

Проф. др Перо Спасојевић⁴

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

Мр Мирјана Јефтовић⁵

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

Мр Марица Цвјетковић⁶

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ЊИХОВ ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА У ДЈЕЧИЈИМ ВРТИЋИМА

Апстракт: Квалитет васпитно-образовног процеса у дјечијим вртићима више је условљен низом материјалних претпоставки, него реалном моћи компетенција васпитача, који су носиоци васпитно-образовног рада у свим фазама васпитања и образовања у дјечијим вртићима. Након иницијалног образовања за позив најбоља каснија оријентација професионалног развоја требала би бити истраживање праксе, њено објективно процјењивање у погледу остварења, у односу на теоријска упоришта на којима се заснива програм и методички модел који се примјењује, што ће захтијевати нове компетенције и склоности васпитача за научни приступ сопственој пракси, много повољнију методолошку културу, али и јачање институција за подршку самоусавршавању. Овај рад првенствено је посвећен расправи и тумачењу значаја компетенција за квалитетно планирање, вођење и евалуирање процеса предшколског учења, али и низу других проблема који припадају перманентном учењу, усавршавању и иновирању знања васпитача. Будући да континуиран професионални развој не захтјева само стварање услова и прилика за учење, да подразумева стално учење и иновирање праксе, објективно је могуће да се на тај начин испуњава личност васпитача и омогућава му да се реализује, да на најбољи начин оствари одговарајући успех у професији. С циљем да се испита како васпитачи процењују своје компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у вртићу и школске спреме, фебруара 2013. године спроведено је истраживање на узорку од 111 васпитача запослених у дјечјим вртићима у Републици Српској, које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени Сакалером - ПКВ, обрађени су једнофакторском униваријантном анализом. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.

Кључне речи: васпитач, компетенције, унапређење квалитета, професионални развој.

⁴ spero@teol.net

⁵ midamira2012@yahoo.com

⁶ maricacpf@gmail.com

УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Педагошко наслеђе праксе у вртићима углавном је засновано на опонашању школе, као старијег и моћнијег (обавезнијег) микро-система. Будући да логика тог система највеће повјерење поклања обавезности садржаја учења, последица таквог односа је занемаривање дијетета као актера процеса и свих његових реалних развојних потреба и могућности. Посматрано из перспективе дјетета и њиховог ослањања на емпиризим као доминантну стратегију сазнавања, то не значи ништа друго већ суштинско робовање дидактичком формализму и материјализму, неминовној оријентацији ка вањском наметању циљева и снажном присиљавању дјецe на учење. Активно дијете и његово покретање у таквим околностима се увијек могу довести у питање, унутарњи мотиви су занемарени, васпитач одређује шта је за дијете корисно, а шта није, без обзира да ли је оно дорасло захтјевима који му се постављају програмом учења. Васпитач дакле није дужан да прати и дијагностикује постигнућа појединца и све развојне промјене које би се могле приписати квалитету васпитно-образовног процеса, већ групу и њена просјечна, општа остварења, у којима се поједино дијете не може увидјети. То је суштински „мала школа“, или „припрема за школу“, чиме се у први план ипак стављају само академска знања, која не морају бити ефекат искуственог учења, ка чему су предшколска дјеца, без изузетка углавном определијелена. Умјесто тога, углавном ће се поштовати репродуктивне димензије сазнања а далеко мање трансмисивне вриједности у компетенцијама и функционална знања за оно што се често популарно назива „школа живљења“.

С друге стране, то ће у доброј мјери условљавати методолошки оквир процеса, увијек ће се радије посезати за поучавањем него методама активног учења, па се оправдано поставља болно питање праксе, чему су то предшколска дјеца уопште дорасла и каква је њихова објективана моћ самоизградње, шта највише одређује добар програм раног учења. Ово преиспитивање код нас је ипак закашњело, више је преиспитивање савјести зашто се робовало академским програмима раног учења, зашто се и данас одржала заблуда и низ стереотипа да у раном дјетињству нема учења, зашто се бјежало од најбољих искустава свијета, нпр. из покрета монтеоријанства или идеја из валдорфске педагогије, зашто су као изазов још увијек код нас доминантни почетно описмењавање иако је сам појам писменост у новој доби попримио сасвим друга значења? Зашто се бјежи од холистичких програма и индивидуализације учења, о којој постоји само добра теорија и која је најпогоднија баш за рано дјетињство, иако су њене предности сасвим евидентне и на каснијим развојним узрастима. Из свега произилазе озбиљне последице које се односе на професионални развој и оспособљавање васпитача, запараво највише оне које се односе на јасно дефинисање методике рада са дјецом у раном дјетињству. Актуелна пракса у том погледу има дугогодишње наслеђе поистовјећивања ове методике са наставним радом у основној школи, због чега је доминантно поучавање и предметна – садржајна оријентација усмјерених активности. Током иницијалног образовања и у систему стручног усавршавања васпитача још увијек опстају посебне предметне методике које су мало „разблажене“ у захтјевима у односу на разредну наставу, а што углавном зависи од наставника и његовог разумијевања раног дјетињства. Најбитнији недостатак

