



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
FILOZOFSKI FAKULTET



Naira Jusufović

**SOCIO-KOMUNIKACIJSKE
KOMPETENCIJE U PROFESIONALNOM
RAZVOJU VASPITAČA DJECE
PREDŠKOLSKOG UZRASTA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

2021. godine, Banja Luka



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY



Naira Jusufović

**SOCIO-COMMUNICATION
COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF
PRESCHOOL TEACHERS**

DOCTORAL DISSERTATION

2021. godine, Banja Luka

INFORMACIJE O MENTORU I DOKTORSKOJ DISERTACIJI

Mentor: profesor dr Tamara Pribišev Beleslin, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Naslov doktorske disertacije: Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta

Rezime: U radu je razmatrano formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača (u daljem tekstu odgajatelja) baziranih na nenasilnoj komunikaciji Marshalla Rosenberga, čistoj komunikaciji Tomasa Gordona i teoriji izbora Williama Glassera. Socio-komunikacijske kompetencije predstavljaju sintezu socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije i imaju ključnu ulogu u kreiranju kvalitetne mikropedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi, ali i ustanovi, pa samim tim i optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Empirijsko istraživanje, kvalitativno i kvantitativno, imalo je za cilj utvrđivanje zastupljenosti formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u njihovom profesionalnom razvoju od dodiplomskog studija preko realizacije pripravničkog staža kroz dalje kontinuirano stručno usavršavanje i napredovanje odgajatelja u struci. Pored metode teorijske analiza i sinteze, Servey metode i metode rada na dokumentaciji primijenjena je i eksperimentalna metoda s paralelnim grupama kako bi se utvrdio utjecaj posebno kreiranog programa od deset radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija na odgajatelje i njihovu samoprocjenu nivoa razvijenosti kompetencija. Kvalitativnim istraživanjem obuhvaćeno je šest studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini, osam obrazovnih institucija (pedagoški zavodi/ministarstva obrazovanja) i preko 30 dokumenata (zakonski i podzakonski akti) koji su vezani za profesionalni razvoj odgajatelja. Kvantitativnim istraživanjem obuhvaćeno je 275 studenata sa šest studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima i 243 odgajatelja, od čega je 120 odgajatelja iz 47 javnih i privatnih predškolskih ustanova iz Republike Srpske i Federacije Bosne i Hercegovine bilo u eksperimentalnoj grupi. Za potrebe ovog istraživanja kreirana je Skala za samoprocjenu socio-komunikacijskih kompetencija, koja je sastavljena od šest subskala (nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama, samopoštovanje i nenasilno rješavanje konflikta). Korišten je i KNER profil - stav u konfliktu (Hodžić, 2009). Na temelju dobijenih rezultata utvrđeno je da ni u jednoj fazi profesionalnog

razvoja odgajatelja (dodiplomski studij, pripravnički staž i polaganje stručnog ispita za samostalni rad, kontinuirano stručno usavršavanje tokom rada) formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nije u dovoljnoj mjeri zastupljeno. Također je utvrđeno da ne postoji značajna povezanost između procjene nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija i obilježja studenata (godina studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja), kao i obilježja odgajatelja (stručna sprema, dužina radnog staža, zadovoljstvo radnim mjestom). Rezultati su pokazali da program od deset radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nije imao značajan utjecaj na odgajatelje i njihovu samoprocjenu komponenti socio-komunikacijskih kompetencija u eksperimentalnoj grupi odgajatelja. To znači da se socio-komunikacijske kompetencije ne mogu razvijati kroz trodnevni seminar, nego kroz sistematičnu i kontinuiranu edukaciju odgajatelja u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja. Utvrđeno je da skoro polovina studenata i odgajatelja svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuje ispod bazičnog nivoa razvijenosti, što znači da je njihovo ponašanje u skladu sa teorijom kontrole i nasilnom komunikacijom i da kao takvi, umjesto kreiranja podsticajne mikropedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi, mogu samo kreirati blokirajuću mikropedagošku klimu. Prisjetimo li se uloge predškolskog perioda u formiranju nukleusa kompletne ličnosti djeteta, prisjetimo li se da je ono što je propušteno u ovom periodu teško nadoknadio u narednim fazama razvoja, a ono što je urađeno krivo da može imati dugoročne posljedice po dijete, obitelj i društvo, onda je jasno koliko je bitno voditi računa o razvoju socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja, jer one pokrivaju sve oblike učinkovitog ponašanja za konstruktivan način sudjelovanja odgajatelja u interakciji ne samo sa djecom, nego i sa njihovim roditeljima i radnim kolegama, *pa samim tim i optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob* (Jusufović, 2011, str. 99).

Ključne riječi: profesionalni razvoj, socio-komunikacijske kompetencije, nenasilna/čista komunikacija, teorija izbora, mikropedagoška klima, učinkovita ponašanja, optimiziranje uvjeta za rast i razvoj.

Naučna oblast: Pedagogija

Naučno polje: Opća pedagogija

Klasifikaciona oznaka: S 270

Tip odabrane licence Kreativne zajednice: autorstvo - nekomercijalno (CC BYNC)

THE INFORMATION ABOUT THE MENTOR AND THE DOCTORAL DISSERTATION

Mentor: Professor Dr. Tamara Pribishev Beleslin, Faculty of Philosophy, University in Banja Luka

Title of doctoral dissertation: Socio-communication competencies in the professional development of preschool teachers

Abstract: The paper discussed the formation and development of socio-communication competencies in the professional development of educators based on Marshall Rosenberg's nonviolent communication, Tomas Gordon's pure communication, and William Glasser's theory of choice. Socio-communication competencies represent the synthesis of social, emotional, and communication competencies and play a key role in creating a quality micro-pedagogical climate in the educational and educational group, as well as the institution, and therefore optimizing the conditions for the growth and development of each child individually. Empirical research, both qualitative and quantitative, aimed determining the representation of the formation and development of socio-communication competencies of educators in their professional development from undergraduate study through the realization of an internship through further continuous professional development and advancement of educators in the profession. In addition to the method of theoretical analysis and synthesis, Survey methods and methods of working on documentation were applied and an experimental method with parallel groups to determine the impact of a specially created program of ten workshops for the development of socio-communication on educators and their self-assessment of the level of competence development. Qualitative research included six study programs of preschool education at public universities in Bosnia and Herzegovina, eight educational institutions (pedagogical institutes/ministries of education), and over 30 documents (laws and bylaws) related to the professional development of educators. Quantitative research included 275 students from six study programs of preschool education at public universities and 243 educators. There were 120 educators from 47 public and private preschool institutions from the Republika Srpska, and the Federation of Bosnia Herzegovina was in the experimental group. The Scale for self-assessment of socio-communicative competencies was created for this research and was composed of six subscales (nonviolent communication, self-awareness, self-awareness, emotion management, self-esteem, and nonviolent conflict resolution). The KNER profile - attitude in conflict was also used (Hodžić, 2009). Based on the results obtained, it was determined that at no stage of professional development of educators

(undergraduate study, internship, and passing the professional exam for independent work, continuous professional development during work) formation and development of socio-communication competencies were not sufficiently represented. It was also determined that there is no significant correlation between the assessment of the level of development of socio-communication competence and characteristics of students (year of study, satisfaction with study conditions), as well as characteristics of educators (education, length of service, job satisfaction). The results showed that a program of ten workshops for the development of socio-communication competencies did not significantly impact educators and their self-assessment of the socio-communication competencies in the experimental group of educators. This means that socio-communication competencies cannot be developed through a three-day seminar but through a systematic and continuous education of educators at all stages of their professional development. It was determined that almost half of students and educators assess their socio-communicative competence below the basic level of development, which means that their behavior is in line with the theory of control and violent communication and that as such, instead of creating a stimulating micro-pedagogical climate in the educational group, can only create a blocking micro-pedagogical climate. If we recall the role of the preschool period in the formation of the nucleus of the complete personality of the child, and if we recall that what was missed in this period is difficult to make up in the following stages of development, and what is done wrong can have long-term consequences for the child, family and society, then it is clear how important it is to take into account the development of socio-communication the competence of educators at all stages of their professional development. This is important because they cover all forms of effective behavior for a constructive way educators participate in interaction not only with children but also with their parents and work colleagues, and thus optimize conditions for the growth and development of each child individually (Jusufović, 2011, p. 99).

Key words: professional development, socio-communication competencies, non-violent / pure communication, choice theory, micropedagogical climate, effective behaviors, optimization of conditions for growth and development.

Scientific area: Pedagogy

Scientific field: General Pedagogy

Classification code: S 270

Chosen type of Creative Commons License: Attribution – Non-Commercial (CC BY-NC)

Zahvala mojim mentorima i mojim roditeljima

Zahvala mentoru akademiku profesoru dr Dragi Brankoviću koji me skoro do samoga kraja vodio na putovanju zvanom izrada doktorske disertacije.

Zahvala mentorici profesoru dr Tamari Prebišev Beleslin koja je, u veoma zahtjevnim životnim okolnostima i vremenskim rokovima, pristala da ovo putovanje u potpunosti završi.

Zahvala mojim roditeljima Halidu i Emiri Jusufović, mojim životnim mentorima, za svu ljubav i podršku koju su mi pružili.

SADRŽAJ

UVOD	1
1. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA	3
1.1. Profesionalni razvoj	3
1.2. Kompetencije	3
1.3. Opće kompetencije	3
1.4. Stručne kompetencije	4
1.5. Socio-komunikacijske kompetencije	4
2. TEORIJSKE OSNOVE PROFESIONALNOG RAZVOJA	5
2.1. Teorije učenja i profesionalni razvoj	5
2.1.1. Kolbova teorija iskustvenog učenja	5
2.1.2. Refleksija u profesionalnom razvoju	7
2.1.3. Knowlesova andragoška teorija	9
2.1.4. Rogersova teorija facilitacije	10
2.2. Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje	12
2.2.1. Teorijske osnove i stvarnost profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanje odgajatelja u Bosni i Hercegovini	16
3. TEORIJSKA SHVATANJA KOMPETENCIJA	21
3.1. Teorijska shvatanja ključnih kompetencija	21
3.1.1. Europski okvir ključnih kompetencija	23
3.2. Profesionalne kompetencije odgajatelja	24
3.3. Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja	31
3.4. Teorijske postavke za razvoj socio-komunikacijske kompetencije	37
3.4.1. Nenasilna komunikacija Marshalla Rosenberga	41
3.4.2. Teorija izbora Williama Glassera	49
3.4.3. Gordonov model uspješnih odnosa	56
3.5. Teorijska utemeljenost bosansko-hercegovačkog okvira ključnih kompetencija	59
4. INSTITUCIONALNE OSNOVE RAZVOJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U BOSNI I HERCEGOVINI	63
4.1. Institucionalne osnove za profesionalni razvoj odgajatelja	65
4.2. Uloga pedagoških zavoda u profesionalnom razvoju odgajatelja	70
4.3. Funkcija Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine	71
5. TANGENTNA ISTRAŽIVANJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA	74
6. METODOLOŠKI KONCEPT EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	83
6.1. Problem i predmet istraživanja	83
6.2. Značaj istraživanja	84
6.3. Cilj i zadaci istraživanja	84
6.4. Hipoteze istraživanja	85
6.5. Varijable u istraživanju	86
6.6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	87
6.6.1. Naučno istraživačke metode i tehnike	87

6.6.2.	Instrumenti istraživanja	89
6. 7.	Uzorak istraživanja	91
6.7.1.	Studenti predškolskog odgoja i obrazovanja	91
6.7.2.	Odgajatelji	92
6.7.3.	Nastavni planovi i programi studija za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim ustanovama	94
6.7.4.	Pedagoški zavodi/ministarstva obrazovanja	95
6.7.5.	Dokumenti obuhvaćeni teorijskom analizom	96
6.8.	Organizacija i tok istraživanja	96
6.8.1.	Realizacija programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja	97
6.9.	Obrada podataka	98
7.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA	100
7.1.	Analiza nastavnih planova i programa studija za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini	100
7.1.1.	Analiza sadržaja opisa studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja	101
7.1.2.	Analiza sadržaja silabusa nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja	104
7.2.	Procjena profesionalnih kompetencija i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja.....	108
7.2.1.	Procjena nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja.....	109
7.2.2.	Procjena nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja	110
7.3.	Obilježja studenata i procjena nivoa kompetencija	113
7.2.1.	Razlika u procjenama nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija u odnosu na obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja	113
7.3.	Povezanost obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja sa procjenom nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija	116
7.4.	Analiza elemenata profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanje odgajatelja od strane obrazovnih institucija	118
7.5.	Procjena nivoa razvijenost socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja ..	125
7.6	Povezanost komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i stava u konfliktu.....	128
7.7.	Razlika u procjeni nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija u odnosu na obilježja odgajatelja	130
7.8.	Utjecaj programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja na njihovo unapređenje i samoprocjenu odgajatelja	137
8.	DISKUSIJA	146
9.	ZAKLJUČCI SA PREPORUKAMA	153
9.1.	Zaključci	153
9.2	Preporuke	156
10.	LITERATURA	159
10.1.	Izvori i dokumenti	166

11.	PRILOZI	170
11.1.	Instrumentarij za provođenje istraživanja u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja - odgajatelji I1-POIO2017	171
11.2.	Instrumentarij za provođenje istraživanja u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja - studenti I2-POIO2017	178
11.3.	Anketni upitnik za obrazovne institucije (pedagoški zavodi/ministarstva obrazovanja) I3-POIO 2017	182
11.4.	Protokoli za analizu studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja I4- POIO	184
11.5.	Validacija Skale za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija	186
11.6.	Popunjeni I1-POIO2017, I2-POIO2017, I3-POIO 2017	202
11.7.	Dokumenti obuhvaćeni teorijskom analizom dokumenata	216
11.8.	Analiza sadržaja opisa studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini	219
11.9.	Analiza sadržaja silabusa nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini	228
11.10.	Rezultati dobijeni statističkom obradom podataka	247
11.11.	Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija sa priložima	266
11.12.	Izvještaji o realiziranim radionicama	297
	BIOGRAFIJA AUTORA	310

IZJAVE

UVOD

Savremene tendencije u odgoju i obrazovanju zahtijevaju od odgajatelja i nastavnika da budu *organizatori, planeri i programeri, koordinatori, voditelji, inovatori, dijagnostičari i terapeuti, vizionari, borci, kreatori, glumci i umjetnici, realisti i sanjari, mentori i savjetodavci, evaluatori svoga rada i rada svojih učenika i još mnogo toga i sve u isto vrijeme* (Marendić, Babić, 2003, str. 25). Kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja osnovna je pretpostavka da se odgovori brojnim zahtjevima ove profesije. To je temelj razvoja i unapređenje kvaliteta odgoja i obrazovanja i predstavlja stalni proces u kome odgajatelj vidi sebe kao *učenika i u kojem njegovo vlastito učenje uvijek iznova ima centralnu ulogu. To je proces signifikantnog i cjeloživotnog učenja u kojem osmišljavaju i razvijaju svoja shvatanja te mijenjaju svoju praksu podučavanja* (Krečić, 2010, str. 27).

