovoljno truda.	7,0	26,6	66,4	3,84	,90
(F1_ ,65)	Nastavnici u komunikaciji uvažavaju dostojanstvo svakoga studenta.	6,0	26,4	67,6	3,80	,83
(F4_ ,61)	Tijekom nastave ulažem napor i trud u bolje razumijevanje tuđe perspektive (npr. drugih studenata, različitih autora, nastavnika).	6,3	27,6	66,1	3,77	,83
(F3_ ,56)	Na nastavu dolazim pripremljen.	10,7	27,7	61,7	3,65	,91
(F1_ ,78)	Nastavnici jasno objašnjavaju svoja očekivanja od studenata na kolegiju.	11,6	29,2	59,2	3,63	,93
(F1_ ,76)	Tijekom nastave nastavnici omogućuju interakciju među studentima.	12,0	32,7	55,3	3,62	,93
(F3_ ,64)	Spreman sam uložiti napor veći od planiranoga da bih zadovoljio očekivanja nastavnika.	11,3	33,5	55,3	3,60	,97
(F1_ ,70)	Nastavnici su spremni promijeniti tijekom nastavnoga sata kao odgovor na potrebe studenata (npr. potreba za dodatnim obrazloženjem, pitanja studenata, aktualnosti vezane uz sadržaj kolegija).	18,2	26,9	54,9	3,52	1,00
(F1_ ,58)	Nastavnici daju pravovremene povratne informacije (pisane ili usmene) o obavljenim zadacima u nastavi.	13,3	32,5	54,2	3,51	,90
(F1_ ,67)	Način ocjenjivanja na kolegiju jasan je od samoga početka nastave.	17,3	31,1	51,6	3,50	1,00
(F1_ ,76)	Metode poučavanja prilagođene su ciljevima i sadržajima (temama) kolegija.	12,0	41,7	46,2	3,42	,90
(F1_ ,76)	Nastavnici jasno objašnjavaju ciljeve kolegija.	16,6	37,8	45,5	3,41	,97

Pripadnost faktoru, Faktorsko opterećenje	Tvrdnja	nikad + rijetko	ponekad	često + uvijek	Ukupno	
		N %	N %	N %	M	SD
(F1_ ,76)	Nastavnici stvaraju prilike za razvoj studenata.	10,9	46,8	42,2	3,40	,85
(F3_ ,58)	Dodatno se pripremam (učim) za nastavu (npr. čitam bilješke s prethodnoga predavanja, konzultiram se dodatnom literaturom povezanom s temama kolegija).	24,8	27,3	47,9	3,38	1,15
(F3_ ,44)	Tijekom nastave pravim iscrpne bilješke.	20,3	33,6	46,1	3,33	1,04
(F1_ ,80)	Nastavnici kreiraju atmosferu u kojoj studenti rado diskutiraju i postavljaju pitanja.	17,8	40,6	41,6	3,33	,93
(F1_ ,77)	Nastavu izvode entuzijastični i zainteresirani nastavnici.	21,7	36,4	42,0	3,23	,96
(F1_ ,79)	Nastavnici svojim radom motiviraju studente na učenje.	20,0	44,2	35,8	3,20	,89
(F2_ ,71)	Na nastavi postavljam pitanja kada nešto ne razumijem.	33,5	35,6	31,7	3,02	1,17
(F2_ ,59)	Idem na konzultacije.	51,6	28,1	20,3	2,59	1,15
(F2_ ,76)	Samoinicijativno potičem diskusiju na nastavi.	57,7	23,8	18,5	2,39	1,18
(F2_ ,75)	Nakon nastave od nastavnika tražim dodatne informacije o onome što me zainteresiralo.	59,8	23,2	16,9	2,38	1,10

Napomena. Tvrdnje su navedene s obzirom na rang, odnosno od najviših procjena prema nižim procjenama.

Podatci prikazani u Tablici 4 pokazuju da studenti u odnosu na izlučene faktore u najvećoj mjeri procjenjuju slaganje s tvrdnjama koje pripadaju faktoru *Profesionalna predanost* ($M = 3,96$), odnosno one vezane uz povezivanje sadržaja, ideja i koncepata koji se analiziraju na nastavi s vlastitim profesionalnim stavovima i uvjerenjima. Kao što je vidljivo i iz analize pojedinih tvrdnji, studenti su najmanje uključeni u aktivnosti koje zahtijevaju preuzimanje inicijative tijekom i izvan nastave ($M = 2,59$).