оваквог приступа је негирање поријекла тих методика у предшколској педагогији, научној дисциплини која се бави законитостима развоја и учења у раном дјетињству. Ријеч је дакле, осим о холистичком карактеру програма раног учења, као првом и елементарном услову промјена у предшколству, већ и о неизбјежној потреби изградње јединствене *нове методике*, као другом изазову реформе, значајном за јасну визију о компетенцијама васпитача за вртиће будућности.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе овог рада, од посебног значаја је да се на одговарајући начин дефинишу *компетенције васпитача уопште*, као реалан оквир за професионални развој и напредовање, а осим тога, оне могу бити поуздана рационала којом се уводи ред у праксу предшколства, у погледу избора програма, начина њихове интерпретације и друштвена очекивања у погледу исхода и доприноса општем друштвеном развоју. То би, без икакве сумње, могло позитивно дјеловати на развој предшколства и повољнији однос заједнице према потребама предшколске дјеце, будући да су, под утицајем реформи у осталим подсистемима образовања, већина функција предшколства у великој мјери занемарене у приоритетима друштвеног развоја, а моћ предшколства у цјелости потцијењена (Спасојевић и Каменов, 2008). Ријетке су земље у ближем окружењу у којима се толико потцијењује предшколство као у Босни и Херцеговини и, врло вјероватно, она је једна од земаља у којој има више студената на универзитетима него предшколске дјеце у вртићима. Такав однос сигурно није ни приближно подударан са интенцијом да се БиХ брже придружи европским интеграцијама.

С друге стране, компетенције се често поистовјећују са квалификацијом, формалном школском спремом, иако су оне мултидимензионалне, што се поготово не може прихватити у професији васпитач, јер она у себи мора да садржи јасну вриједносну, хуманистичку оријентацију, ставове и осјећања, бројне особине личности које је неопходно увидјети као предиспозиције прије избора професије. Такав приступ компетенцијама васпитача не смије дјеловати обесхрабрујуће на постојеће кадрове, нити се административним мјерама у евентуалном екстерном оцјењивању квалитета, они могу „довести у ред“, већ постепеном, стрпљивом стратегијом њиховог професионалног јачања и, упоредо с тим, оспособљавања васпитача у погледу компетенција за сигурну будућност предшколства.

Имајући у виду претходне ставове, опште професионалне компетенције васпитача ћемо дефинисати као најбољу комбинацију вриједносне оријентације, особина личности, ставова, мотива, знања и вјештина које се развијају током иницијалног професионалног развоја, за професију звану васпитач (Спасојевић, 2010). Сврха квалитетног дефинисања компетенција васпитача је постепено увођење сигурних стандарда за развој предшколства у блиској будућности и њихово увођење у норме које ће поштовати институције одговорне за развој предшколства, прије свега високошколске установе које су одговорне за професионални развој, а затим и извршни органи власти одговорни за образовање, институције за професионално усавршавање васпитача у пракси предшколства.

Систем компетенција у овој професији треба разумјети као посебну моћ појединаца да успјешно раде са предшколском дјецом, у погледу уважавања и поштовања њихових потреба, разумијевања програмских концепција којима се то

постиже и одговарајуће подршке оптималном развоју дјецe кроз сврхом уређене срединске чиниоце, откривање и поштовање наслијеђених потенцијала сваког дјетета и обезбјеђивање позиције дјетета – актера сопствене изградње. Очигледно је ријеч о сложеним способностима које се не могу посједовати само кроз формална знања, већ њихову трансформацију у поступке којима се активно провоцира дјечији развој ка вишим развојним нивоима, којима се утиче на организацију и садржај праксе и, на тај начин, користи моћ професионалних компетенција“. У стварности се често стичу погрешне представе о „компетенцијама васпитача, јер им ништа друго није наклоњено, почев од општих просторних и других материјалних услова, у правилу пребукираних група у којима се постојање педагошких стандарда или њихово нарушавање не доводе у везу са ефектима, изостајања активне развојне педагошке службе, која се често надомјешта површним надгледањем и то само у бесмисленом и потпуно споредном „администрирању“, без покушаја трагања за манифестацијама које указују на педагошки квалитет професионалне улоге. С тим у вези, *систем компетенција* треба јасно да укаже и на ограничења која настају непоштовањем стандарда који су у синергијском дејству са компетенцијама васпитача. Све компетенције појединца се најбоље тестирају на дјелу, у сасвим конкретним околностима, због чега се морају разумјети искључиво као флексибилан и ненаметнут оквир, са очекивањем да оне могу имати позитивна (афирмативна) обиљежја (јасне и недвосмислене индикаторе да неко нешто зна и умије да ради) али и негативна (са тенденцијама откривања недостатка, баријера које спречавају повољнији квалитет и сл.).