Profesionalni razvoj odgajatelja počinje na dodiplomskom studiju, a nastavlja se kroz pripravnički staž, kontinuirano stručno usavršavanje i napredovanje u struci sve do penzije. To znači da bi se na dodiplomskom studiju trebale formirati profesionalne kompetencije, koje bi se poslije, kroz pripravnički staž i kontinuirani profesionalni razvoj, trebale razvijati i unapređivati. Za kontinuirano unapređenje svoje prakse, kako bi postali autonomni i odgovorni profesionalci, odgajatelji trebaju imati priliku za razvoj i unapređenje profesionalnih kompetencija, to su: pedagoške kompetencije, metodičko-akcione kompetencije, organizacijske kompetencije, socijalno-komunikacijske kompetencije i profesionalni razvoj, odgovornost i etika.

Socio-komunikacijska kompetencija predstavlja sintezu socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije i od nivoa razvijenosti ove kompetencija ovisi kvalitet mikro-pedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi, ali i ustanovi, pa samim tim i optimiziranje uvjeta za cjeloviti rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Da li se socio-komunikacijske kompetencije formiraju na dodiplomskom studiju? Da li su socio-komunikacijske kompetencije zastupljene u profesionalnom razvoju odgajatelja? Možemo li uopće govoriti o profesionalnom razvoju odgajatelja? Ovo su samo neka od pitanja na koja će se pokušati dati odgovor u ovo radu.

U *prvom poglavlju* rada pojašnjeni su ključni pojmovi, a to su: profesionalni razvoj, kompetencije, opće ili generičke kompetencije, stručne kompetencije i socio-komunikacijske kompetencije. *Drugo poglavlje* vezano je za teorijske osnove profesionalnog razvoja, razgraničenje pojmova profesionalni razvoj i stručno usavršavanje, te kratak prikaz nekih važnijih teorija, koje su poslužile kao polazišta za razvoj različitih modela, a to su Kolbova teorija iskustvenog učenja, Refleksija u profesionalnom razvoju,

Knowlesova andragoška teorija i Rogersova teorija facilitacije. *Treće poglavlje* je vezano za teorijska shvatanja kompetencija. Dat je prikaz ključnih kompetencija u Europskoj uniji i Bosni i Hercegovini. Budući da ne postoji jedinstvena definicija profesionalnih kompetencija odgajatelja, dat je prikaz različitih pristupa i definicija profesionalnih kompetencija odgajatelja i nastavnika. Za potrebe ovoga rada korištena je sinteza socijalnih, emocionalnih i komunikacijskih kompetencija u socio-komunikacijske kompetencije, bazirane na sljedećim teorijama: Nenasilna komunikacija (Marshall Rosenberg), Teorija izbora (William Glasser) i Čista komunikacija (Tomas Gordon). U *četvrtom poglavlju* predstavljene su institucionalne osnove za profesionalni razvoj odgajatelja u Bosni i Hercegovini, te je pojašnjena uloga pedagoških zavoda/ministarstava obrazovanja i Agencije za predškolsko osnovno i srednje obrazovanje u razvoju profesionalnih kompetencija odgajatelja. *Peto poglavlje* predstavlja tangentna istraživanja profesionalnih kompetencija odgajatelja i nastavnika. Metodološki koncept empirijskog istraživanja prikazan je u *šestom poglavlju* i sadrži sve potrebne elemente: problem i predmet istraživanja, značaj, cilj i zadatke istraživanja, hipoteze, varijable, metode, tehnike i instrumente istraživanja, uzorak, organizaciju i tok istraživanja, kao i informacije o statističkoj obradi podataka. Rezultati istraživanja prikazani su u *sedmom poglavlju*, dok je diskusija rezultata prikazana u *osmom poglavlju*. *Deveto poglavlje* sadrži zaključna razmatranja sa preporukama, koja predstavljaju sintezu osnovnih teorijskih i empirijskih saznanja. Primijenjena literatura, izvori i dokumenti prikazani su u *desetom poglavlju*. Posljednje, *jedanaesto poglavlje*, obuhvata priloge, uključujući i validaciju Skale za samoprocjenu nivoa socio-komunikacijskih kompetencija i posebno kreiranog programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja.

1. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA

1.1. Profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj odnosi se na razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge, a vezan je za koncept cjeloživotnog učenja i širi je pojam od pojma stručnog usavršavanja. To je otvoren, dinamičan i trajan proces u čijem je središtu sama osoba. Profesionalni razvoj podrazumijeva refleksivnog praktičara, koji propituje i unapređuje sopstvenu praksu kroz stalno razvijanje znanja, vještina i sposobnosti. Profesionalni razvoj je temeljen na formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju. Počinje na dodiplomskom studiju, traje tokom cijele karijere i uključuje sljedeće faze: inicijalno obrazovanje, pripravnički staž, kontinuirano stručno usavršavanje i napredovanje u struci.

1.2. Kompetencije

Kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina i etičkih vrijednosti (Tuning, 2000 u Klišanić, 2020, str. 3). Kompetencije se definiraju pomoću tri konstrukta, a to su znanje, vještina i mišljenje i stavovi. Razvoj kompetencija, koji se odvija ciklično, trebao bi biti cilj svakog obrazovnog sistema. Kompetencije mogu biti opće ili generičke i specifične ili stručne kompetencije.

1.3. Opće kompetencije

Opće kompetencije, koje se još nazivaju generičke, transverzne ili ključne kompetencije, nisu direktno vezane za struku, ali su bitne za autonomiju pojedinca. One su *prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova, koji su potrebni svakom pojedincu za njegov osobni rast i razvoj i uključivanje u društvo. Treba ih formirati do kraja obaveznog obrazovanja, jer predstavljaju temelj za dalje učenje* (Marcetić 2010, u Požgaj, Mlađan, 2018, str. 252). Opće kompetencije se odnose na upravljanje vlastitim učenjem, na društvene i međuljudske odnose, komunikaciju, motivaciju itd. Dije se na instrumentalne, interpersonalne i sistemske kompetencije. Instrumentalne kompetencije su vezane za opće znanje, usmenu i pisanu komunikaciju na maternjem jeziku, te poznavanje stranog jezika. Interpersonalne kompetencije vezane su za sposobnost procjene i samoprocjene, timski rad, interpersonalne vještine i etiku. Sistemske kompetencije su vezane za primjenu znanja u praksi, istraživačke vještine, kreiranje, prilagođavanje novim situacijama i sl. Europski okvir ključnih kompetencija sadržava osam ključnih

kompetencija. Bosansko-hercegovački okvir ključnih kompetencija sadržava deset ključnih kompetencija, koje se trebaju razvijati kroz obrazovne sisteme u Bosni i Hercegovini, a to su: jezičko-komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku, jezičko-komunikacijske kompetencije na stranom jeziku, matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji, informatička pismenost, učiti kako se uči, socijalne i građanske kompetencije, kulturna svijest i kulturno izražavanje, tjelesno-zdravstvena kompetencija i kreativno produktivna kompetencija.

1.4. Stručne kompetencije

Stručne, specifične ili profesionalne kompetencije direktno su vezane za struku i osiguravaju kvalitetu rada. Stručne ili profesionalne kompetencije odgajatelja (APOSO 2011) osiguravaju kvalitetu odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, koji treba biti temeljen na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno primjerenoj praksi i individualiziranom pristupu, kako bi se osigurali uvjeti za cjelovit rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (2011) definirala je pet stručnih ili profesionalnih kompetencija odgajatelja, a to su: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost.

1.5. Socio-komunikacijske kompetencije

Socio-komunikacijske kompetencije predstavljaju sintezu socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije i imaju intrapersonalni i interpersonalni aspekt. Vezane su za kvalitetnu/čistu/nenasilnu komunikaciju, svijest o sebi i drugima, upravljanje sobom, samopoštovanje i konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta. One pokrivaju sve oblike ponašanja osobe za učinkovit i konstruktivan način sudjelovanja u interakciji sa drugima. Odnose se na primjenu filozofije i vještina kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja. Socio-komunikacijske kompetencije doprinose kreiranju klime povjerenja i suradnje što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih i razvoju odgovornosti i demokratičnosti. Socio-komunikacijske kompetencije doprinose i razvoju saradničkih odnosa u timu, te jasnijem definiranju i raspodjeli zadataka.

2. TEORIJSKE OSNOVE PROFESIONALNOG RAZVOJA

2.1. Teorije učenja i profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj nastavnika, pa samim tim i odgajatelja (Maggioli, 2004) mora, između ostalog, biti utemeljen na relevantnim teorijama učenja. Lieberman (1995) ukazuje na neke nelogičnosti u procesu profesionalnog razvoja nastavnika, aludirajući na promjenu nastavne prakse u učionici, uz istovremeno zadržavanje tradicionalnog pristupa u oblasti stručnog usavršavanja. Ističe da svi žele, za učenika, široku lepezu poticaja za učenje, koja će mu omogućiti da doživljava, kreira, rješava probleme, koristi svoje iskustvo i surađuje s drugima, a da je to, iz nekog, razloga uskraćeno nastavnicima u njihovu procesu učenja.

Na izmjenu sistema profesionalnog razvoja nastavnika (Milović, 2010) najviše su utjecale konstruktivističke teorije učenja, koje su tokom prošlog stoljeća potisnule dominaciju biheviorističkih i otvorile novi pogled na obrazovni proces. Pored socijalnog konstruktivizma drugo ključno ishodište na kojem se temelji iskustveni pristup u obrazovanju odraslih je humanistička psihologija, koja ima značajnu ulogu u objašnjavanju motivacijskih i afektivnih aspekata učenja u odrasloj dobi. Oba pristupa razvijena su gotovo paralelno, ali međusobno neovisno, u prvoj polovini 20. stoljeća.

Neke od važnijih teorija, koje su poslužile kao polazišta za razvoj različitih modela su Kolbova teorija iskustvenog učenja, Refleksija u profesionalnom razvoju, Knowlesova andragoška teorija i Rogersova teorija facilitacije.

2.1.1. Kolbova teorija iskustvenog učenja

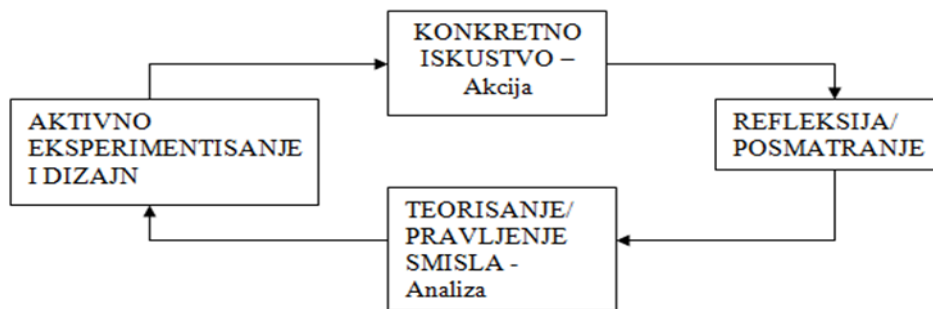
Teorija iskustvenog učenja razvijena je unutar humanističke paradigme, vezana je za holistički pristup učenju i najviše je orijentisana na učenje odraslih. *Samim imenom teorije David Kolb je želio istaknuti važnost iskustva u procesu učenja.* (https://www.learningtheories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning)

Model iskustvenog učenja David Kolb je razvio osamdesetih godina prošlog stoljeća. Model nudi okvir za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i osobnog razvoja. Iskustveno učenje definirao je kao proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformaciju iskustva. Prednost primjene iskustvenog učenja jeste u tome što ono u puno većoj mjeri negoli tradicionalno učenje razvija svijest o cilju i predmetu učenja, profesionalnu kompetentnost za rješavanje problema, sposobnost odlučivanja i primjene znanja u praksi i socijalnu odgovornost za složena društvena pitanja (Vizek-Vidović i Vlahović-Štetić, 2007).

Model iskustvenog učenja počiva na šest sljedećih postulata:

- ✓ Učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva.
- ✓ Svako učenje uključuje i preispitivanje već naučenog.
- ✓ Učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije.
- ✓ Učenje je holistički proces koji uključuje cijelu osobu.
- ✓ Učenje je transakcijski proces između osobe i okoline.
- ✓ Ishod učenja su konstrukcije osobne spoznaje o svijetu (Kolb, 1984).

Prema Kolbu (1984) dvije ključne dimenzije o kojima ovisi proces učenja su: način pristupa informacijama i način transformacije informacija. Dimenzija pristupa informacijama vezana je s jedne strane pristupom informacijama kroz konkretno iskustvo, a sa druge strane pristupom informacijama kroz simboličku reprezentaciju ili apstraktno razmišljanje. Dimenzija načina transformacije iskustva obuhvata dva načina obrade informacija: kroz refleksivno promatranje ili kroz aktivno eksperimentiranje i praktičnu provjeru. Ova četiri elementa ujedno predstavljaju i faze ciklusa iskustvenog učenja.



* David Kolb, Ciklus učenja

Slika 1.

Kolbov model učenja (http://www.mojtim.com/blog/Sedam-principa-ucenja-odraslih--Kako-efektivno-da-realizujete-obuku-za-odrasle/show_full/7/)

Iako je iskustvo i iskustveno učenje (Branković, 2017) sastavni dio razvoja ljudi, učenja i života uopće, nedovoljno mu se pažnje poklanja u tokovima institucionalnog obrazovanja.

Kada je u pitanju stručno usavršavanje nastavnika ciljevi poučavanja prema iskustvenom modelu (Češi, 2010) su da sudionik treninga ovlada vještinama koje će omogućiti dinamiku organizacije i vođenje nastavnog procesa u skladu sa mogućnostima i potrebama učenika (bilo djece ili odraslih) i očekivanim ishodima učenja u različitim situacijama. Iz navedene definicije jasno je da učesnici seminara/radionica/treninga trebaju

unaprijediti svoje kompetencije, koje pridonose unapređenju odgojno-obrazovnog procesa u skladu s razvojnim potrebama i mogućnostima djece i očekivanim ishodima razvoja i učenja u različitim situacijama. Pod pojmom *iskustvo* (Češi, 2010) podrazumijeva zbir misli, predodžbi, sjećanja, osjećaja i znanja pojedinca koja su podložna promjenama, te uključuju osobne i profesionalne aspekte ličnosti polaznika na afektivnoj i kognitivnoj razini.

Za Brankovića (2011) iskustvo je proces i rezultat shvatanja objektivne stvarnosti u svijesti konkretne individue do kojeg se dolazi opažanjem, misaonom preradom i emocionalnim doživljavanjem neposrednih podataka. Dalje pojašnjava da se, prema Kolbovom modelu učenja, profesionalni razvoj nastavnika, može ostvariti kroz integralni proces (ciklus), kroz četiri faze: konkretno iskustvo, refleksivna opservacija, konceptualizacija i aktivno eksperimentiranje. *Faza konkretnog iskustva* podrazumijeva da iskustveno učenje pridonosi razvoju kritičkog promišljanja i vodi ka razumijevanju. Situaciono razumijevanje postiže se pomoću posmatranja vlastitog iskustva, razvijanja osjećanja (prihvatanja ili odbijanja) i reagovanja. *U drugog fazi, fazi refleksivne opservacije*, prikupljaju se novi podaci o iskustvu koje je opaženo. *Konceptualizacija* predstavlja kritičko analiziranje podataka o konkretnom iskustvu i njihovoj vlastitoj interpretaciji. *Aktivno eksperimentiranje* predstavlja završnu fazu ciklusa iskustvenog učenja u kojoj se vrši procjenjivanje posljedica konkretnog iskustva, ali i modelovanje novog iskustva.