Tablica 4

Rezultati deskriptivne statistike (M; SD) u odnosu na faktore dobivene Skalom za procjenu uključenosti studenata

FAKTOR	M	SD
F4_ Profesionalna predanost	3,96	,61
F3_ Uključenost u učenje izvan nastave	3,84	,62
F1_ Atmosfera za uključivanje u učenje	3,45	,69
F2_ Samoinicijativnost studenata	2,59	,91

Da bi se odgovorilo na pitanje postoji li povezanost između uključenosti studenata u učenje, osjećaja pripadnosti i procjene razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata RPOO-a, izračunate su korelacije između svih promatranih dimenzija (Tablica 5). Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost svih prepoznatih elemenata uključenosti studenata u učenje i dimenzija osjećaja pripadnosti, kao i procjene ovladanosti specifičnim profesionalnim znanjima, vještinama i stavovima. *Atmosfera za uključivanje u učenje* visoko je povezana s faktorom koji opisuje pripadnost fakultetu ($r = 0,61$), ali je i umjereno povezana s osjećajem pripadnosti studijskoj grupi ($r = 0,43$), procjenama znanja i razumijevanja ($r = 0,44$) i procjenama razvijenosti profesionalnih vještina ($r = 0,41$). Niska, ali statistički značajna povezanost postoji i između *Atmosfere za uključivanje u učenje* i procjena razvijenosti profesionalnih stavova i uvjerenja ($r = 0,16$). Faktor *Samoinicijativnost studenata* umjereno je povezan s oba elementa pripadnosti, s osjećajem pripadnosti studijskoj grupi ($r = 0,40$) te nešto više s osjećajem pripadnosti fakultetu ($r = 0,46$). *Samoinicijativnost studenata* statistički je značajno povezana sa svim subdimenzijama profesionalnih kompetencija. Najveću povezanost ovaj faktor ima s procjenom ovladanosti profesionalnim znanjima ($r = 0,51$), potom s razvijenosti profesionalnih vještina ($r = 0,42$), a niža, ali značajna povezanost utvrđena je za odnos između samoinicijativnosti studenata i ovladanosti profesionalnim stavovima i uvjerenjima ($r = 0,21$). *Uključenost u učenje izvan nastave* najviše je povezana s procjenom razvijenosti profesionalnih znanja i razumijevanja ($r = 0,54$), a srednju povezanost pokazuje s osjećajem pripadnosti fakultetu ($r = 0,47$) i studijskoj grupi ($r = 0,44$) te s procjenom ovladanosti profesionalnim vještinama ($r = 0,46$) te razvijenosti profesionalnih stavova i uvjerenja ($r = 0,33$). *Profesionalna predanost* srednje je povezana sa svim promatranim dimenzijama: *Pripadnost studijskoj grupi* ($r = 0,31$), *Pripadnost fakultetu* ($r = 0,47$), *Znanje i razumijevanje* ($r = 0,42$), *Vještine* ($r = 0,35$) te *Profesionalni stavovi i uvjerenja* ($r = 0,36$). Prikazani rezultati pokazuju da je najveća povezanost utvrđena između *Atmosfere za uključivanje u učenje* i *Osjećaja pripadnosti fakultetu* te između *Uključenosti u učenje izvan nastave* i procjene ovladanosti profesionalnim znanjima.

Tablica 5

Povezanost između uključenosti studenata RPOO-a u učenje, osjećaja pripadnosti i procjene ovladanosti profesionalnim znanjima, vještinama i stavovima i uvjerenjima

		Pripadnost studijskoj grupi	Pripadnost fakultetu	Znanje i razumijevanje	Vještine	Profesionalni stavovi i uvjerenja
Atmosfera za uključivanje u učenje	r	,430**	,611**	,442**	,412**	,156*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,011
	N	264	264	265	260	265
Samoinicijativnost studenata	r	,404**	,462**	,513**	,419**	,209**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	273	273	275	269	271
Uključenost u učenje izvan nastave	r	,437**	,470**	,540**	,456**	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	265	266	268	262	263
Profesionalna predanost	r	,431**	,467**	,422**	,348**	,363**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	276	276	277	273	274