У једном Пројекту изградње стандарда на којима је заснован систем компетенција за предшколство у БиХ тим експерата у којем су учествовали и аутори овог текста током двогодишњег проучавања и истраживања дошао је до хипотетичког модела система и његове унутрашње структуре, што је касније у званичном документу допуњено и низом индикатора и промовисано као „20 професионалних компетенција васпитача“, који ћемо представити у скраћеном облику: 1) *педагошке компетенције* (а) разумијевање филозофије васпитања и темељних принципа предшколства, б) познавање карактеристика развоја дјецe, в) познавање и разумијевање начина на који дјецa уче, г) познавање различитих техника посматрања и праћења дјецe, д) склоности партнерству са породицом и локалном заједницом и њ) оспособљеност за праћење и вредновање процеса и исхода развоја); 2) *Социјално-комуникацијске компетенције* (а) општа језичка и комуникацијска писменост (и култура комуницирања), б) слушање и разумијевање, в) емпатија и способност самоконтроле, г) уважавање различитости, демократски принципи и д) способност рада у тиму и сарадња) (Миленовић и Јефтовић, 2013); 3) *Методичко-акционе компетенције* (а) планирање на принципима интегрисаног курикулума, б) савремене стратегије учења и поучавања, в) креирање климе повјерења и сарадње у процесу учења и г) креирање подстицајног физичког окружења) и 4) *Професионални развој, одговорност и етичност професије* (а) способност рефлексije и професионалног усавршавања, б) склоност сарадњи и тимском раду – квалитет вртића као цјелине, в) познавање и поштивање Конвенције о правима дјетета, г) промовисање вриједности предшколског васпитања и д) професионална етичност (Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању, 2011).

Као теоријски модел оваква структура компетенција мора остати отворена, јер, за потребе рада са интегрисаним курикулумом, што суштински јесу нови програми предшколског васпитања и образовања, међу значајније претпоставке није могуће, нити је добро да се, у приступу компетенцијама васпитача, не подразумејева и *другачије гледање на дидактику предшколског учења и методу предшколског васпитања и образовања* у систему педагошких дисциплина. Потпуно је извјесно да ова дидактика не може бити теорија наставе, јер је она у предшколским групама незамислива, учеће активности дјече не траже стабилне наставне системе, иако су подударности са теоријском дидактиком намијењеном школским програмима учења сасвим могуће. Међутим, основни проблем је ипак методика, заснована првенствено на холистичком приступу, на интеграцији умјесто предметизације знања, на поштовању цјеловитог доживљаја свијета и доминантног начина на којем се сазнавање код предшколске дјече заснива (Спасојевић, 2013). Емпиријска природа свих учећих активности код дјетета, не ставља у први план предмет или научну дисциплину којој припадају садржаји учења - наставе, по узору на конзервативне, хербартовске парадигме, већ учествовање и моћ изградње и богаћења искустава, која ће бити нове сазнајне вриједности, а да се, при томе, не морају обавезно репродуковати или провјеравати у смислу постигнућа. Тиме се не негира значај вјежбања, понављања па и репродуковања стечених умијећа, шта више, они су код предшколске дјече неисцрпан извор дужег трајања интереса за предшколско учеће, ваљане унутрашње мотивације засноване на култивисању интересовања за нове сазнајне вриједности. Само специјалне (или посебне) методике имају извјесна оправдања, и то због специфичности њиховог конституисања, оних који се не заснивају на систему наука (природне и друштвене науке, математика), већ на умјетности и култури, као симболичким системима којима се посредује процесом учења између предшколског дјетета и цивилизацијских остварења човјечанства. Али и у њима се мора напустити наслијеђе хербартијанства у „дисциплиновању тијела и духа“, јер методика уопште, будући да јој се често оспоравају припадајућа својства педагошке дисциплине, на тај начин, тешко може остварити мисију васпитања као предмета педагогије.