2.1.2. Refleksija u profesionalnom razvoju

„*Mi ne učimo iz iskustva, mi učimo iz refleksije na iskustvo*“ (Dewey)

Refleksivni model zasniva se na sposobnosti nastavnika za istraživanje (samoistraživanje) *samoga sebe* i nastavnog procesa koji izvodi. Branković (2017) navodi da se u okviru iskustvenog učenja nalaze složeni procesi refleksivnog učenja, koji se temelje na refleksiji, pri čemu se pod pojmom *refleksija* podrazumijeva kritičko preispitivanje i evaluaciju iskustva. Branković smatra (2011) da bi se u toku obrazovanja nastavnika (formiranje profesionalnih kompetencija), trebalo razvijati sposobnosti za samorefleksiju vlastitog rada. U novijim shvatanjima iskustvenog učenja ističe se da učenje uključuje cijelu osobu, uključujući emocionalne, socijalne, fizičke, kognitivne i duhovne aspekte osobnosti (prema Kohonen i sar. 2001, u Branković 2017).

Pojam *refleksivni praktičar* postao je vrlo popularan, a pojavljuje se kod Schona (1983), koji je poučavanje definirao kao intelektualnu aktivnost u kojoj učitelji i nastavnici

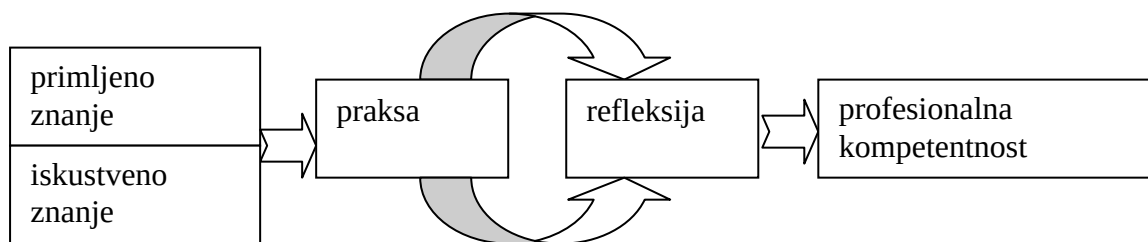
analiziraju svoja iskustva, te na temelju njih konstruiraju nove spoznaje. On ističe važnost refleksivne prakse kao temelja profesionalnog razvoja. Schon (1984, u Krečić 2010) razlikuje refleksiju u akciji i refleksiju o akciji. Praktičar koji reflektira u akciji postaje istraživač u kontekstu prakse. On nije zavisn od važećih teorija i tehnika već stvara novu teoriju. Refleksija u akciji se oblikuje i preoblikuje u nastavnikovo praktično znanje (praktična teorija) i vodi do nove problemske definicije i ideja o ponašanju. Refleksija u akciji sadrži vježbe analiziranja, procjene i djelovanja u okvirima *razmišljanja na vlastitim nogama*. Refleksija u akciji se dešava i kada se praktičar suočava sa nepoznatom situacijom, jer tada postaje svjestan određenih vidika svog rada i reflektujući ih, on ih preoblikuje unutar nove situacije.

Refleksija o akciji je verzija refleksije u akciji koju obavimo poslije događaja kada razmišljamo o događajima dana. U velikoj mjeri je promišljena, uključuje duži vremenski period i možda vodi ka promjenama uvjerenja i odlikama da ćemo u buduću se ponašati jednako ili drugačije nego u datom primjeru (Eraut 1997 u Javornik Krečić, 2010). Moon (2004, u Branković, 2018) refleksiju smatra ključnom komponentom u učenju. Smatra da refleksivni procesi imaju važnu ulogu u shvatanju, znanju i ličnom i profesionalnom razvoju.

Osnovni princip reflektivnog modela je princip situacionog razumijevanja. *Prema tom principu praksa se temelji na interpretaciji pojedinačnih situacija kao cjelini i ne možemo je unaprijediti ako ne unaprijedimo te interpretacije. Obrazovanje nastavnika je, dakle, razvijanje nastavnikovih mogućnosti za situacijsko razumijevanje koje predstavlja osnovu za mudre procjene i inteligentne odluke u sadržajnim, nepredvidivim i dinamičnim obrazovnim situacijama* (Javornik Krečić, 2010, str. 55).

Prema Marentić-Požarnik (1993) polazne tačke ovog modela su:

- ✓ Uspješan praktičar mora razviti sposobnost situacionog razumijevanja.
- ✓ U profesionalnoj praksi je sve više potrebna praktična mudrost.
- ✓ Profesionalne procjene su, također, etične, konfliktne i rješenja nije moguće naučiti unaprijed iz teorije.
- ✓ Sastavni dio profesionalnih znanja su u sjećanju sačuvani primjeri, koje je moguće crpiti iz ličnih iskustava i iskustava dobrih praktičara.
- ✓ Većina pedagoških problema je nestruktuirana.



Slika 2.

Refleksivni model profesionalnog obrazovanja nastavnika (Wallace 1991, prema Javornik Krečić 2010, str. 55)

Mnogi autori se slažu (Javornik Krečić, 2010) da je za promjenu rada nastavnika o kvalitetu podučavanja i učenja veoma važno osposobljavanje i usavršavanje nastavnika. Osnovna namjena stručnog usavršavanja bi bila nastavniku pomoći da podigne mogućnost reflektujućeg ponašanja u nastavi i drugim školskim situacijama, nasuprot rutinskom ponašanju. Zato je potrebno (kako u početnom obrazovanju tako i u usavršavanju) smislaono povezati razvoj kognicija i strategija osmišljenog ponašanja.

Rinaldi (1995) refleksivni pristup praksi posmatra kao *permanentnu strategiju učenja*, pri čemu se učenje ne dešava samo u *zajedništvu pojedinca s praksom* nego i s drugim kolegama unutar njihovih vrtića/škola, samoreflektirajući i reflektirajući o kvaliteti i kvantiteti ponuđenih prilika za učenje djeci, roditeljima i samim učiteljima.

2.1.3. Knowlesova andragoška teorija

Za razliku od pedagoškog pristupa u kojem je uloga nastavnika ključna, andragoški pristup (Knowles, 2005) mnogo je više usmjeren na same polaznike, njihove potrebe i način učenja. Knowlesova teorija naglašava specifičnosti učenja kod odraslih, i polazi od toga da su odrasle osobe samousmjerene, žele imati kontrolu i biti aktivni u procesu učenja. Knowles i suradnici (1998) naglašavaju da primjena pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika, koji je iskusi većina danas odraslih osoba tokom početnog školovanja, izaziva u njih emocionalni otpor pri pomisli da bi u odrasloj dobi mogli biti izloženi pristupu koje ne uvažava njihove potrebe i osobni integritet.

Odrasli žele razumjeti svrhu učenja i očekuju da će ono što nauče biti korisno i primjenjivo. *Nastavnici koji učestvuju u profesionalnom razvoju, unose u njega svoje prethodno iskustvo, znanje i vještine i grade na njemu nova znanja, razvijaju nove i usavršavaju postojeće vještine. Učenje je zato efikasnije ako aktivno učestvuju u*

osmišljavanju i realizaciji, kao i evaluaciji iskustava učenja. Njihove potrebe i interesi trebaju biti smjernice i osnova za osmišljavanje učećih aktivnosti, pa je uloga onoga koji poučava odrasle da ih usmjerava i potiče, uz uvažavanje navedenih principa (Jusović-Rangelov, 2013, str. 116).

Knowles i suradnici (1998) ističu šest pretpostavki povezanih sa motivacijom učenja kod odraslih, a koje se mogu direktno povezati sa načinom realizacije profesionalnog razvoja nastavnika, i to:

- ✓ Odraslima je potrebno da znaju razlog i svrhu učenja.
- ✓ Iskustvo (uključujući pogreške) su temelj učenja.
- ✓ Odrasli trebaju kontrolu nad sopstvenim odlukama, i uključenost u planiranje i evaluaciju sopstvene prakse.
- ✓ Odrasli su zainteresovani za učenje onoga što je relevantno i odmah primjenjivo u njihovom radu.
- ✓ Učenje odraslih je usmjereno na rješavanje problema, a ne na sadržaje učenja.
- ✓ Odrasli bolje reaguju na unutrašnje naspram spoljnih motivatora.

2.1.4. Rogersova teorija facilitacije

Teorija facilitacije ili facilitirano učenje je humanistički pristup učenju, kojeg je tokom 1980-tih razvio američki psiholog Carl Rogers. Osnovna postavka Rogersove humanističke teorije je da je proces učenja najefikasniji kada se odvija u atmosferi u kojoj nema straha i pritisaka izvana, u kojoj se onaj koji uči osjeća slobodno da preispituje i iskušava nove ideje. Polazi od uvjerenja da svaka osoba ima prirodnu potrebu za učenjem, te da se bilo kome teško odreći svojih aktuelnih uvjerenja i prihvatiti nova znanja. Stvarno, suštinsko učenje je ono koje mijenja samu osobu i poimanje samoga sebe. Rogers smatra da osobu ne možemo direktno poučavati, ali je možemo podržavati kreirajući uvjete za njeno učenje.

Rogersovo prvo područje interesa bila je psihologija i psihoterapija. Od 1940-tih počeo je primjenjivati ne-direktivni pristup u radu sa klijentima. Uočio je da se mnogo bolji rezultati postižu kada se fokusira na klijenta i njegove potrebe umjesto na dijagnozu. Osnovna pretpostavka toga pristupa polazi od toga kako osoba ima dovoljno unutrašnjih kapaciteta za razvoj svih svojih potencijala u produktivnom odnosu, koji stvara s terapeutom ili nekom drugom osobom koja joj pomaže u preuzimanju odgovornosti za svoj život (Rogers, 1979, u Bognar, Simel, 2013). Svoje iskustvo u radu sa klijentima kroz primjenu ne-direktivnog pristupa, tj. terapije usmjerena na klijenta prenio je oblast učenja.

Važnu ulogu u stvaranju dobrog života za Rogersa ima odgoj koji vodi do promjena u pojedinčevom ponašanju, djelovanju, stavovima i njegovoj ličnosti u cjelini. Tako shvaćen odgoj temelji se na učenju koje prožima svaki djelić čovjekovog postojanja i Rogers ga naziva suštinskim učenjem (Bognar, Simel, 2013). Suštinsko učenje prema Rogersu (1969) ima sljedeće karakteristike:

- ✓ Ono je samo-inicirano. Čak i ako poticaj dolazi izvana, osjećaj otkrivanja i postizanja, dolazi iznutra.
- ✓ Ono je suštinsko. Ono utječe na promjene ponašanja, stavova, čak i osobnosti.
- ✓ Ono je samo-evaluirano. Osoba koja uči zna kada su njene potrebe zadovoljene, kada učenje vodi prema onome što ona želi saznati i da li učenje doprinosi razjašnjavanju prethodnog neznanja.
- ✓ Ono je u svojoj osnovi smisljeno. Kada se događa takvo učenje, elementi smislenosti su ugrađeni u cijelo učenikovo iskustvo.

Rogers (1969) pojašnjava da holistički pristup doprinosi tome da svako suštinsko učenje dovodi do promjene u općem samopoimanju osobe, a razlozi proizlaze jedan iz drugog. Pojedinaac ostvaruje sebe prolazeći kroz različita životna iskustva u čijem središtu se nalazi on sam. Osoba uči samo ono što joj se čini važnim za održavanje pozitivne slike o sebi i smislenim za ostvarenje svojih životnih ciljeva. Osoba je spremna za uključivanje novih informacija u svoj sistem vrijednosti i spoznaje samo ako ta nova iskustva ne percipira kao prijetnju svom osobnom integritetu. Za suštinsko učenje bitni su koncepti samoaktivnosti, samoiniciranosti, odgovornosti i samoevaluacije, te samovrjednovanja vlastitih postignuća. Smatra da je učenikova refleksija jedno od najvažnijih oruđa koje potiče nezavisnost, samopouzdanje i kreativnost.

U procesu profesionalnog razvoja važno je:

- ✓ Osigurati programe temeljene na potrebama i interesovanjima samih nastavnika.
- ✓ Pomoći nastavnicima da razviju vještine refleksije i druge sposobnosti koje će im pomoći za dalji samostalni razvoj.
- ✓ Pružiti priliku nastavnicima da vrše samoprocjenu i postavljaju sopstvene ciljeve za razvoj.
- ✓ Uvažavati nastavnika kao cjelovitu osobu, koja uključuje emocije, motivaciju i dr.
- ✓ Kreirati sigurno okruženje za učenje u kojem će se svako osjećati slobodno da pita, dijeli svoje ideje, preispituje i oprobava nova znanja (Rogersu 1969), .

Sve navedeno, između ostalog, govori o bitnosti mikro-pedagoške klime u kojoj se nastavnici na seminarima ili treninzima za stručno usavršavanje trebaju osjećati

prihvaćeno i sigurno. Za kreiranje poticajne mikro-pedagoške klime potreban je visok nivo razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija trenere.

2.2. Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje

Treba napomenuti da i u ovoj oblasti postoji terminološka neusaglašenost. U zvaničnim dokumentima i literaturi koriste se različiti pojmovi, kao što su: profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, profesionalno usavršavanje, profesionalno učenje, stručni razvoj, kontinuirano obrazovanje, upravljanje profesijom, razvoj profesije i sl. Korišćenje pojmova *profesionalni razvoj* i *stručno usavršavanje* kao sinonima dodatno unosi zbrku u ovu oblast.

Iako postoji šarolikost u definiranju pojma *profesionalni razvoj*, skoro svi autori su jedinstveni u tome da se radi o procesu koji počinje na dodiplomskom studiju i traje tokom cijele karijere, uključujući sljedeće faze:

- ✓ Inicijalno obrazovanja
- ✓ Pripravnički staž
- ✓ Kontinuirano stručno usavršavanje i
- ✓ Napredovanje u struci.

Pojam *profesionalni razvoj* naglašava kontinuitet i koherentnost, tj. suglasnost koja mora da postoji između različitih faza profesionalne karijere. U tom smislu inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika su artikulisane faze na kontinuumu profesionalnog razvoja i trebalo bi da budu dijelovi jedne konzistentne politike obrazovanja, a i dio šire međunarodne obrazovne politike (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009).

Profesionalni razvoj (Candy, 1990) ima dva cilja. Prvi cilj je unapređenje profesionalnih kompetencija, tj. znanja, vještina i stavova. Drugi cilj je vezan za promoviranje kulture kontinuiranog profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj je otvoren, dinamičan i trajan proces i odnosi na razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge. Uključuje formalno, neformalno i informalno obrazovanje i iskustvo. To je širi pojam od razvoja karijere ili stručnog usavršavanja i odnosi se na dugoročan proces koji uključuje razne mogućnosti i iskustva koja su sistematski planirana da bi pospješila profesionalni rast i razvoj.

Profesionalni razvoj (Stipić, Grandić, 2010) je širi pojam od stručnog usavršavanja, jer on u sebi sadrži stručno usavršavanje kao jedan od njegovih sastavnih elemenata.

Aktivnosti koje doprinose profesionalnom razvoju mogu biti grupne i individualne aktivnosti, kao što su:

- ✓ Programi stručnog usavršavanja, radionice i seminari
- ✓ Konferencije
- ✓ Posjete drugim obrazovnim ustanovama
- ✓ Sudjelovanja u radu mreže nastavnika/odgajatelja s ciljem poticanja profesionalnog razvoja
- ✓ Individualna i grupna istraživanja
- ✓ Mentorstvo
- ✓ Čitanje stručne literature i sl.