Napomena. * $p < ,05$; ** $p < ,01$

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Ovim se istraživanjem ispitivala uključenost u učenje studenata RPOO-a. Rezultati pokazuju da su studenti najviše uključeni u ono što im je u nastavi zadano, odnosno ono što se tijekom studija vrednuje (izrada domaćih zadaća, seminara). Istovremeno, kontinuirana priprema za nastavu i ulaganje napora, kao što je čitanje bilježaka napravljenih tijekom nastave ili dodatne literature povezane s nastavnim sadržajima, izostaje kod znatnoga broja studenata. Procjene tvrdnji koje se odnose na poticanje učenja, koje uglavnom trebaju dolaziti od nastavnika, sugeriraju da nastavnici u dovoljnoj mjeri ne motiviraju studente na učenje, ne kreiraju nastavno ozračje u kojem se potiču interakcije među studentima i ne koriste poticajne metode i strategije poučavanja koje su primjerene različitim stilovima učenja studenata. Najniže procijenjene tvrdnje odnose se na studentsko preuzimanje inicijative za samostalno učenje, u nastavi i izvan nastave. Studenti razmjerno rijetko postavljaju pitanja ili potiču diskusiju na nastavi ili nakon nastave te traže dodatne informacije koje bi im omogućile dodatno učenje. U istraživanjima o uključenosti studenata u učiteljske studije naglašava se da uključenost u učenje ovisi o an-

gažiranosti i studenata i nastavnika te njihovim očekivanjima i stupnju odgovornosti (Bergmark i Westman, 2015; 2018). Nalazi ovoga istraživanja sugeriraju da je u obrazovanju odgojitelja još uvijek prisutna obrazovna kultura koja u dovoljnoj mjeri ne podrazumijeva da studenti i nastavnici rade partnerski, da studenti imaju aktivnu ulogu u sukreiranju kurikula s nastavnicima te da se studenti ponašaju kao nositelji obrazovne promjene. U vezi s tim Bryson i Hand (2007) ističu da postoje različiti stupnjevi uključenosti studenata, od neuključenosti do visoke uključenosti, što značajno ovisi o entuzijazmu nastavnika, odnosno kako je vjerojatnije da će studenti biti uključeni ako su nastavnici uključeni s njima.

Drugi cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između uključenosti studenata u učenje, osjećaja pripadnosti i razvijenosti profesionalnih kompetencija. Rezultati pokazuju da je uključenost pozitivno povezana sa svim promatranim dimenzijama.

Prema Hagertyju i sur. (1992), osjećaj pripadnosti jest iskustvo osobne uključenosti u sustav ili okolinu koji omogućuje da se osobe osjećaju dijelom toga sustava ili okoline, a doživljaj pripadnosti može djelovati na ponašanja i motivaciju studenata te njihovu opću dobrobit. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da studenti koji su uključeni u učenje osjećaju pripadnost studijskoj grupi i fakultetu. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima ranije provedenih istraživanja. Metsälä i sur. (2012) ističu da je za učenje studenata, osim njihovih osobnih resursa, najvažniji osjećaj pripadnosti okruženju u kojem studiraju. St-Amand i sur. (2017) slično ističu da osjećaj pripadnosti može imati pozitivan utjecaj na akademska postignuća i uključenost, a Osterman (2000) naglašava da je osjećaj pripadnosti povezan s uključenosti u nastavu. Nadalje, Gopalan i Brady (2020) navode da osjećaj pripadnosti može navesti studente da se dublje bave svojim učenjem, što dovodi do upornosti i uspjeha, a Yeager i sur. (2016) te Strayhorn (2012) su utvrdili da studenti koji osjećaju da pripadaju traže i koriste resurse fakulteta u većoj mjeri i tako sami potiču svoju uspješnost u studiranju.

Sve dimenzije uključenosti studenata u učenje povezane su s procjenom ovladanosti studenata profesionalnim znanjima, vještinama i razvijenosti profesionalnih stavova i uvjerenja. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima istraživanja provedenih u drugim visokoškolskim kontekstima koji pokazuju da je uključenost studenata pozitivno povezana s kvalitetom ishoda učenja i obrazovnim postignućima (Carini i sur., 2006; Collaço, 2017; De Viliers i Werner, 2018; Kahu, 2013).