С тим у вези, нарочито су наглашени неспоразуми о томе ко уопште може бити методичар у образовању наставника и васпитача, специјалисти са академским знањима из научне дисциплине којој припада предмет, или свестраније образовани педагози? Ако се под појмом методика, прије свега, подразумејева примијењена педагогија, што јој се не може било чим оспорити нити негирати, јер се и она, по дефиницији, разврстава у тзв. специјалне дидактике (методике) предмета, онда треба, као најважнију димензију, поштовати узрасне нивое васпитања и образовања, јер су академска знања предмета нужност тек у средњој школи и на универзитету, али, ни то није, само по себи, довољно, тиме се не доводи у питање нужност доброг познавања више педагошких и психолошких дисциплина, прије свега савремене дидактике, теорија школе и школских доктрина, развојне и социјалне психологије и теорија учења. Дакле, методичарима је потребно и једно и друго, што значи да педагози не могу образовати наставнике за средњу школу и универзитете, али су и те како добри за образовање учитеља и васпитача, јер није логично да они у претходном образовању нису стекли општа сазнања која надмашују програме основношколског и предшколског учења, као што није логично, нити на науци

засновано становиште, да су за методику важнија акедмска знања научних дисциплина којима припадају предмети у основној школи, а поготово холистички засновани предшколски програми учења, од начина на који дјеца функционишу на овим нивоима програма учења. Осим тога поставља се веома значајна научна дилема о односу општег и посебног, при чему је апсурдно да посебно не произилази из општег (у нашем случају методике као посебност никако не могу бити одвојене од фундаметалне дисциплине на којој се заснивају, од предшколске педагогије). Будући да нема посебне „школе за методичаре“, за васпитно-образовни систем вјероватно је најбоље рјешење и једно и друго, и фундаментална академска знања и специјалистичка општа педагошка и методичка обука на одговарајућим универзитетским постдипломским студијама, прије свега, на њиховим припадајућим матичним студијским програмима. Посебан проблем је и скромно педагошко образовање наставника на тзв. наставничким факултетима, на којима се, осим филозофских, у најбољем случају, изучава само општа педагогија. Оваква ситуација захтијева да се донесе *национална стратегија за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитња и образовања „на дуге стазе“ и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским оспособљавањем, учењем најсавременије теорије и праксе одређене дјелатности.

Посебан проблем професионалне изградње наставника је пракса, шта више, нису ријетки парадоксални сукоби „модерне праксе“ са „конзервативним теоријским наслијеђем“ који су, на жалост, доста често генерисани и са универзитета. У претходној расправи о методичарима, најслабија страна и јесте наглашено „бјежање од праксе“ и хиперпродукција „стерилне теорије предмета“, којом се најчешће само понавља теорија научне дисциплине, а далеко мање „примјена теорије“ у цјеловитим моделима учења и развоја, у животу вртића и школе, што је за наставнике и васпитаче и за систем најважније. Парадоксална је, сама по себи, и идеја да методичари који образују учитеље и васпитаче на факултетима, ријетко, или никако не залазе у школе или вртиће, да би директније указали на моделе о којима говоре у теорији, да би остварили живу везу са праксом. Практично оспособљавање наставника, будући да се не може до краја изградити на факултетима, морало би се наставити константном и активном методичком подршком „створеним, наставним центром“ са којим наставници никад не прекидају суштинске везе, с правом ишчекујући, да буду укључени у иновирање праксе, да буду најважнији ослонац тог процеса.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У ширем смислу, предмет рада је проучавање компетенција васпитача у дејчијим вртићима, а у ужем истраживање компетенција васпитача које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Циљ истраживања је идентификација процјена васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Према педмету и циљу рада, постављени су задаци истраживања према којима је требало утврдити постоји ли разлика у процјенама васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и

професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у дјечијем вртићу и образовног нивоа васпитача. У истраживању се пошло од опште хипотезе да васпитачи у предшколским установама сматрају да су компетентни за васпитно-образовни рад у предшколској установи, али да не процењују подједнако баш сви васпитачи своје компетенције које доприносе квалитету рада и професионалном развоју. Полазећи од опште хипотезе и од задатака истраживања, посебне хипотезе су да не постоји значајна разлика у процјенама васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у дјечијем вртићу и образовног нивоа васпитача. Независне варијабле су: 1) дужина радног стажа васпитача у дјечијим вртићима (варијаблом су понуђене сљедеће могућности: а) до 10, б) 11-20, в) 21-30 и г) преко 30 година) и 2) школска спрема васпитача (варијаблом су понуђене сљедеће могућности: а) виша и б) висока). Зависну варијаблу представљају процјене васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Испитиване су на Скалеру - ПКВ.