Tabela 1.

Razlika između tradicionalnog pristupa stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju (Hargreaves i Fullan, 1992, u Milović, 2010, str. 32)

Stručno usavršavanje kroz stručne skupove (seminari, konferencije)	Profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja
Vremenski ograničeno	Kontinuitet neovisan o seminaru
Ovisi o finansijskim mogućnostima	Interni proces, ne ovisi o finansijama
Često nametnuto	Dobrovoljan
Vođeno potrebama promjene u sistemu	Očekivani rezultat je osobni i profesionalni razvoj
Očekuje se <i>prijenos</i> predstavljenih znanja za sudionike	Neovisan o voditelju stručnog usavršavanja
Ovisno o voditelju stručnog usavršavanja	U osnovi individualan proces
Moguće samo u grupama	Odabir tema prema profesionalnom interesu pojedince
Odabir tema podređen prioritetima drugih (promjena u sistemu)	Orijentacija je razvojna, počiva na uvažavanju i nadogradnji dosadašnjeg znanja, kompetencija pojedinca
Polazište je pretpostavka <i>manjka</i> znanja, kompetencija i težište je na rješavanju problema	Odgovornost je u potpunosti na pojedincu.
Odgovornost je na drugima (voditelju stručnog skupa ili predavaču)	

Stručno usavršavanje (Hargreaves, Fullan, 1993) je proces sticanja i unapređivanja stečenih znanja i vještina, te praćenje inovacija u obrazovanju nakon završetka

dodiplomskog studija. Realizira se kroz manje ili više obavezne forme individualnog i grupnog usavršavanja, pripremljene i organizovane od strane različitih institucija i organizacija i imaju ograničeno trajanje i značajno ovise od spoljnih faktora, poput finansija, prilika i mogućnosti za njegovo organizovanje.

Potkonjak i Šimleša (1989) stručno usavršavanje definiraju kao oblik permanentnog obrazovnog procesa, koji proizilazi iz nemogućnosti da se u toku školovanja stekne potpuno i dovoljno obrazovanje i osposobljenost za cjelokupan radni vijek i za sve pojedinačne poslove i radne zadatke. Promjene, kako navode autori, u odgovarajućim naukama i područjima rada i promjene u društvu zahtijevaju uvođenje novina, a time i usvajanje novih znanja i razvoj i unapređenje vještina. Značenje koncepta profesionalnog razvoja (Radeka i Sorić, 2005) za razliku od koncepta stručnog usavršavanja jest u tome što je primjereniji potrebama svakog pojedinca ponaosob.

Pokrenuti osobni rast i razvoj i postići vidljive pomake nije moguće povremenim i sporadičnim seminarima i radionicama ma kako oni bili vrijedni, važni, zanimljivi i metodički primjereni. Za to je potrebno vrijeme, jer je osobni rast i razvoj zapravo proces, a ne događaj (Pregrad, 2007, str. 335).

Stručno usavršavanje usmjereno profesionalnom razvoju pojedinca ne zadovoljava se pružanjem novih informacija iz područja reforme obrazovnog sistema, novostima iz područja uže struke, upoznavanjem s novim metodama i tehnikama poučavanja, već poseže dublje u temelje nastavnikova sistema vrijednosti i istinske potrebe za osobnom promjenom (Ambruš Kiš, 2010, str. 65).

To znači da oblikujući ciljeve i aktivnosti seminara/treninga/stručnog usavršavanja prema modelu iskustvenog učenja voditelj stručnog usavršavanja/trener treba:

- ✓ *Uvažavati profesionalno i osobno iskustvo svakog sudionika.*
- ✓ *Oblikovati ciljeve seminara na temelju prethodnih kompetencija sudionika, a ne voditelja/trenera.*
- ✓ *Omogućiti sudionicima učenje čitanjem (djelovanjem/putem aktivnosti).*
- ✓ *Omogućiti sudionicima unutar svakog pojedinog ciklusa/faze promišljanje o prethodnoj aktivnosti.*
- ✓ *Obavezno planirati aktivnosti u kojima će razgovarajući i aktivno slušajući osvijestiti svoje iskustvo.*
- ✓ *Oblikovati aktivnosti u kojima će teoriju ili načela sudionici spoznati na temelju prakse, a ne obrnuto.*

- ✓ *Omogućiti ima da uvide smisao i razlog svog profesionalnog razvoja na temelju načela, vrijednosti, stavova i vjerovanja na afektivnom nivou, a ne samo na kognitivnom.*
- ✓ *Omogućiti im dubinski rad na nekoliko tema, a ne površinski više njih odjednom (Češi, 2010, str. 72-73).*

Profesionalni razvoj je u direktnoj vezi sa motivacijom, koja može biti vanjska ili unutarnja. Ekstrinzična ili vanjska motivacija vezana je za poticaje i pritiske izvana i usmjerena je na ispunjavanje obaveza (licenciranje, napredovanja itd.). Intrinzična ili unutarnja motivacija vezana je za osobni cilj i interes za određeno područje i težnju za unapređenjem osobnih kompetencijom (nova znanja i spoznaje, razmjena iskustva, težnja za informiranošću, radoznalost). Intrinzična motivacija je dobra podloga za uspješan profesionalni razvoj.

Budući da se Abraham Maslow smatra začetnikom razvoja teorije motivacije, njegova teorija hijerarhije potreba temelj je na kome su brojni teoretičari *gradili* svoje teorije. Maslow, predstavnik humanističkog pravca, unutarnji izvor motivacije vidi u zadovoljenju potreba, a poticaj u samopoštovanju, samoodređenju i samoaktualizaciji.

Prema socijalno kognitivnom modelu očekivanja i vrijednosti (Wigfield, Eccles, 1992) dva su osnovna pitanja koja određuju motivaciju, a to su:

- ✓ Mogu li (riješiti zadatak, sudjelovati u aktivnosti i sl)?
- ✓ Želim li (rješavati taj zadatak, sudjelovati u aktivnosti i sl.)?

Teorija samoodređenja (Deci i Ryan, 1985) intrinzičnu motivaciju vezuje za tri ljudske potrebe, a to su:

- ✓ Potreba za kompetencijom
- ✓ Potreba za autonomijom
- ✓ Potreba za srodnošću s drugima.

Knowles (1984) motiviranost odraslih za učenje vezuje za:

- ✓ Svrhu učenja tj. razumijevanje koristi od učenja.
- ✓ Svijest o sebi, što znači da mogu preuzeti odgovornost za učenje.
- ✓ Životno iskustvo, koje se odnosi na uvažavanje stečenih znanja, vještina, specifičnog iskustva itd.
- ✓ Spremnost za učenje u novim životnim situacijama koje zahtijevaju učinkovitost.
- ✓ Usmjerenost u učenju tj. uspješnije učenje u problemskim situacijama, pomoću primjera i kroz razmjenu i upoređivanje iskustava.

Tough (1979) ističe da su svi normalni odrasli ljudi motivirani za razvitak i unapređivanje, ali ta je motivacija često blokirana barijerama kao što su negativna slika o sebi kao učeniku, nedostatak prilika ili sredstava, vremenska ograničenja i programi koji krše principe učenja odraslih.

2.2.1. Teorijske osnove i stvarnost profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja odgajatelja u Bosni i Hercegovini

Profesionalni razvoj odgajatelja podrazumijeva sticanje iskustava kroz edukacije, treninge i druge prilike za razvoj, a vezan je za čitav niz aktivnosti kojima se nastoje unaprijediti znanja, vještine i stavovi koje odgajateljica koristi u radu sa djecom i obiteljima (Guskey 2000, 2001 u Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH, 2016, str. 7).

Činjenica je da se profesionalnom razvoju odgajatelja ne obraća dovoljno pažnja kako u Bosni i Hercegovini, tako i šire. U prilog ovome ide i činjenica da je znatno više stručne literature vezano za profesionalni razvoj nastavnika, nego za profesionalni razvoj odgajatelja. Budući da je predškolski odgoj i obrazovanje sastavni dio obrazovnog sistema i njegov je prvi stepen, jasno je da sve ono što vrijedi za profesionalni razvoj nastavnika vrijedi i za profesionalni razvoj odgajatelja.

Profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja je proces i on, kao i svaki drugi proces, ima svoje faze. Pregled faza profesionalnog razvoja nastavnika/odgajatelja (Vizek-Vidović, 2011), korišten je za istraživački dio ovog rada, i to:

- ✓ Predfaza ili faza inicijalnoga obrazovanja, koja podrazumijeva konceptualnu promjenu od učenika prema učitelju i temeljna znanja.
- ✓ Faza uvođenja (0-3 god.), koja podrazumijeva otkrivanje smisla i razvoj vještina prilagodbe ili početni šok i razvoj taktika preživljavanja.
- ✓ Napredna početnička faza (4-6 god.), koja podrazumijeva izgradnju identiteta i temeljnih kompetencija ili slabljenje motivacije za poziv i napuštanje zanimanja.
- ✓ Faza konsolidacije složenih kompetencija (7-15 god.), koja podrazumijeva eksperimentiranje, tranzicija prema ekspertnosti, rješavanje problema ili akumulacija osjećaja neefikasnosti i napetosti.
- ✓ Faza zrele kompetentnosti/ekspertnosti (16-23 god.), koja podrazumijeva preispitivanje identiteta, refleksivnost i fleksibilnost ili zapadanje u rutinu.
- ✓ Faza napredovanja/zaokreta (23-30 god.), koja podrazumijeva sticanje novih kompetencija, širenje uloga ili sužavanje fokusa i rezignacija.

- ✓ Faza pripreme za izlazak iz karijere (30 i više god.).

Profesionalni razvoj možemo shvatiti kao sumu svih formalnih i neformalnih iskustava i učenja tokom karijere odgajatelja, od sticanja diplome do penzionisanja, koja pomažu odgajatelju da razvije nove kvalitete shvatanja pedagogije i sopstvene prakse i stalno širi svoju bazu znanja i vještina (Fullan, 2001, u Rangleov-Jusović, 2013, str. 56-57).

Profesionalni razvoj nije prosti dodatak ili brzi popravak koji treba primijeniti kada se problem dogodi (OECD, 1998, u Rangleov-Jusović, 2013, str. 55). U središtu profesionalnog razvoja, koji je kontinuirani proces, je nastavnik/odgajatelj sa opredjeljenjem za stalni razvoj i učenje. Razvoj i učenje je dio njegove svakodnevne prakse i prilagođeno je njegovim potrebama i potrebama onih koje poučava. Sve dok postoji potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovnog procesa, postojat će i potreba za profesionalnim razvojem (Vizek-Vidović, 2011).

Korištenje termina (Rangelov-Jusović, 2013) *profesionalni razvoj i stručno usavršavanje* kao sinonima direktno utiče i na razumijevanje i organizaciju programa koji se koriste u tom kontekstu. Dok se kroz prizmu stručnog usavršavanja (Ivić, Pešikan, Antić, 2001) nastavnik/odgajatelj posmatrao kao pasivan primatelj i puki prenositelj znanja, kroz prizmu profesionalnog razvoja nastavnik/odgajatelj se posmatra kao reflektivni praktičar koji propituje i unapređuje sopstvenu praksu, koji je i sam izvor znanja i iskustva, aktivno sudjelujući u sopstvenom učenju usmjerenom na podizanje efekata obrazovnog procesa. Dok je stručno usavršavanja često formaliziran proces, koji postaje *sam sebi svrha*, jer ne osposobljava nastavnike/odgajatelje za kontinuirano učenje i samorefleksiju, profesionalni razvoj zasniva se na konceptu konstrukcije znanja i uvjerenja da se znanje ne može prenijeti nego da ga onaj ko uči treba konstruisati kroz vlastitu aktivnost, te biti osposobljen da kao praktičar promišlja i mijenja vlastitu praksu (ibidem).

U Tabeli 2. prikazana je uporedna analiza modela stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja za nastavnike, ali zbog bliskosti profesija ona je primjenljiva i za odgajatelje.

Tabela 2.

Uporedna analiza modela stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja osvjetljava njihovu primjenu u praksu odnosu na različite komponente (Ivić, Pešikan, Antić, 2001)

Stručno usavršavanje nastavnika/odgajatelja	Profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja (PRN/O)
Model počiva na konceptu prenošenja (transmisije) znanja. Učiti znači akumulirati znanja, činjenice. Nastavnik/odgajatelj je dominantno primatelj znanja i, posljedično, prenositelj/predavač tih odabranih znanja učenicima/djeci.	Model počiva na konceptu konstrukcije znanja. Znanje se ne može prenijeti. Onaj ko uči mora ga vlastitom aktivnošću konstruisati. Nastavnik/odgajatelj je partner u procesu izgradnje znanja, u pedagoškoj komunikaciji, ali i praktičar koji promišlja vlastiti posao, praksu, neko ko na bazi prethodnih znanja gradi nova znanja i iskustva i njima izlaže svoje učenike/djecu.
Obuka se odvija jednokratno (inicijalno, bazično obrazovanje nastavnika/odgajatelja).Usavršavanje obično podrazumijeva pohađanje jednokratnih kurseva na kojima nastavnik/odgajatelj dobija nove informacije o pojedinim aspektima posla, uglavnom nove sadržaje (i to najčešće u vidu predavanja organizovanih za veliki broj nastavnika/odgajatelja istovremeno).	Obuka nastavnika/odgajatelja je dugoročan i permanentan proces, tokom kojeg je univerzitetsko obrazovanje samo prva faza u pripremi za ulogu nastavnika /odgajatelja.Usavršavanje je sastavni dio permanentnog obrazovanja nastavnika/odgajatelja i uključuje iskustva koja je stekao i van formalnog sistema obrazovanja ili usavršavanja.
Procjenjivanje nastavničkih kompetencija vrši se povremeno i eksterno (nadzornik/inspektor). Kvalitet rada ocjenjuje se na osnovu kratkog posjeta i uglavnom na osnovu <i>subjektivnog</i> utiska.Nema efikasne povratne informacije, a nastavnik/odgajatelj ponekad ne zna ni <i>ocjenu</i> .	Stalno praćenje i redovna podrška i pomoć nastavniku/odgajatelju u radu, uz stalne povratne informacije. Različiti modeli evaluacije u kojima nastavnik/odgajatelj ne dobija <i>presudu</i> , već, kroz razmjenu, dobija povratnu informaciju o onome što radi. Procjenu ne vrši samo savjetnik/inspektor već i sam nastavnik/odgajatelj kroz samorefleksiju, kolege, učenici, roditelji i sl.
Reforma se sprema uglavnom u nadležnom ministarstvu i <i>isporučuje</i> se nastavnicima/odgajateljima da se s njom upoznaju i da je realizuju. Nastavnik/odgajatelj je u reformu <i>odozgo</i> uključen samo kao njen realizator.	Dio reforme se razvija upravo u školi/predškolskoj ustanovi, nastavnikova/odgajateljeva obaveza je da s kolegama učestvuje u tom radu i koncipira dio reforme. Nastavnici/odgajatelji su tretirani kao profesionalci koji aktivno sudjeluju u analizi i unapređivanju nastavnog/odgojno-obrazovnog procesa.