U ovom istraživanju rezultati pokazuju najveću povezanost između *Samoinicijativnosti studenata* (proaktivni studenti koji postavljaju pitanja, diskutiraju na nastavi, traže dodatne informacije) i *Uključenosti studenata izvan nastave* (studenti koji u studiranje ulažu napore izvan onoga što je zadano) te procijenjenosti ovladanosti profesionalnim znanjima koja uključuje poznavanje teorijskih modela RPPO-a, razumijevanje dječjega razvoja, prava djece i karakteristika poticajnoga ozračja za dijete, kao i poznavanje odgojno-obrazovnoga sustava, obrazovne politike, strategija vođenja i karakteristika odgojiteljske profesije.

Ukupno gledajući, razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja povezan je sa stupnjem njihove uključenosti u učenje pri čemu je uključenost povezana i s osjećajem pripadnosti okruženju za studiranje. Na temelju ovih rezultata može se predložiti nekoliko zaključaka, odnosno preporuka institucijama gdje se školuju budući odgojitelji djece rane i predškolske dobi.

Od budućih se odgojitelja očekuje da u svojoj praksi promoviraju aktivnu participaciju djece koja se temelji na pristupu usmjerenom na dijete. Zbog toga je važno da se i inicijalna profesionalna socijalizacija odgojitelja temelji na istom konceptu, odnosno na poučavanju usmjerenom na studente koje podrazumijeva stvaranje uvjeta za visok stupanj uključenosti studenata u vlastito učenje na nastavi i izvan nastave. U vezi s tim, Doyle (2008) ističe da je važno kreirati okolinu usmjerenu na studenta jer to povećava uključenost zato što su studenti aktivni i preuzimaju odgovornost za vlastito učenje. Zato bi u inicijalnom obrazovanju budućih odgojitelja trebalo sustavno njegovati i osnaživati samoinicijativnost studenata koji ulažu napore u učenje u nastavi i izvan nastave, što može doprinijeti ne samo dubinskom učenju na fakultetu nego i stvoriti pretpostavke za proaktivno ponašanje u njihovom kasnijem profesionalnom razvoju.

Budući da uključenost studenata u učenje podrazumijeva količinu vremena i napora koje studenti alociraju u akademske aktivnosti, važno je kako institucije osiguravaju resurse i organiziraju učenje da bi uključenost studenata u učenje bila optimalna. To, prije svega, ovisi o nastavnicima te o tome kako oni organiziraju nastavu i stvaraju uvjete za uključivanje studenata u učenje, ali i o ukupnom djelovanju fakulteta koji trebaju osigurati uvjete u kojima studenti razvijaju osjećaj pripadnosti.

Analize uključenosti studenata u učenje mogu biti jedan od alata koji se koriste pri razvoju strategija za unaprjeđivanje kvalitete nastave i pri sustavnom razvoju poticajnoga organizacijskog ozračja koje bi stimuliralo veću uključenost studenata u učenje. Pritom bi, uz korištenje kvantitativnih pokazatelja, trebalo koristiti i kvalitativne metode istraživanja (npr. intervju e i/ili fokus-grupe sa studentima i s nastavnicima) koje bi omogućile dublje uvide u veze uključenosti, osjećaja pripadnosti i razvoja profesionalnih kompetencija.