Мјерни инструмент

Примијењен је компаративни и трансферзални поступак. Коришћене су сљедеће методе: Коришћена је дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је примјеном Скале процена компетенција васпитача (Скалер – ПКВ). Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. Састоји се од 15 тврдњи са скалом интензитета учесталости (а) не, никад, б) ријетко, в) неодлучна сам, г) понекад и д) да, увијек). Конструисан је за ово истраживање. На самом истраживању испитиване су метријске карактеристике скалера када је и извршена корекција инструмента.

Узорак истраживања

Популацију чине сви васпитачи који су мјесеца фебруара 2013. године били запослени у дјечијим вртићима на подручју Републике Српске. У узорку су 111 васпитача који су обухваћени истраживањем. Узорак је случајан и репрезентативан.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања о утицају дужине радног стажа васпитача у дјечијем вртићу на њихове процјене о компетенцијама које им доприносе у квалитетнијем раду и професионалном развоју, приказани су према подацима добијеним једнофакторском униваријантном анализом варијансе.

Табела 1. – Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Levene Statistics)

Левенов тест	df1	df2	p
1,920	3	107	,131

Величина значајности разлике Левеновог теста износи 1,920. Како је тај број већи од 0,05, закључује се да вриједност Левеновог теста није значајна на нивоу

$p < 0,05$ ($p=1,920$) и да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (Табела 1.). Из наведеног разлога нису рађени Велч и Браун-Форсајтов тест.

Табела 2. – Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (ANOVA)

	Сума скорова	df	M	F	p
Унутар групе	550,801	3	183,600	2,098	,105
Између група	9362,298	107	87,498		
Укупно:	9913,099	110			

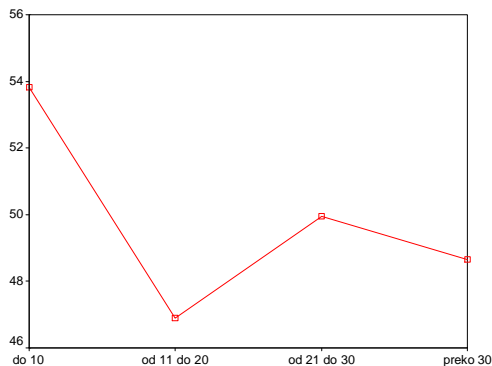
Вриједност Ф-теста (F- 2,098), при три степена слободе (df-3), статистички није значајна на нивоу $p < 0,05$ ($p=0,105$) (Табела 2.).

Табела 3. – Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Descriptives)

	N	M	SD	σ	95% интервал средње вриједности	
					Доња граница	Горња граница
до 10	17	53.82	8.049	1.952	49.69	57.96
11-20	31	46.90	8.109	1.456	43.93	49.88
21-30	40	49.95	9.933	1.571	46.77	53.13
преко 30	23	48.65	10.671	2.225	44.04	53.27
Укупно:	111	49.42	9.493	.901	47.64	51.21

Подаци показују (Табела 3.), да највећу средњу вриједност (M) има група васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година (M-53,82), при стандардном одступању (SD-8,049) и уз стандардну грешку (σ -1,952). Потом слиједи васпитачи који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година (M-49,95, SD-9,933 и σ -1,571), а затим васпитачи који у дјечијем вртићу раде преко 30 година (M-48,65, SD-10,671 и σ -2,225). Најмања средња вриједност, израчуната је код васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година (M-46,90, SD-8,109 и σ -1,456). Ова анализа варијансе је показала, да међу упоређеним варијаблима о дужини радног стажа васпитача и њиховим процјенама о компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју нема значајне разлике.

Дијаграм 1. - Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Scree Plot)



Без обзира што међу упоређеним варијаблима о дужини радног стажа васпитача у дјечијем вртићу и њихових процјенама о компетенцијама којима се

доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју није утврђена статистички значајна разлика, извјесна разлика ипак постоји. Према нагнутој изломљеној линији, уочљива је највећа разлика између васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година. Знатно мање је изражена разлика између групе васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година, у односу на групу васпитача који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година. Најмања разлика, уочљива је између групе васпитача која у дјечијем вртићу ради између 21 и 30 година и групе васпитача која у вртићу ради преко 30 година. (*Дијаграм 1.*)

Приказани резултати истраживања не разликују се значајно од неких других истраживања у којима је једна од критеријумских варијабла била дужина радног стажа васпитача. То се посебно односи на резултате истраживања психолога. По њима, по годинама старије особе, а тиме и по дужини радног стажа, због дуготрајног обављања једног истог посла, постају засићени њиме (Гузина, 1980). Све то утиче на њихову мотивацију за обављањем истог посла, што посебно важи за спремност ових особа да јачају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју.