Stručno usavršavanje nastavnika/odgajatelja	Profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja (PRN/O)
Nastavnik/odgajatelj interpretira tuđa istraživanja i teorije, on je prenosilac tuđih znanja. Usavršavanje nastavnika/odgajatelja je njegova privatna stvar, lični izbor hoće li ili neće da se uključi u neki vid usavršavanja. Usavršavanje se preporučuje, ali sistem ga na to nužno ne tjera i ne provjeravaju se efekti tog usavršavanja na rad u praksi. Napredovanje u karijeri nastavnika/odgajatelja uglavnom podrazumijeva <i>izvođenje iz učionice</i> (on postaje direktor, savjetnik u pedagoškom zavodu i sl.), tj. kada napreduje nastavnik/odgajatelj uglavnom napušta direktan rad sa učenicima/djecom. Kontekst se rijetko uzima u obzir, jedan model obrazovanja nastavnika/odgajatelja je univerzalan i važi za sve, a teme se određuju centralizovano. Za obrazovanje nastavnika/odgajatelja zadužena je određena institucija (tip institucije, npr. nastavnički fakulteti).	Nastavnik/ odgajatelj pravi vlastite refleksije o svojoj praksi i na osnovu njih realizuje i mala akciona i druga istraživanja. Nastavnik/odgajatelj je i proizvođač znanja i mnoge od tih refleksija, rezultata istraživanja i iskustva uključuje povratno u svoju nastavu/odgojno-obrazovni proces, mijenjajući ga, unapređujući ga i prilagođavajući konkretnim uvjetima. Stalno usavršavanje je obavezni dio nastavnikove/odgajateljeve uloge, uzidano je u sistem napredovanja i razvoja u profesiji. Od nastavnika/odgajatelja se očekuje da se profesionalno razvija i da unosi inovacije u svoju praksu, a to se i provjerava. Profesionalno napredovanje (promocija) odvija se unutar učionice/ustanova, prave se razlike među nastavnicima/odgajateljima (po zvanju, statusu, plati) zavisno od kvaliteta njihovog nastavnog/odgojno-obrazovnog rada. Postoji mnogo modela PRN/O, a koji će biti optimalan zavisi od konteksta u kojem će se taj model primijenjivati. Ne postoji jedan, najbolji model PRN/O koji se svuda može primjeniti. Škole i njihovo osoblje moraju da procjene svoje potrebe, uvjerenja, dotadašnju praksu i da onda na osnovu toga izaberu model PRN/O koji bi bio efikasan tom kontekstu. Teme i sadržaji se utvrđuju u skladu sa analizom stanja vezanog za postignuća učenika i procjenom potreba. PRN/O podrazumijeva složen dinamički model saradnje niza različitih institucija (fakulteta, istraživačkih institucija, vladinih nezavisnih ekspertskih ili nevladinih institucija i sl.) u obrazovanju i razvoju nastavnika/odgajatelja.

Stručno usavršavanje nastavnika/odgajatelja	Profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja (PRN/O)
Nastavnik/odgajatelj radi najčešće izolovan (čak i od kolega koje predaju isti predmet). Nastavnik/odgajatelj se konsultuje s drugima po svom nahođenju. Sindikati su glavni vid organizovanja nastavnika/odgajatelja, a sindikat uglavnom brine o materijalnom položaju nastavnika/odgajatelja prvenstveno o platama. Nastavnik/odgajatelj je na margini društvenih zbivanja, najčešće ne učestvuje u promjenama u lokalnoj zajednici. Od nastavnika/odgajatelja se očekuje da bude živi agens promjena u školi/predškolskoj ustanovi i u lokalnoj zajednici, da aktivno učestvuje u životu škole/predškolske ustanove i lokalne zajednice i da svoju praksu posmatra u kontekstu šire zajednice.	Timski rad nastavnika/odgajatelja i ostalih kolega je sastavni dio sistema, kulture i prakse svake škole. PRN/O je kooperativni proces i mada ima prostora i za izolovan rad i promišljanja, najefikasnije su smislene interakcije među nastavnicima/odgajateljima, ali i sa stručnim saradnicima, roditeljima, članovima zajednice i dr. Insistira se na profesionalnim udruženjima nastavnika/odgajatelja, koja pored brige o položaju struke vode računa i o stručnom razvoju nastavnika/odgajatelja, organizuju razne vidove profesionalne pomoći, brinu o položaju i statusu nastavnika/odgajatelja i profesije u društvu. Saradnja sa zajednicom i djelovanje u zajednici ne smatra se dijelom obaveza I usavršavanja nastavničkih/odgajateljskih kompetencija. PRN/O i status profesije u društvu, ovisi i od otvorenosti škole/predškolske ustanove i nastavnika/odgajatelja prema zajednici.

Već dugi niz godina traje debata o tome da li je nastavnik/odgajatelj *profesionalac* ili samo *zaposlenik* i da li je poučavanje profesija ili zanimanje (Pešikan 2002). Prema Hoyle (1995), nastavnička profesija, pa samim tim i profesija odgajatelja, može se analizirati u odnosu na pet kriterija profesionalizma:

- ✓ Društvena uloga i značaj
- ✓ Specifičan set znanja i kompetencija koje se mogu steći samo kroz posebne programe obuke
- ✓ Nivo autonomije nastavnika/odgajatelja u donošenju različitih odluka
- ✓ Autonomija profesije u cjelini i mogućnost da se važne odluke donose unutar profesije
- ✓ Profesionalne vrijednosti/uvjerenja, odnosno postojanje specifičnog etičkog kodeksa profesije.

Profesionalizam (Rangelov-Jusović, 2011) podrazumijeva kompetentnost, teorijska i praktična znanja i umijeća u određenoj oblasti, profesionalnu nezavisnost, sposobnost donošenja odluka baziranih na dobrom poznavanju obrazovnih koncepata, predviđanje posljedice takvih odluka i kritičko procjenjivanje i ocjenjivanje poduzete aktivnosti, i naravno, profesionalnu etiku. *Profesionalizacija odgajateljskog poziva zahtijeva razvoj refleksivnog praktičara, osposobljenog da se sistemski usavršava tokom cijele karijere i bude fleksibilan i otvoren za nove izazove. Poboljšano planiranje, uključivanje odgajatelja, bolja evaluacija i diseminacija, osnažit će koncept profesionalnog razvoja, koji mora biti viđen kao proces koji počinje sa dodiplomskim obrazovanjem i traje tokom čitave karijere* (Rangelov-Jusović, 2011, str. 55).

3.TEORIJSKA SHVATANJA KOMPETENCIJA

3.1. Teorijska shvatanja ključnih kompetencija

Kada se razmatraju različite linije obrazovanja (opće i stručno obrazovanje) i različiti nivoi obrazovanja (predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko, visokoškolsko obrazovanje) pored razvoja stručnih kompetencija nužnih za obavljanje nekog posla, naglasak se stavlja i na razvoj ključnih kompetencije bitnih za autonomiju pojedinca i njegovu društvenu angažiranost. Budući da je velika šarolikost u definiranju samog pojma kompetencija, onda je jasno da ta šarolikost postoji i u definiranju pojma ključnih kompetencija, koje se često nazivaju *ključne vještine, kapaciteti, sposobnosti, kvaliteti, atributi i sl.*

Na simpoziju Vijeća Europe o ključnim kompetencijama, J. Coolahan je predložio

da se kompetencija i ključne kompetencije smatraju općom sposobnošću zasnovanoj na znanju, iskustvu, vrijednostima, raspolaganju koju je osoba razvila sudjelovanjem u obrazovnoj praksi. M. Canto-Sperber i J-P. Dupuy smatraju da su ključne kompetencije nužne za dobar život i da one premašuju znanje po predmetima i nisu fokusirane na znati što (deklarativno znanje), nego na znati kako (proceduralno znanje) (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2013)

U UNESCO-vom izvještaju *Učenje: blago u nama* (1996) ključne kompetencije se vežu za zadovoljenje osnovne potrebe za učenjem svake osoba (djeteta, mladih i odraslih) kako bi opstali, razvili svoje kapacitete, dostojanstveno živjeli i radili, u potpunosti sudjelovali u razvoju, unapređivali kvalitet svog života, donosili kvalitetne odluke i nastavljali učiti.

OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development) je kroz projekt DeSeCo (Definicija i izbor kompetencija) 2005. godine definirao temeljne kategorije ključnih kompetencija potrebnih za uspješan život i dobro funkcioniranje društva, i to:

1. Sposobnost upotrebe velikog broja alata/sredstava za učinkovitu interakciju s okolinom, te znanje o istim kako bi se oni mogli prilagoditi osobnim svrhama (korištenje jezika, simbola i teksta, korištenje znanja i informacija, korištenje tehnologija).
2. Sposobnost stupanja u interakcije s drugim ljudima i rad u heterogenim skupinama (stvaranje dobre komunikacije s drugima, saradnja i rad u timovima, upravljanje i rješavanje sukoba).
3. Autonomno djelovanje - razumijevanje širega konteksta u kojemu djelujemo, sposobnost upravljanja svojim životom (postavljanje ciljeva, prioriteta i strategija njihova ostvarivanja), razumijevanje vlastitih interesa i sposobnost njihova ostvarenja u kompleksnim okruženjima (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2013).

Europski referentni okvir (2007) ključne kompetencije definira kao ono što svaka osoba treba za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građansko ponašanje, socijalnu inkluziju i zapošljavanje.

Iz svega navedenog jasno je da su ključne kompetencije bitne za sljedeće:

1. Osobno ostvarenje i razvitak tokom života tzv. kulturni kapital, zato što ključne kompetencije trebaju pojedincima omogućiti ostvarenje osobnih pojedinačnih ciljeva vezanih za njihove osobne interese, aspiracije i želja za nastavkom učenja tokom života.
2. Aktivno građanstvo i uključenost tzv. društveni kapital, zato što ključne kompetencije

trebaju svakom pojedincu omogućiti sudjelovanje u društvu kao aktivni građanin.

3. Sposobnost zapošljavanja tzv. ljudski kapital, kako bi svaki pojedinac bio sposoban da na tržištu rada dobije pristojan posao (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2013).

Dakle, *ključne kompetencije su prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova, koji su potrebni svakom pojedincu za njegov osobni rast i razvoj i uključivanje u društvo. Treba ih formirati do kraja obaveznog obrazovanja, jer predstavljaju temelj za dalje učenje* (Marcetić 2010,u Požgaj, Mlađan, 2018, str. 252).

3.1.1. Europski okvir ključnih kompetencija

Budući da se ključne kompetencije shvataju kao preduvjet cjeloživotnom učenju, jer su to kompetencije koje se cijeloga života stiču, nadograđuju i usavršavaju, Europski okvir ključnih kompetencija razvijen je pod nazivom *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning, 2006.). Definirano je osam ključnih kompetencija, i to:

1. *Jezičko - komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku* odnose se na sposobnost izražavanja i tumačenja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) te lingvističko uzajamno djelovanje na odgovarajući i kreativan način u nizu različitih društvenih i kulturnih konteksta.

2. *Jezičko - komunikacijske kompetencije na stranim jezicima*

Osim glavnih vještina koje su iste kao u komunikaciji na maternjem jeziku, ova kompetencija uključuje i vještine posredovanja i međukulturnoga razumijevanja. Nivo kompetentnosti ovisi o različitim faktorima i sposobnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

3. *Matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji*

Matematička kompetencija je sposobnost razvijanja i primjene matematičkoga mišljenja pri rješavanju problema u svakodnevnim situacijama, s naglaskom na postupak, aktivnost i znanje. Osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji odnose se na ovladavanje, upotrebu i primjenu znanja i metodologija kojima se objašnjava svijet prirode. To uključuje razumijevanje promjena nastalih ljudskom aktivnošću i odgovornosti svakog pojedinca kao građanina.

4. *Informatička pismenost* odnosi se na sigurnu i kritičku upotrebu tehnologije informatičkoga društva i temeljne vještine informatičke i komunikacijske tehnologije.

5. *Učiti kako se uči* odnosi se na učenje, predstavlja sposobnost razvijanja i organiziranja vlastitog učenja - bilo pojedinačno ili u skupinama, u skladu s vlastitim potrebama i svijesti o metodama i mogućnostima učenja.

6. *Socijalne i građanske kompetencije*

Socijalna kompetencija odnosi se na osobne, međuljudske i interkulturene kompetencije i sve oblike ponašanja koji omogućuju pojedincu da sudjeluje na djelotvoran i konstruktivan način u društvenome životu i radnom okruženju. Povezana je s osobnim i društvenim blagostanjem. Ključna su pravila ponašanja i običaji u različitim okruženjima u kojima pojedinac djeluje. Građanska kompetencija, posebice poznavanje društvenih i političkih pojmova i struktura (demokracija, pravda, jednakost, građanstvo i građanska prava), omogućava pojedincu da se uključi u aktivno i demokratsko sudjelovanje.

7. *Samoinicijativa i poduzetničke kompetencije* odnosi se na sposobnost da se ideja pretoči u akciju. Uključuje kreativnost, inovaciju, preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata kako bi se postigli ciljevi. Pojedinac je svjestan konteksta u kojemu radi i može procijeniti mogućnosti koje iz toga proizlaze. To je temelj za sticanje specifičnijih znanja i vještina potrebnih onima koji započinju društvene ili komercijalne aktivnosti, ili im daju svoj doprinos. Trebaju uključivati svijest o etičkim vrijednostima i promicati dobro upravljanje.

8. *Kulturna svijest i kulturno izražavanje* uključuju cijenjenje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući muziku, reproduktivnu umjetnost, književnost i likovne umjetnosti.

Navedeni okvir ključnih kompetencija trebao bi omogućiti pojedincima ostvarivanje osobnih ciljeva, aktivno sudjelovanje u društvu i unapređenje njihove sposobnosti da na tržištu rada pronađu adekvatan posao. Drugim riječima, ključne kompetencije bi trebale razvijati ljudski, kulturni i socijalni kapital.

3.2. Profesionalne kompetencije odgajatelja

Budući da je predškolski odgoj i obrazovanje prvi i temeljni stepen obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini, bitno je voditi računa o njegovoj kvaliteti jednako kao o kvaliteti ostalih nivoa obrazovanja. Pored kurikuluma, ključni faktor za osiguranje kvalitete je odgajatelj. Kompetentnost odgajatelja je u direktnom odnosu sa kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa, tj. optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob, tim prije što je sve veći trend uključivanje djece sa preprekama u učenju i učešću u predškolske ustanove. Izazovi pri definiranju profesionalnih kompetencija

odgajatelja, slični su izazovima pri definiranju kompetencija nastavnika.

Kako je definiranje kompetencija nastavnika opterećeno sa više semantičkih, logičko-sintaktičkih i saznavno-operacionalnih teškoća, jasno je da u pedagoškoj nauci nema općeprihvaćene definicije kompetencija (Branković i Partalo, 2012). Komponente kompetencija (znanja, vještine, mišljenja i uvjerenja) dovoljne su za određivanje pojma kompetencije uopće (Branković, 2011), ali i za definiranje profesionalnih kompetencija nastavnika. S tim da je pri određivanju kompetencija nastavnika, pored pomenutih konstrukata, neophodno uključiti i neke druge, kao što su: sposobnost za kritičnost, analitičko mišljenje, kreativnost, tolerantnost, inovativnost, sposobnost timskog rada, samostalnost i samoinicijativnost. Budući da se ovi konstrukti mogu tretirati i kao pedagoški principi, oni se trebaju ugrađivati u osnovne konstrukte kompetencija (znanje, vještine, mišljenja i stavovi).