LITERATURA

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. i Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Ashwin, P. i McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. U: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, i P. Scott (ur.), *The European Higher Education Area* (str. 343–359). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Bergmark, U. i Westman, S. (2015). Co-creating curriculum in higher education: Promoting democratic values and a multidimensional view on learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1120734>
- Bergmark, U. i Westman, S. (2018). Student participation within teacher education: Emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. *Higher Education Research and Development*, 37(7), 1352–1365. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484708>
- Bowen, S. (2005). Engaged learning: Are we all on the same page? *Peer Review*, 7(2), 4–7.
- Bryson, C. i Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349–362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Bukvić, Z. (2018). *Zakupljenost školom učenika s teškoćama*. Doktorska disertacija, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. i Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Collaço, C. M. (2017). Increasing student engagement in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(1), 40–47.
- De Villiers, B. i Werner, A. (2018). The relationship between student engagement and academic success. *Journal for New Generation Sciences*, 14(1), 36–49.
- Domović, V., Drvodelić, M. i Pažur, M. (2022). Okruženje za studiranje i profesionalne kompetencije – percepcija redovitih i izvanrednih studenata DRPOO. U: D. Velički i M. Dumačić (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2* (str. 301–320). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/okruzenje-za-studiranje-i-profesionalne-kompetencije-percepcija-redovitih-i-izvanrednih-studenata-drpoo#bkmrk-literatura%3A>
- Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment: A guide to facilitating learning in higher education*. Stylus Publishing.
- Drvodelić, M., Pažur, M. i Domović, V. (2024). Studentska samoprocjena ovladanosti specifičnim, sustavskim i generičkim kompetencijama na kraju diplomskog studija RPOO-a. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 17(1), 301–320. <https://doi.org/10.21857/90836c28ey>

- Gopalan, M. i Brady, S. (2019). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49(2), 134–137. <https://doi.org/10.3102/0013189X19897622>
- Gunuc, S. i Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587–610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. i Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., i Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184–191.
- Hu, S. i Kuh, G. (2001). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning inside The National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66(2), 123–155.
- Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundation. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Lin, S.-H. i Huang, Y.-C. (2018). Assessing college student engagement: Development and validation of the Student Course Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(7), 694–708. <https://doi.org/10.1177/0734282917697618>
- Mandernach, J. B. (2015). Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 1–14.
- Metsälä, E., Heiskanen, E. i Kortelainen, M. (2012). Formulating belongingness scale for higher education students – A pilot study. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 2(1), 1–13.
- Miller, R. L. i Butler, J. M. (2011). Outcomes associated with student engagement. U: R. L.
- Miller, E. Amsel, B. Marsteller Kowalewski, B. C. Beins, K. D. Keith i B. F. Peden (ur.), Promoting student engagement (Vol. 1): Programs, techniques and opportunities (str. 18–23). Society for the Teaching of Psychology.
- Zepke, N. (2015). Student engagement research: Thinking beyond the mainstream. *Higher Education Research i Development*, 34(6), 1311–1323. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.102463>
- Oliver, B., Tucker, B., Gupta, R. i Yeo, S. (2008). eVALUate: An evaluation instrument for measuring students' perceptions of their engagement and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 619–630. <https://doi.org/10.1080/02602930701773034>

- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Rovan, D., Šimić, K. i Pavlin-Bernardić, N. (2017). Odnos motivacijskih i epistemičkih uvjerenja s uključenosti učenika u učenje kemije. *Psihologijske teme*, 26(3), 649–673. <https://doi.org/10.31820/pt.26.3.8>
- St-Amand, J., Girard, S. i Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2). <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>
- Strayhorn, T. L. (2012). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students. Routledge.
- Wong, Z. Y. i Liem, G. D. A. (2021). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>
- Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., Ritter, K.,
- Duckworth, A. L., Urstein, R., Gomez, E. M., Markus, H. R., Cohen, G. L. i Dweck, C. S. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(24), E3341–E3348. <https://doi.org/10.1073/pnas.1524360113>
- Zhoc, K. C. H., Webster, B. J. i King, R. B. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>

ECEC GRADUATE STUDENTS' INVOLVEMENT, PERCEIVED SENSE OF BELONGING TO THE STUDY PROGRAM, AND THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

Abstract

This paper presents the development of an instrument for assessing the student involvement of early childhood education and care (ECEC) graduate students and the relationship between the perception of involvement and the students' sense of belonging, as well as the relationship between involvement and self-assessment of acquired professional competencies. 286 ECEC final year students from all teacher training higher institutions in Croatia participated in this research that was conducted in 2022.

The results show that there is a statistically significant connection between all the recognized elements of student involvement in learning and the dimensions of the sense of belonging as well as the assessment of the acquired professional knowledge, skills, and attitudes.

The obtained findings suggest that the educational culture still does not recognize the importance of the active role of students as agents of educational changes.

Keywords: *early childhood education and care graduate study, professional students' competences, sense of belonging, student involvement*