Професионални развој, један је од кључних услова успјешности васпитача у раду. Резултати о израчунатим аритметичким срединама у овом спроведеном истраживању су показали, да највећи допринос развоју компетенција којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју виде васпитачи са најкраћим радним стажем. Оправдање за овакве процјене лица из узорка овог истраживања, потребно је с једне стране тражити и у подјели на године радног стажа у вртићу коју смо користили у овом истраживању

Прва подјела до десет година радног стажа обухвата двије фазе: а) фазу приправника/почетника (од 1 до 3 године радног стажа) увођење у васпитачко занимање тзв. предпрофесионално раздобље и б) фазу стабилности (од 5 до 10 година радног стажа). У овом раздобљу млади васпитачи улазе у раздобље аутономног професионализма. Васпитачи у фази стабилности постоје преданији послу, почињу се систематски бавити свим аспектима свог посла. Постају све одважнији и самосталнији у односу према колегама. Коначно, у фази стабилизације васпитачи овладавају готово свим педагошким методама. Мање су окупирани доказивањем, а више професионалним развојем и усавршавањем. Спонтаније и лакше рјешавају непредвидиве ситуације. Потпуно се уклапају у васпитно-образовни процес и започињу усавршавати свој лични приступ дјечи. С друге стране, ови васпитачи су у току свог иницијалног професионалног образовања стекли знања о савременом васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста. Зато су и показали већу спремност за развој компетенција којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју у односу на по годинама радног стажа старије васпитаче.

Разлог за највећу разлику који уочавамо (*Дијаграм 1.*) између процјена васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година можемо тражити у чињеници што васпитачи који имају између 11 и 20 година радног стажа у вртићу имају осјећај рутине у раду, услед устаљених правила, истог дневног распореда, истог плана и програма, припреме за активности и др. Свети пламен који их је једном загријао за

рад сада само тиња. Васпитачева монотонија свакодневнице у васпитној групи доводи до поновног самопроцјењивања у професионалном смислу и сумње у себе. Васпитачима је у овој фази потребна помоћ да прођу тежи дио јер су врло емоционални, а често и исцрпљени. Важну улогу у тој фази има колегијална подршка у професионалном развоју. Подршку у професионалном развоју васпитачу требају пружити и директор вртића и педагошки савјетници. Директор је особа која се налази у непосредној близини васпитача и у позицији је да прати његов професионални развој и потребе. Његова је улога у овом периоду је посебно важна.

Знатно мања разлика уочена је између процјена васпитача који у дјечијем вртићу раде раде између 11 и 20 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година. Васпитачи који имају од 21 до 30 година радног стажа доживљавају професионалну смиреност. Доживљавају самопоуздање и спокој у професионалном развоју. Постају све одважнији и самосталнији у односу према колегама. С тога је и разумљиво да ови васпитачи у односу на васпитаче са радним стажем између 11 и 20 година уочавају да им посједовање компетенција које доприносе професионалном развоју значајно помажу и у успјешној реализацији васпитно-образовних активности у вртићу. То је посебно значајно, ако се у обзир узме чињеница, да васпитачи са 21-30 година радног стажа на овај начин мотивишу остале васпитаче у дјечијим вртићима, да слиједећи њихов примјер, непосредније развијају компетенције које ће им допринијети квалитетнијем раду и професионалном развоју.

Старији васпитачи са преко 30 година радног стажа нису током свог иницијалног професионалног образовања били оспособљавани за методолошка истраживања и знања о савременом васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста и логично је претпоставити да су током рада стекли скромно одређено искуство које им не омогућује позитивнију самопроцјену ових компетенција. Анализа варијансе је међутим показала да међу упоређеним варијаблама о дужини радног стажа васпитача и њиховим процјенама о компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја нема статистички значајне разлике.

Васпитачи обухваћени овим истраживањем су углавном вољни да напредују у професији тј. да развијају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју. То код њих подстиче пробитачност и жељу за новим сазнањима (Хрњица, 2005). Зато су они и спремни за већим залагањем у раду, како би се као васпитачи остварили и успјели у послу којим се баве (Worwn, 2006; Beart & Galton, 1989). Свакако да то утиче и на њихову спремност да више развијају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју, што се као значајан фактор одражава и на успјешност цјелокупног васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу. Полазећи од ових чињеница, код данашњих васпитача све више сазрева и свијест о значају и потреби непосреднијег залагања у професионалном развоју. Зато се васпитачи и залажу у раду, да би успјешније радили и били признати као професионалци, а не искључиво ради свог положаја у дјечијем вртићу.

Резултати истраживања о утицају школске спреме васпитача на њихове процјене о компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја, приказани су према подацима добијеним поређењем средњих вриједности *t*-testom независних зорака.