Primjenjujući klasifikaciju općih kompetencija, prihvaćenih u okviru Tuning projekta, na klasifikaciju nastavničkih kompetencija Branković (2011) navodi tri grupe kompetencija, i to:

- ✓ Instrumentalne (sposobnost analize i sinteze, sposobnost planiranja i organizovanja, osnovno opće znanje, usmena i pismena komunikacija na maternjem jeziku, znanje stranog jezika, elementarno poznavanje računara, vještine menadžmenta informacija, rješavanje problema i odlučivanje)
- ✓ Interpersonalne (sposobnost kritike i samokritike, timski rad, interpersonalne vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima, sposobnost komuniciranja sa neekspertima iz drugih oblasti, razumijevanje raznolikosti i multikulturalnosti, sposobnost rada u međunarodnom okruženju i etička posvećenost)
- ✓ Systemske (sposobnost primjene znanja u praksi, istraživačke vještine, sposobnost učenja, sposobnost prilagođavanja novim situacijama, sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost), vodstvo, razumijevanje kultura i običaja drugih zemalja, sposobnost nezavisnog rada, kreiranje i menadžment projekta, pokretački i preduzetnički duh, briga o kvalitetu i želja za uspjehom).

Pekljaj (2008, u Branković, 2011) identificirao je pet područja sa trideset sedam kompetencija, i to:

- ✓ Efikasno podučavanje (znanje i razumijevanje predmeta koji predaje, osposobljenost za prenošenje stručno-predmetnih sadržaja, poznavanje razvoja učenika i zakonitosti procesa učenja, poznavanje pedagoške teorije i didaktičkih

zakonitosti, osposobljenost za planiranje, izvođenje i vrednovanje procesa učenja; poznavanje normativnih osnova vaspitanja i obrazovanja, osposobljenost za povezivanje ciljeva, sadržaja, nastavnih pristupa i razvoja učenika; osposobljenost za efikasno planiranje, organizovanje i izvođenje nastavnih aktivnosti; primjena nastavnih metoda i strategija koje podstiču na razumijevanje, upotrebu i razvijanje novih znanja; korištenje interaktivnog metoda, podsticanje aktivnog i samostalnog učenja, podsticanje učenika na projektni i istraživački rad, podsticanje aktivnosti na povezivanju predmeta i grupnog rada sa drugim nastavnicima)

- ✓ Opće obrazovanje (metodi za podsticanje motivacije u različitim oblastima učenja, razvoj strategija učenja, podsticanje fleksibilnosti i istrajnosti i sposobnost samovrednovanja, razvoj informatičke pismenosti, vještine komuniciranja i socijalne vještine)
- ✓ Upravljanje i komunikacija (dobra komunikacija sa učenicima, sposobnost dogovaranja sa učenicima (formiranje zajednice sa učenicima), formiranje podsticajnog okruženja, postavljanje jasnih pravila ponašanja i discipline, uspješno suočavanje sa neprimjerenim ponašanjima, agresivnošću i konfliktima; jednakost prema svim učenicima i primjerenost rada prema individualnosti učenika, prepoznavanje učenika sa posebnim potrebama)
- ✓ Provjeravanje i ocjenjivanje znanja i napretka učenika (formiranje i primjenjivanje kriterija ocjenjivanja, korištenje različitih načina praćenje i provjeravanje napretka svakog učenika, korištenje različitih načina ocjenjivanja i saopštavanja rezultata, praćenje i vrednovanje napretka učenika na području usvajanja strategija učenja, socijalnih vještina, čitalačke i informatičke pismenosti; informisanje roditelja o napretku učenika)
- ✓ Šire profesionalne kompetencije (pozitivan odnos prema učenicima, poštovanje socijalnog, kulturnog, jezičkog i religioznog porijekla; vjera u sposobnosti učenika, poštovanje etičkih načela i zakonske regulative, planiranje praćenje, vrednovanje i uređenje svog profesionalnog razvoja; podsticanje pozitivnih vrijednosti, stavova i ponašanja učenika; uspješnost u komuniciranju i saradnja sa roditeljima, saradnja sa drugim nastavnicima i pedagoškim saradnicima, učešće i saradnja u raznim aktivnostima u okruženje, podsticanje otvorenosti prema kulturama, vrijednostima, ljudima i narodima).

Branković (2011) ističe da definiranje nastavničkih kompetencija kao specifičnih profesionalnih kompetencija treba teorijski i metodološki zasnivati na bitnim pedagoškim

polazištima, a to su:

- ✓ Nastavnik treba posjedovati kompetencije koje će razvijati kod učenika
- ✓ Kompetencije nastavnika treba sadržavati sve bitne konstrukte (znanje, umijanja, mišljenja i uvjerenja)
- ✓ Kompetencije nastavnika ne treba definirati kao *statične ciljeve*, već ih određivati u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije i društvenih odnosa u konkretnoj društvenoj sredini.

Neke od najvažnijih općih kompetencija učitelja jesu otvorenost za verbalnu i neverbalnu komunikaciju, posjedovanje kritičkoga mišljenja, djelotvornost, posebice vjerovanje da su njegovi učenici u stanju učiti i da ih on može poučavati, odnosno pomoći im učiti, kao i dobro poznavanje svoje i druge kulture, sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama, interaktivan odnos s drugima te kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi (kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine)(Diković, 2013, str. 328).

Kao značajne kompetencije odgajatelja, koji mogu raditi i sa djecom sa posebnim potrebama (Bouillet, 2010, u Celižić 2018, str. 14) su sljedeće:

- ✓ Razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece
- ✓ Razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece
- ✓ Poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne grupe
- ✓ Komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama)
- ✓ Poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje)
- ✓ Poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- ✓ Sposobnost identificiranja teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba
- ✓ Poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu
- ✓ Poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju)
- ✓ Poznavanje savjetodavnih tehnika rada.

ISSA Pedagoški Standardi (International Step by Step Association Pedagogical Standards), koji su prvi put objavljeni 2001. godine imali su za cilj determiniranje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. U njihovoj izradi sudjelovali su stručnjaci iz oblasti ranog odgoja iz cijelog svijeta. Njima se, uz uvažavanje interesa djeteta, obitelji i šire

društvene zajednice, poticala autonomija praktičara prilikom odlučivanja o stručnim pitanjima. 2011. godine urađena je revizija postojećih standarda pod nazivom Kompetentni odgajatelji/učitelji za 21. stoljeće, a fokus je stavljen na sedam područja:

- ✓ *Interakcije*
- ✓ *Obitelj i zajednica*
- ✓ *Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti*
- ✓ *Procjenjivanje i planiranje*
- ✓ *Strategije poučavanja*
- ✓ *Okruženje za učenje*
- ✓ *Profesionalni razvoj* (ISSA, 2011, str. 15).

U ovih sedam područja promovira se praksa koja se temelji na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno primjerenoj praksi, individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih, kao i djece međusobno, u duhu uvažavanja, poticanja i autonomije onog ko uči. Pri tome se polazi od uvjerenja da je dijete sposobno i cjelovito biće iako treba pomoć i potporu odraslih (ISSA, 2011, str. 15).

Kompetencije odgajatelja Kramar (1994, u Šagud, 2006, str. 10) je nazvao *neophodnim odgajateljskim kvalitetama* koje čine *uspješnog odgajatelja*. Šesnaest neophodnih odgajateljskih kvaliteta su: doživjeti sebe kao učenika; imati želju i mogućnost rasta; biti sposoban i pronicljiv posmatrač (djeteta, prakse); poznavati organizaciju u kojoj djeluje; dobro poznavati osobnosti dječijeg rasta i razvoja; imati različite sposobnosti (znanja, vještine); razumjeti kako djeca uče; imati mnogo energije; postavljati pitanja koja motiviraju dijete; biti spreman preuzimati rizik; razumjeti da su organizacija i red važni; imati vještine u vođenju grupe; omogućiti učenje djeci i onda kada se to odraslima čini kao zbrka i nered; biti fleksibilan; biti povezan s prirodom i omogućavati djeci otkrivanje njenih *misterija*; voljeti svoju odgajateljsku ulogu.

Perrenoud (1994) ističe da odgajatelj, osim kompetencija vezanih za rad sa djecom i roditeljima, treba biti osposobljen za timski rad kako bi učestvovao u razvoju same ustanove, rješavanju etičkih dilema i upravljanju svojim profesionalnim razvojem.

Kompetencije odgajatelja mogu se promatrati kao *kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina* koja su *nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca*. To su *znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, o razvojnom pristupu kurikulumu, i o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu, te razvijena sposobnost promatranja djece i kvalitetna komunikacija* (Slunjski i sur., 2006, str. 46).

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (APOSO, 2011) razvila je standarde kvalitete rada odgajatelja, koji se bave procesnom dimenzijom kvalitete tj. interakcijom, strategijama podučavanja, psihološkom i društvenom sredinom za učenje itd. *Standardi kvalitete rada odgajatelja utemeljeni su na ključnim profesionalnim kompetencijama, koje predstavljaju najbolju kombinaciju vrijednosne orijentacije, osobina ličnosti, stavova, motiva, znanja, vještina i navika, koje omogućavaju pojedincu aktivno i učinkovito djelovanje u profesiji* (APOSO, 2011, str. 5).

Definirano je pet profesionalnih kompetencija nužnih za rad s djecom predškolskog uzrasta, na kojima su zasnovani Standardi kvalitete rada odgajatelja, a to su: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost odgajatelja.

Pedagoške kompetencije odnose se na:

- ✓ Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i temeljnih principa predškolstva, te poznavanje i primjenu dječije igre, kao najvažnijeg uporišta za razvoj učećih aktivnosti.
- ✓ Individualizaciju i diferencijaciju u skladu sa dostignutim nivoima razvoja djeteta i njegovim mogućnostima.
- ✓ Posmatranje i praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja primjenjujući odgovarajuće postupke i tehnike.
- ✓ Uspostavljanje različitih formi partnerstva s obitelji i lokalnom zajednicom

Metodičko-akcijske kompetencije odnose se na:

- ✓ Planiranje odgojno-obrazovnog rada na principima integrisanog kurikuluma, koji se temelji na igri kao dječijem prirodnom obliku učenja, na praćenju i procjenjivanju razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti.
- ✓ Primjenu strategija podrške razvoju i učenju kroz igru koje će omogućiti iskustveno, kontekstualno učenje i učenje s razumijevanjem, kako bi kod djece potaknuli inovativnost i kreativnost, povećao interes za predmete i pojave neposredne stvarnosti, te produžilo vrijeme učestvovanja u različitim vrstama igara i aktivnosti, samostalno ili u suradnji s vršnjacima.

Organizacijske kompetencije odnose se na:

- ✓ Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru, a odnosi se na kreiranje klime povjerenja i suradnje, te stvaranje sigurnog i stimulativnog fizičkog okruženje, koje nudi razvojno primjerene materijale, zadatke i aktivnosti.

Socijalno-komunikacijske kompetencije odnose se na primjenu vještina kvalitetne komunikacije i skrbih ponašanja, i to:

- ✓ U svakodnevnom radu s djecom, kako bi kreirali klimu povjerenja i suradnje i pridonijeli unapređenju kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti .
- ✓ U razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada, što doprinosi i razvoju ustanove i promociji predškolskog odgoja i obrazovanja.

Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost odnosi se na:

- ✓ Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj, što podrazumijeva analizu sopstvene prakse i unapređenje kompetencija.
- ✓ Profesionalnu etiku i odgovornost koja podrazumijeva poznavanje zakona i propisa iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja i ponašanje u skladu sa etičkim principima, štiteći dostojanstvo struke i prava svakog djeteta.

Razvoj navedenih kompetencija, mora biti sastavni dio dodiplomskog studija, ali i profesionalnog razvoja odgajatelja, a sve navedene kompetencije moraju biti jasno definisane kroz standarde za odgajatelje, kao okvira i instrumenta za samoevaluaciju i postavljanje razvojnih ciljeva (Rangelov-Jusović, 2011, str. 58). Jasno je da je svaka od navedenih kompetencija bitna i na svoj način pridonosi kvaliteti rada, kao i da se međusobno prepliću. Međutim, socio-komunikacijskim kompetencijama daje se malo prostora, a bez njih nema kvalitetne i podsticajne klime, nema kvalitetnog procesa koji pridonosi razvoju povjerenja, pozitivne slike kod djece, razvoju kreativnosti, inicijative, odgovornosti odgajanika, ali i odgajatelja. Iako ni u jednom području ljudskog djelovanja visoka kvaliteta komunikacije nije toliko važna kao u prosvjetnoj djelatnosti (Ljubetić, 2009, str. 44), socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja su već dugo vremena neopravdano potisnute u drugi plan.

Prema Ljubetiću (2009) odgajatelji koji trenutno rade u predškolskom odgoju i obrazovanju, uglavnom nemaju razvijene sve potrebne kompetencije kako bi kvalitetno udovoljili zahtjevima savremene pedagoške prakse. Naglašava da tu spoznaju ne treba shvatiti kao slabost koja je trajna i nepromjenjiva, već kao izazov koji pokreće na djelovanje, promjenu i usavršavanje u skladu sa definiranim kompetencijama odgajatelja.

3.3. Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja

Socio-komunikacijske kompetencije su sinteza socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije, jer se međusobno prepliću i imaju zajedničke elemente. Budući da ne postoji općeprihvaćen teorijski model socijalne kompetencije, kao rezultat toga jesu različite definicije socijalne kompetencije, ali i korištenje različitih termina (socijalno ponašanje, socijalna kompetencija, socijalna inteligencije, socijalne vještine). Vasta i suradnici (1997) pojašnjavaju da se socijalno ponašanje, pa samim tim i socijalne kompetencije ne dobivaju rođenjem, nego se stiču, što znači da je na njih moguće djelovati tj. usavršavati ih.

Suzić (2014) upozorava da bez obzira što socijalne kompetencije sve više postaju značajne za slobodan život u 21. stoljeću, njihov razvoj se malo potiče i razvija u školama. Također ističe da će se socijalne kompetencije čovjeka u budućnosti kretati prema simedonijskim orijentacijama i ponašanjima ljudi, što se prepoznaje u tri dimenzije: kao podrška, kao pomoć i kao radovanje sreći drugih.

Goleman (2014) pojašnjava da se prema prvobitnoj formulaciji socijalne inteligencije, koju je dao Torndajk, a koja podrazumijeva sposobnost razumijevanja i upravljanja ljudima, smatraju vještine bitne za interpersonalne odnose, ali i manipulaciju. Stoga on smatra da je potrebno sa osobnog interesa prebaciti se i na interes drugih sa kojima smo u nekom odnosu, te u sklopu toga razmatrati sposobnosti koje obogaćuje odnose među ljudima, kao što su empatija i briga.

Iako neki autori poistovjećuju socijalnu kompetenciju i socijalne vještine, većina se slaže da su to dva različita, ali povezana pojma. Brdar (1993) ističe da kompetencija određuje način na koji pojedinac koristi vještine u socijalnoj okolini. Dakle, socijalne vještine su jedna od sastavnica ponašanja koja vodi socijalnoj kompetenciji, a odnosi se na cjelokupnu kvalitetu socijalne akcije neke osobe.

Kada se socijalne vještine primjenjuju na prikladan način i kada su postignuti ključni osobni ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija (Schwartz, 1999). Socijalne kompetencije (Hargie, Saunders i Dickson, 1981, u Brdar, 1993) pojašnjavaju da socijalna nekompetentnost može biti posljedica neuspjeha u učenju socijalnih vještina. Jasno je da osoba ne može biti socijalno kompetentna bez usvojenih socijalnih vještina i njihove pravilne upotrebe.

Cavell (1990) je predložio trokomponentni hijerarhijski model socijalne kompetencije sa sljedećim komponentama:

- ✓ Socijalna prilagodba

- ✓ Socijalna izvedba ili funkcioniranje
- ✓ Socijalne vještine.

Socijalna prilagodba nalazi se na vrhu i odnosi se na stepen ostvarenja socijalno određenih i razvojno primjerenih ciljeva. Socijalna izvedba ili funkcioniranje odnosi se na stepen usklađenosti ponašanja pojedinca sa socijalnim kriterijima u bitnim socijalnim situacijama. Socijalne vještine, kao najniži nivo, predstavljaju specifične sposobnosti koje pojedincu omogućavaju kompetentnu izvedbu u socijalnim situacijama.

Hargie, Saunders i Dickson (1981, prema Brdar, 1993) definiraju socijalne vještine kao sklop socijalnih ponašanja usmjerenih prema cilju i međusobno povezanih, koja se mogu naučiti i koje pojedinac može kontrolirati. White (1959) socijalne kompetencije definira kao kapacitet organizma za uspješnu interakciju u vlastitoj okolini. Dodge i Murphy (1984) ih definiraju kao uspješno funkcioniranje u socijalnim kontekstima, a Oppenheimer (1989) kao sposobnost uspješnog uključivanja u složene interpersonalne interakcije i uspješno korištenje i razumijevanje ljudi. Welsh i Bierman (2001) socijalnu kompetenciju definiraju kao socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja potrebna za uspješnu prilagodbu. Za Rubin i Rose-Krasnor (1992) socijalna kompetencija je sposobnost ostvarenja osobnih ciljeva u socijalnim interakcijama uz istovremeno održavanje pozitivnih odnosa.

Socijalne kompetencije (Suzić, 2005) mogu se razvrstati u sedam aplikativnih formi, u sedam konkretnih oblika Gardnerovih interpersonalnih sposobnosti:

- ✓ Razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa
- ✓ Suglasnost, usaglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija
- ✓ Grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada
- ✓ Komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija *oči u oči*, nenasilna komunikacija
- ✓ Podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti
- ✓ Uvažavanje različitosti, tolerancija, demokracija
- ✓ Osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji.

Halberstadt i suradnici (2001) su postavili model afektivne socijalne kompetencije, koji ima tri integralne i dinamične komponente, a to su:

- ✓ Slanje afektivnih poruka

- ✓ Primanje afektivnih poruka i
- ✓ Doživljavanje afekta.

Unutar svake od navedenih kompetencija postoje četiri sposobnosti ili vještine, koje su važne za socijalne interakcije, a koje su određene razvojem i individualnim obilježjima osobe. Te sposobnosti ili vještine su svjesnost, prepoznavanje, djelovanje u socijalnom kontekstu i regulacija. Autori ističu da uspješna komunikacija, interpretacija i osobno iskustvo emocija imaju značajan učinak na uspjeh u socijalnim interakcijama.

Proučavajući socijalno kompetentna ponašanja, neki se autori usmjeravaju na pojmove, kao što su emocionalna regulacija, osjetljivost prema drugima, privrženost, prosocijalno ponašanje i altruizam (Webster-Stratton, 2004). Eisenberg (2001) smatra kako se regulacija emocija i socijalna kognicija nalaze u osnovi sve tri komponente afektivne socijalne kompetencije. Saarni (1999) je među prvima naglasila unutarnji, iskustveni aspekt kompetencije i važnost emocionalnog iskustva u kompetenciji, tj. kako pojedinac može odgovoriti emocionalno, a istovremeno i strateški primijeniti svoje znanje o emocijama i ekspresiji emocija kako bi se mogla odvijati interpersonalna razmjena i regulacija emocionalnog iskustva. Lemerise i Arsenio (2000) smatraju da emocionalni procesi imaju motivacijske, komunikacijske i regulatorne funkcije unutar pojedinca i između pojedinaca koje se razlikuju od kognitivnih procesa socijalne kompetencije. Raver i Zigler (1997), uz sociokognitivne i komunikacijske vještine, navode i vještine emocionalne regulacije kao one koje su nužne za uspješnu interakciju.

Goleman (1997) posebnu pažnju posvećuje emocionalnim i socijalnim kompetencijama. Emocionalne kompetencije klasificira u tri skupine, i to:

- ✓ Samosvijest (svijest o unutarnjim stanjima, mogućnostima, izvorima i intuiciji)
- ✓ Samoregulacija (upravljanje vlastitim unutarnjim stanjima, impulsima i resursima)
- ✓ Motivacija (emocionalne tendencije koje vode cilju ili olakšavaju realizaciju ciljeva).

Socijalne kompetencije, klasificira u dvije skupine, i to:

- ✓ Empatija (svijest o osjećanjima, potrebama i brigama drugih)
- ✓ Socijalne sposobnosti (adaptibilnost i pozitivni odgovori prema drugima).

Prema Katz i McClellan (1999) socijalna kompetencija uključuje regulaciju emocija, poznavanje i razumijevanje društva kao i socijalna umijeća, odnosno socijalne vještine potrebne da bi se postupalo u skladu s tim spoznajama.

Marlowe (1986, u Brdar i Pokrajac-Buljan, 1993) socijalnu kompetenciju definira kao sposobnost razumijevanje svojih i tuđih osjećanja, misli i ponašanja, te djelovanja u

skladu sa tim razumijevanjem. To znači da socijalno kompetentna osoba treba biti empatična tj. osjetljiva na ponašanje drugih ljudi.

Ajduković i Pečnik (1993) navode da je samopouzdanje i potvrđivanje vlastite vrijednosti, tj. samopoštovanje, preduvjet međusobnog uvažavanja i konstruktivnog rješavanja konflikata, te da je konstruktivno rješavanje konflikta pokazatelj visoko razvijene socijalne kompetencije. Semrud-Clikeman (2007) navode elemente socijalne kompetencije, i to

- ✓ Jezik i sposobnost vođenja razgovora
- ✓ Sposobnost tačnog slanja i primanja emocionalnih poruka
- ✓ Sposobnost razumijevanja i prepoznavanja izraza lica
- ✓ Vještina zauzimanja perspektive drugih
- ✓ Emocionalna kompetencija
- ✓ Socijalna uspješnost
- ✓ Interpersonalno rasuđivanje
- ✓ Razumijevanje emocija itd.

Goleman (1997) definira emocionalnu kompetenciju kao naučenu sposobnost baziranu na emocionalnoj inteligenciji koja rezultira izvrsnom izvedbom na poslu. Emocionalna inteligencija ima pet dimenzija, i to: samosvijest, motivacija, samoregulacija, empatija, posvećenost u odnosima. Navedene dimenzije emocionalne inteligencije manifestiraju se kroz ukupno 25 kompetencija.

Samosvijest se manifestira kroz:

- ✓ Emocionalnu svjesnost (prepoznavanje emocija i njihovog efekta)
- ✓ Tačnu samoprocjenu (znanje o vlastitim snagama i granicama)
- ✓ Samopouzdanje (snažan osjećaj vlastite vrijednosti i vlastitih mogućnosti).

Samoregulacija se manifestira kroz:

- ✓ Samokontrolu (provjeravanje ometajućih emocija i impulsa)
- ✓ Vjerodostojnost (zadržavanje standarda poštenja i integriteta)
- ✓ Savjesnost (preuzimanje odgovornosti za osobnu izvedbu)
- ✓ Prilagodljivost (fleksibilnost pri promjeni)
- ✓ Inovativnost (neosjećanje nelagode pri novim idejama, pristupima i informacijama).

Motivacija se manifestira kroz:

- ✓ Nagon za postignućem (težiti poboljšanju ili standardima izvrsnosti)
- ✓ Obvezu (uskладiti vlastite ciljeve s ciljevima grupe ili organizacije)

- ✓ Inicijativnost (spremnost da se iskoriste prilike)
- ✓ Optimizam (perzistencija u slijeđenju zadanih ciljeva unatoč preprekama i posrtanjima).

Empatija se manifestira kroz:

- ✓ Razumijevanje drugih (svjesnost o osjećajima i perspektivi drugih)
- ✓ Razvijanje drugih (osjećati razvojne potrebe drugih i podupirati njihove sposobnosti) Uslužnu orijentaciju (predviđati, prepoznavati i prihvatiti potrebe drugih)
- ✓ Prednost različitostima (kultiviranje prilika kroz različite tipove ljudi)
- ✓ Političku svjesnost (iščitavanje emocionalnih struja grupe i jakih veza).

Socijalne se vještine manifestiraju kroz:

- ✓ Utjecaj (vladati učinkovitim taktikama za uvjeravanje)
- ✓ Komunikaciju (aktivno slušanje i slanje uvjerljivih poruka)
- ✓ Konflikt menadžment (pregovori i rješavanje sukoba)
- ✓ Vodstvo (inspiriranje i vođenje pojedinaca i grupe)
- ✓ Promjenu katalizatora (iniciranje i vođenje promjene)
- ✓ Razvijanje veza (održavanje instrumentalnih odnosa)
- ✓ Kolaboraciju i kooperaciju (rad s drugima prema zajedničkim ciljevima)
- ✓ Mogućnosti tima (stvaranje grupne sinergije u slijeđenju zajedničkih ciljeva).

Sindik (2008/09) smatra da su socijalne kompetencije i uspješna komunikacija nužan alat za funkcioniranje u svim aspektima svakodnevnog života, a da su preduvjet uspješnog i djelotvornog rada u socijalno zahtjevnim uvjetima odgajateljske struke.

Glasser (2001) ističe da se komunikacijskim procesima, tj. komunikaciji treba poklanjati znatno veću pozornost, odnosno trajno je osvještavati, mijenjati, unapređivati i stalno podizati njenu kvalitetu. Iako su vještine govora i slušanja, najkorisnije od svih vještina koje učimo, postojeći sistem školovanja ne radi gotovo ništa u podučavanju tih važnih vještina. Od kvalitete komuniciranja ovisi kvaliteta međuljudskih odnosa, a koja je u izravnoj vezi sa mikropedagoškom klimom, ali i osobnim zadovoljstvom i mentalnim zdravljem pojedinca. Komunikacija je osnova za sve međuljudske odnose, pa tako i za odnose u odgoju. Ona je mnogo više od razmjene riječi, misli i ideja. Njena uspješnost ovisi o osjećanjima, stavovima, ponašanjima i odnosima onih koji komuniciraju (Bratanić, 2002).

Iz svega navedenog jasno je da ne postoji jasno razgraničenje između socijalnih, emocionalnih i komunikacijskih kompetencija. Također je evidentno da navedene

kompetencije imaju zajedničke elemente. Zbog bitnosti komunikacijske komponente i njene uloge u socijalnim interakcijama s fokusom na održavanje pozitivnih odnosa, neki autori ove kompetencije nazivaju socio-komunikacijskim. Socio-komunikacijske kompetencije predstavljaju sintezu socijalnih, emocionalnih i komunikacijskih kompetencija.

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja (Jusufović, 2011) pokrivaju sve oblike ponašanja odgajatelja za učinkovit i konstruktivan način sudjelovanja u interakciji sa odgajanicima, ali i roditeljima, kolegama i direktorom. Kako su tri bitna konstrukta kompetencija znanje, vještine, stavovi i uvjerenja (Branković i Partalo, 2012), za razvoj i unapređenje socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja potrebno je sljedeće:

Znanje iz sljedećih oblasti:

- ✓ Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg - principi odgoja za nenasilje, nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijske vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).
- ✓ Teorija izbora, William Glasser - cjelovito ponašanje (djelovanje, mišljenje, osjećanja, fiziologija), razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).
- ✓ Gordonov model uspješnih odnosa zasnovan na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alati u skladu sa problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke) (Jusufović, 2011, str. 101).

Razvoj vještina:

- ✓ Empatsko slušanje (usmjereno na osjećanja i potrebe sugovornika)
- ✓ Precizno slušanje (usmjereno na sadržaj)
- ✓ Parafraziranje (potvrda sugovorniku kako smo primili poruku)
- ✓ Jasnoća u govorenju i zastupanju sebe (iskazivanje svojih potreba, želja, htijenja)
- ✓ Opažanje bez etiketiranja, kritiziranja i sl.
- ✓ Identificiranje potreba, bez miješanja sa željama i iskazivanje istih
- ✓ Osjetljivost na potrebe i interese drugih
- ✓ Razumijevanje negativnih poruka i ponašanja drugih kao izraz njihovih nezadovoljenih/ugroženih potreba
- ✓ Primjena skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje,

vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama)

- ✓ Razumijevanje ljutnje (ljutnja kao produkt nezadovoljenje potrebe)
- ✓ Konstruktivno rješavanje problema (fokus na problem, ne na osobu)
- ✓ Procjena osobnih potencijala i ograničenja (samorefleksija) (Jusufović, 2011, str. 101).

Redefiniranje postojeći stavova i uvjerenja u sljedeća:

- ✓ Svako ponašanje je namjensko i motivirano je iznutra, potrebama i željama.
- ✓ Jedino ponašanje koje možemo kontrolirati je naše osobno.
- ✓ Svako u datom momentu radi najbolje što zna - empatiju dajemo za potrebu, a ne za ponašanje.
- ✓ Iz grešaka učimo najbolje, jer su greške naše najbolje učiteljice, ukoliko ih ne uzimamo protiv sebe.
- ✓ Konflikt je mogućnost, izazov za osobni rast i razvoj.
- ✓ Drugi mogu biti podsticaj za naša osjećanja, ali ne i njihov uzrok.
- ✓ Ne možemo mijenjati ponašanje drugih, možemo stvarati uvjete i graditi dobre odnose koji mogu pridonijeti promjeni ponašanja.
- ✓ Skrbne navike pridonose kvaliteti odnosa i razvoju unutarnje motivacije (Jusufović, 2011, str. 101).

Budući da su socio-komunikacijske kompetencije sinteza socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije one imaju intrapersonalni i interpersonalni aspekt. Za potrebe ovoga rada koristit će se sljedeće dimenzije socio-komunikacijskih kompetencija:

- ✓ Kvalitetna/čista /nenasilna komunikacija
- ✓ Svijest o sebi
- ✓ Svijest o drugima
- ✓ Upravljanje sobom - regulacija emocija
- ✓ Samopoštovanje
- ✓ Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta

3.4. Teorijske postavke za razvoj socio-komunikacijskih kompetencije

Teorijske postavke za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nalazimo u sljedećim teorijama:

- ✓ Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg
- ✓ Teorija izbora, William Glasser
- ✓ Kvalitetna komunikacija, Thomas Gordon.

Sve tri teorije su bazirane na humanističkom pristupu *koji u prvi plan stavlja čovjeka kao slobodnu i cjelovitu ličnost širokog pozitivnog odnosa prema cjelokupnoj okolini* (Jusufović, 2011, str. 103). Humanistički pristup odbacuje bihejvioralno učenje, koje čovjeka smatra mašinom, koju je moguće programirati. Bihejvioralno učenje zanemaruju specifična ljudska obilježja, kao što su vrijednosti, ciljevi, težnje, ljubav, ljubomora, stid, stvaralaštvo itd. Humanistički pristup odbacuje i psihoanalitičko učenje, prema kojem je čovjekova priroda loša i bazirana na urođenim instinktima. Humanisti čovjekovu prirodu posmatraju kao jedinstvenu, posebnu i autentičnu, koja teži (samo) aktualizaciji sopstvenih potencijala i mogućnosti.