Табела 4. – Школска спрема и процјене васпитача о њиховим компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја (Group Statistics)

	Школска спрема	N	M	SD	σ
Школска спрема васпитача	виша	44	49.02	9.250	1.394
	висока	67	49.69	9.710	1.186

У **Табели 4.** приказани су подаци о броју, средњим вриједностима, стандардној девијацији и стандардним грешкама група васпитача са вишом и високом школском спремом. Средња вриједност васпитача са вишом школском спремом (M) износи 49,02 при стандардном одступању (SD) 9,250 и уз стандардну грешку (σ) 1,394. Средња вриједност (M) васпитача са високом школском спремом износи 49,69, при стандардном одступању (SD) 9,710 и уз стандардну грешку (σ) 1,186.

Табела 5. – Школска спрема и процјене васпитача о њиховим компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја (Independent Samples Test)

	Левенов тест једнакости варијансе		t-тест једнакости средњих вриједности				
	F	p	t	p-2	Средња разлика	95% интервал разлике	
						Доња граница	Горња граница
Претпоставка о једнакости варијансе	0,117	,733	-0,359	,720	-0,66	-4,329	3,002
Преузета једнакост варијансе			-0,363	,718	-0,66	-4,298	2,971

Према подацима приказаним у **Табели 5.** се види, да је израчунат случај једнаких варијанси. На то указује и величина значајности која је већа од вриједности 0,05 ($p > 0,733$). Из наведеног разлога, за даље тумачење резултата истраживања, користе се подаци о претпоставки о једнакости варијансе приказани у првом реду. Ниво значајности Левеновог теста није значајан на нивоу $p < 0,05$ ($p = 0,720$). Како је израчуната вриједност значајности разлике већа од граничне вриједности 0,05, то потврђује да у истраживању не постоји статистички значајна разлика између средњих вриједности процјена васпитача са вишом и високом стручном спремом.

Истраживањем је утврђено да васпитачи, без обзира на школску спрему, процјењују значајним своје компетенције којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју. Овакви резултати истраживања само на први поглед дјелују неочекивано. Полазећи од чињенице да су студијски програми за васпитаче у предшколским установама на данашњим високим школама и факултетима, комплекснији, садржајнији и свеобухватнији, па се стога и очекивало да васпитачи са високом школском спремом имају и израженију свијест о потреби развијања и унапређивања компетенција којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју. Но без обзира на то, може се рећи да су сви васпитачи, свјесни чињенице да је развијање и унапређивање компетенција којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју у данашњим околностима један од кључних фактора успјешности васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу. То су уосталом потврдили и резултати приказани у претходној анализи о међузависности дужине радног стажа

васпитача и њихове процјене компетенција којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју.

У прилог приказаним резултатима истраживања, иде и чињеница да је у узорку овог спроведеног истраживања знатно више васпитача са високом школском спремом (60,40%) у односу на 39,60% васпитача са вишом школском спремом. Поред тога, већина васпитача обухваћених овим истраживањем који имају вишу школску спрему, у процесу је доквалификације и стицања високе школске спреме, тако да су резултати истраживања разумљиви и из овог разлога.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У емпиријском дијелу истраживања, компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју васпитача истраживане су на скали процјене компетентности васпитача у зависности од дужине њиховог рада у дјечијем вртићу, као и стручне спреме. Утврђено је да не постоји значајна разлика у њиховим процјенама о компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју.

На тај начин потврђене су све хипотезе истраживања. У прилог оваквим резултатима истраживања, иде и чињеница да се професионалном развоју васпитача у данашњим околностима приступа на нов и другачији начин. То је повезано и са све чешћим указивањима на значај и улогу јачања компетенција у теоријским и практичним апликацијама модела учења и примјене предшколских програма учења. Подразумјевајући под тим знатно шира знања која се односе на филозофију васпитања и општа стручна знања, без којих нема ни ужестручног знања и моћи компетенција. Основни смјер професионалног развоја-усавршавања васпитача је заправо простор унапређивања и константног смисленог мијењања и усавршавања праксе. Осим наведеног васпитачи би требали да се оспособе и за акциона истраживања, за кооперативне поступке и ослањање на стратегије тимског рада, са акцентом на укључивање родитеља у остваривању васпитно-образовних задатака са дјецом предшколског узраста и са наглашеном тежњом ка креативним улогама појединца. Тога су свјесни сви васпитачи обухваћени овим истраживањем.

Предшколско васпитање и образовање, иако је евидентно најслабија карика јединственог система васпитања и образовања, заслужује већу пажњу у реформисању, јер се, на тај начин, отварају значајно другачије перспективе развоја образовања, као цјелине, прије свега у погледу његовог фундаменталног значаја у развоју дјете. Ако се, ослонимо на изнесене чињенице и ставове у овом раду наслућују се слjedeће педагошке импликације: 1) у погледу професионалног развоја кадрова за предшколство високошколске институције морају интензивирати истраживања праксе и теорије предшколства, како би се боље освијетлила најважнија питања за бржи развој, убрзало освјешћивање о значају учења у раном дјетињству у јавном мишљењу, обогатила тренутно скромна теорија предшколског васпитања и образовања и научна упоришта у изградњи најбољих практичних модела предшколских установа, и да се успостави континуитет са наредним подсистемима образовања, али и јачање професионалних компетенција васпитача како би они постали сигуран ослонац свих промјена у предшколству; 2) велика одговорност високошколских установа је неизбјежна потреба изградње *нове*

методике рада са предшколском дјецом, као подршке реформи предшколства, значајном за визију о компетенцијама васпитача за вртиће будућности, заснивањем методичких искустава на интегрисаном курикулуму и холистичком приступу; 3) проблеми професионалног оспособљавања васпитача, за потребе успјешнијег рада у вртићима, посебно дошколовавања раније образованих васпитача, на шта су Законом обавезани неопходно је разријешити доношењем *националне стратегије за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања на дуге стазе и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу и 4) од великог значаја би било и много комплетније јачање система предшколског васпитања и образовања новим профилима стручњака, предшколским педагозима прије свега, али и стручњацима другог профила (логопедима, сарадницима за више области за подршку развоја креативности и сл.).

Литература

- Beart, G., Galton, M. (1989). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 1995* [White Paper on Education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: MŠŠ, 2011.
- Borwn, A. (2006). Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 63-84.
- Гузина, М. (1980). *Кадровска психологија*. Београд: Научна књига.
- Dryden, G., Vos, J. (2004). *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*. Београд: Тимграф.
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Квалитет предшколског одгоја и образовања у Босни и Херцеговини*. Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање, 2011.
- Миленовић, Ж., Јефтовић, М. (2013). *Социјално-комуникацијске компетенције васпитача*. У: Перо Спасојевић (ур.) (2013). *Зборник радова Савремено образовање и компетенције васпитача у предшколским установама са Прве стручно-научне конференције БАПТА, одржаног у Станишићима, 02-03.03.2012. године (29-48)*. Бијељина: Балкански савез удружења васпитача БАПТА из Београда.
- Спасојевић, П. (2010). *Предшколско васпитање и образовање између традиције и реформе*. *Наша школа*, 3-4, 103-123.
- Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања – теорија и пракса уједовитих програма предшколског учења*. Бањалука: Филозофски факултет и ИП „Нова школа плус“.
- Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању*. Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање, 2011.
- Стратегија и концепција промјена у васпитању и образовању Републике Српске*. Бања Лука. Министарство просвете, 1998.
- Хрњица, С. (2005). *Опита психологија са психологијом личности*. Београд: Научна књига Нова.

Pero Spasojevic, Ph.D.

University of East Sarajevo, Faculty of Education Bijeljina

Mirjana Jeftovic, MA

University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy Pale

Marica Cvjetkovic, MA

University of East Sarajevo, Faculty of Education Bijeljina

COMPETENCE OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN REGARD TO THE WORK QUALITY IMPROVEMENT IN KINDERGARTENS

***Summary:** Quality of education process in kindergartens is conditioned more by a range of financial issues rather than pre-school teachers, who are holders of education work in all the phases of education in kindergartens. After having completed initial professional education, the best orientation in their further work should be practice research, an objective estimation in its realization regarding theoretical issues on which the program and methodological model are based, which will then be followed by requirements of the new competencies and affinities of the pre-school teachers, much more favorable methodological culture, and strengthening of the supportive institutions for self improvement. This paper is primarily dedicated to the discussion and interpretation of importance of competencies for qualitative planning, leading and evaluating the process of pre-school teaching, but also in the range of other problems that belong to the permanent learning, development and knowledge innovation of pre-school teachers. As future professional development does not comprises only conditions and opportunities for studying and practice innovation, it is possible to, in that way, realize pre-school teacher personality and enable him/her to express it, thus achieving an adequate success in their profession. In order to find out the ways pre-school teachers estimate their competencies that contribute to more quality work and professional development depending on the length of their work in kindergartens and their qualifications, a research on the sample of 111 pre-school teachers employed in kindergartens in the Republic of Srpska, was conducted in February 2013. The data collected by SAKALER –PKV was processed by one factor univariate analysis. The research results are presented in the form of conclusion and pedagogic implications are being given.*

Key words: pre-school teacher, competencies, quality development, professional development.