Prvi, koji je popularizirao ovaj pristup, je humanistički psiholog Carl Rogers. Smatrao je da je učinkovitije fokusirati se na potrebe klijenta, nego na potrebe sistema. Svoje iskustvo sa područja terapije, koju je nazvao *terapija u čijem središtu je klijent*, prebacio je na područje učenja i nazvao ga *suštinskim učenjem (significant learning)*. Za takvo učenje kaže ima kvalitetu lične uključenosti, jer je cijela osoba i osjećajno i kognitivno uključena u to učenje. Ističe da je takvo učenje samoinicijativno, čak i kad poticaji dolaze izvana, jer smisao razumijevanja dolazi iznutra. Kao takvo, suštinsko učenje stvara promjene u ponašanju, stavovima i ličnostima učenika (Rogers, 1969).

Humanistički pristup (Žižek, 1991) temelji se na komunikacijskom procesu, a naglasak je na teorijama učenja i potrebama. Temelj komunikacijskog procesa su odnosi koje je moguće definirati kao redovita socijalna susretanja s određenim ljudima, kroz određeno vrijeme, s perspektivom trajanja u budućnosti. Izgradnja odnosa, ali i gubitak odnosa s drugim ljudima najvažniji su životni događaji. *U tome važnu ulogu ima i proces socijalizacije tokom kojeg se uče individualni i socio-kulturološki temeljni tipovi međuljudskih odnosa (prijateljstvo, partnerstvo, suradništvo)* (Bašić, 1994, str. 31).

Kvaliteta odnosa često ovisi od kvalitete komunikacije (ali ne samo o tome). Danas je poznato da pristup komunikaciji, kao procesu primanja i davanja poruka (kako se obično definira) nije dovoljno obuhvatan, jer ispušta iz vida prostor socijalnih interakcija, koji se u tom procesu ostvaruju. Komunikacijski proces pretpostavlja otvorenost ljudi za komuniciranje. Komuniciranjem se struktura raspoloživo vrijeme, postupno nastaje zajedničko znanje, nastaju složene strukture koje nas povezuju i razdvajaju i koje odlučujuće djeluju na raspoloženje, na doživljavanje okoline, međusobne odnose i na naše postupke (Bašić, 1994, str. 32).

Sva tri učenja napuštaju tradicionalni način tumačenja ljudskog ponašanja. U svjetlu teorije kontrole/nasilne/nečiste komunikacije ponašanje se tumači kao reakcija na

ono što se dešava u okolini ili kao reakcija na ponašanje drugoga. To je tzv. stimulus-reakcija varijanta (S-R varijanta), tj. uvjetovanje.

Teorija izbora/nenasilna komunikacija/čista komunikacija ističu da je svako ponašanje vođeno zadovoljenjem neke potrebe, bilo da je fizička ili psihološka potreba. U S-R varijanti, budući da se vjeruje da je ponašanje uzrokovano izvana, prirodno je da se i odgovornost prebacuje na to izvana, tj. na druge osobe. Oni, koji vjeruju da je njihovo ponašanje motivirano zadovoljenjem neke od genetski upisanih potreba i da je to njihov izbor, oni preuzimaju odgovornost za svoje misli, osjećanja i akcije. U S-R varijanti, osobe su okrenute vani i tu traže zadovoljenje svojih potreba, izvore svoje sreće ili nesreće. U teoriji izbora/nenasilnoj/čistoj komunikaciji osobe su okrenute sebi i svojim potrebama i svjesne su da niko nije toliko moćan da ih usreći ili unesreći, nego da su to njihova očekivanja.

Pojam potreba u psihologiju je uveo K. Lewin (Havelka, 1989). On time označava središnju motivacijsku varijablu, specifičnu želju koja oslobađa energiju, pridaje vrijednost izvjesnim objektima i generira silu određenog smjera i jačine. *Pod potrebom se u psihologiji podrazumijeva nedostatak nečega o čemu ovisi dobrobit ili neki aspekt opće dobrobiti jedinke, odnosno stanje disfunkcije, izazvano tim nedostatkom. Ljudske potrebe treba identificirati s nedostatkom, a njihovo zadovoljenje popunjavanjem tog nedostatka* (Bašić, 1994, str. 101). Jedna od nezaobilaznih teorija potreba, od predstavnika humanističke psihologije, je teorija hijerarhije ljudskih potreba A.H. Maslowa (1982). Zadovoljavanja određenih motiva, odnosno potreba predstavlja osnovnu teorijsku postavku ovog modela. Prema njemu, svaki pojedinac ima ciljeve (motive i potrebe) koje želi u životu postići. Ispunjavanje istih, djeluje kao nagrada što život čini vrijednim te mu daju smisao. Ti ciljevi su individualni, urođeni, a među njima vlada određena pravilnost i red, tj. hijerarhija. U toj hijerarhiji postoji pet nivoa i to:

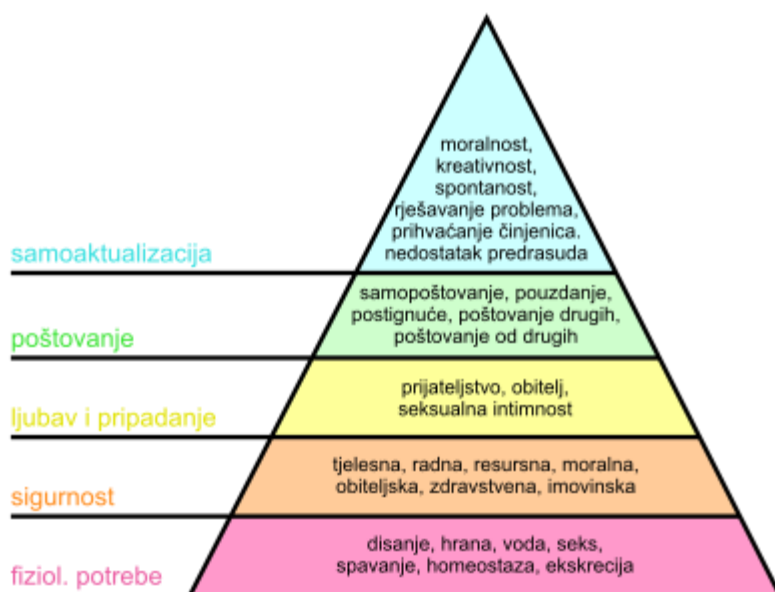
1. Osnovne fiziološke potrebe, kao što su potrebe za hranom, vodom, kiseonikom, spavanjem, seksom, zaštitom od ekstremnih temperatura, potrebom za izlučivanjem i potrebom za senzornom stimulacijom.
2. Potrebe za sigurnošću, kao što su potrebe za stalnošću, redom, poretkom, strukturom i potrebe za predvidljivošću događaja u bližoj i daljoj budućnosti.
3. Potrebe za pripadanjem i ljubavlju, prije svega porodičnoj grupi, a zatim i ostalim grupama u koje se pojedinac uključuje te nastoji da se afirmiše.
4. Potrebe za samopoštovanjem mogu se podijeliti u dvije grupe i to: potrebe za poštovanjem samoga sebe i potrebe za poštovanjem od strane drugih ljudi.

5. Potrebe za samoaktualizacijom predstavljaju iskorištavanje svih kapaciteta, potencijala i talenata koje pojedinac ima.

Prva četiri nivoa vezana su za D-potrebe (*deficiency needs*), tzv. potrebe nedostatka. To znači da ukoliko čovjeku nešto nedostaje (npr. zrak, voda, hrana), on ima potrebu za tim i čini sve da je zadovolji.

Posljednji, peti nivo vezan je za B-potrebe (*being needs*), tzv. duhovne/egzistencijalne potrebe. Odnose se na više potrebe čovjeka kao ljudskog bića, što uključuje traženje smisla i svrhe postojanja. Uključuju težnju za istinom, dobrotom i ljepotom. Samoaktualizacija ili samoostvarenje vezana je za moralnost, kreativnost, prihvatanje činjenica, odbacivanje predrasuda, spontanost, rješavanje problema, postizanje svog punog ljudskog potencijala, ostvarenje svojeg najboljeg *ja*. To je težnja da se ostvari ono što u čovjeku postoji kao potencijal.

Svi ljudi imaju D-potrebe, ali ne i B-potrebe. Iako B- potrebu nikada ne možemo u potpunosti zadovoljiti, bitno je da čovjek teži zadovoljenju B-potreba i da radi na tomu. Tako doprinosi kvaliteti svog života i može živjeti ispunjenim životom.



Slika 3. Hijerarhija potreba, Maslow
(https://sh.wikipedia.org/wiki/Maslowljeva_hijerarhija_potreba)

Piramidalni prikaz hijerarhije potreba nije izvorna zamisao A. Maslowa. Maslow naglašava da granice između potreba, koje su prikazane na piramidi, nisu čvrste i strogo određene. One su fleksibilne, a potrebe se ne moraju kod svakog čovjeka javljati istim redoslijedom, niti ih istim redoslijedom treba zadovoljavati. Pojašnjava da čovjek može

postići samoostvarenje čak i ako druge potrebe prije toga nisu zadovoljene, te da zadovoljenje svih D-potreba ne znači da će čovjek automatski težiti samoostvarenju.

3.4.1. Nenasilna komunikacija Marshalla Rosenberga

Budući da je komunikacija u osnovi svakog odnosa, od kvalitete komunikacija zavisi i kvaliteta odnosa. Nenasilnu komunikaciju ne treba izjednačavati sa komunikacijskim vještinama, jer je ona više od toga. Ona je filozofija života, dok su komunikacijske vještine njen sastavni dio. Kao i svako učenje i nenasilna komunikacija ima svoje postulate. *Nenasilna komunikacija polazi od vjerovanja da je svaki čovjek nebeski događaj koji se zbiva jednom u vječnosti i da je svaki čovjek veoma važan i na sebi svojstven način doprinosi bogaćenju svog života i života drugih* (Jusufović 2011, str. 102).

Živjeti u skladu sa filozofijom nenasilne komunikacije znači preuzeti odgovornost za svoje misli, osjećanja i za svoje djelovanje. To znači biti svjestan da su naša očekivanja ta koja nas čine nesretnim, nezadovoljnim, frustriranim, a ne drugi ljudi. *Glasser (1997) ističe da drugi ljudi mogu pomoći, ali samo vlastitom djelatnošću možemo zadovoljiti svoje potreba i raditi na razvoju osobne sreće. Mi smo slobodni ljudi i imamo mogućnost izbora, samo ako hoćemo i ako smo spremni preuzeti odgovornost za svoj izbor* (Jusufović 2011, str. 102).

Umjesto *moći nad*, ljudi koji žive u skladu sa ovom filozofijom, koriste *moć sa*. To znači da oni nisu fokusirani na kontrolu drugih ljudi, pa samim tim ne koriste ni ubojite navike/ponašanja (nagrade kazne, izazivanje osjećaja krivice i sl.). Oni podstiču druge, jer vjeruju da se iz grešaka najbolje uči ukoliko ih ne doživljavaju protiv sebe. Vjeruju da svako radi najbolje što može u datom trenutku, čak i kada se ne slažemo sa onim što je uradio. Empatiju ne daju za ono što je urađeno, već za potrebe, koje je osoba pokušala zadovoljiti tim ponašanjem. Kroz davanje empatije osobi se daje podrška da izrazi svoje emocije i potrebe, pa samim tim se otvara mogućnost da sagleda i sama prepozna drugačiji, konstruktivniji način zadovoljena tih potreba.

U skladu sa ovom filozofijom (Rosenberg, 1996) je i korištenje adekvatnih komunikacijskih alatki ili vještina koje pomažu da jasno izrazimo sebe i empatički, suosjećajno čujemo druge bez optuživanja i kritikovanja, tj. da dajemo i primamo podsticajna vrednovanja (Jusufović 2011, str. 103). Ova vrednovanja omogućavaju ljudima da se povežu, pazе, uzajamno podstiču i razvijaju.

Budući da postoji širok spektar nasilja oko nas Rosenberg (1996) je pokušao dati odgovor na sljedeće: *Ako je čovjek u biti dobar i ima potrebu da radi za razvoj i dobrobit*

drugog ljudskog bića, zašto se onda ponaša u suprotnosti od svoje prirode? On smatra da zlo nije u ljudskoj prirodi i odgovor pronalazi u teoriji dominacije, tj. sistemu dominacije, koji je star koliko i sama civilizacija. Struktura dominacije vidna je u svjetskom poretku, državnom poretku, institucijama, pa i samoj obitelji. Postoji puno nasilja u toj strukturi, koje je neophodno da bi se ta struktura održala. U svim sistemima ljudi se educiraju za dominaciju, a sastavni dio te edukacije je jezik dominacije, koji podrazumijeva sljedeće: moralističke sudove, pravljenje poređenja, poricanje odgovornosti, naređivanje i kažnjavanje.

Moralistički sudovi - U svijetu suđenja pažnja je usmjerena na to kakav je ko, a ne na čovjeka. *Analize drugih su izrazi sopstvenih potrebe i vrijednosti! Znatno manje nasilja ima u kulturama u kojima ljudi razmišljaju u smislu ljudskih potreba, nego u kulturama u kojima jedni druge označavaju kao dobre ili loše i gdje vjeruju da loši zaslužuju da budu kažnjeni* (Rosenberg, 2006, str. 35).

Pravljenje poređenja - Ako imate iskrenu želju da svoj život učinite bijednim, onda se upoređujete sa drugim ljudima (Grenberg, u Rosenberg, 2006). Jedina osoba sa kojom se možemo porediti smo mi sami, u smislu identificiranja svojih potencijale i svojih ograničenja i postavljanja ciljeva za svoj dalji rast i razvoj.

Poricanje odgovornosti - Govoreći o uzroku svog ponašanja i koristeći glagol *morati* ljudi poriču sopstvenu odgovornost i prebacuju je na drugu osobu. Jezik čini da ljudi misle da nemaju nikakvu mogućnost izbora i da su drugi odgovorni za njihovo ponašanje. Ovakva komunikacija otuđuje ljude od života i zamagljuje njihovu svijest o tome da je svako odgovoran za svoje misli, osjećanja i postupke. Opasni smo kada nismo svjesni sopstvene odgovornosti za svoje ponašanje, mišljenje i osjećanja (Rosenberg, 2006)

Naredbe povezane sa osjećanjem krivice ili izricanjem kazne - Prema onome što su uradili ljudi zaslužuju nagradu ili kaznu. Mišljenje zasnovano na tome *ko šta zaslužuje* blokira suosjećajnu komunikaciju. Komunikacija otuđena od života ukorijenjena je u izvjesnim gledištima na ljudsku prirodu, koja naglašava ljudske nedostatke, kao i potrebu da se odgojem nauče kontrolirati svoju inherentnu nepoželjnu prirodu. Osjećaj krivice i srama često se koristi za manipuliranje ljudima i održavanje kruga dominacije.

Rosenberg pojašnjava da ostajemo u krugu dominacije, jer svakodnevno prosuđujemo vrednujemo, etiketiramo, kritiziramo i slično, tj. koristimo samo glavu. Nenasilna komunikacija uči nas da uključimo i ostale nivoe kako bi postali svjesni svojih osjećanja, *koji su indikatori naših zadovoljenih ili nezadovoljenih potreba, te da jasno*

izrazimo ono što nam treba (Jusufović 2011, str. 104).



Slika 4. Nivoi nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu
(Jusufović ex Hodžić, 2009, str. 29)

Rosenberg govori o četiri nivoa ili koraka, koja se koriste bilo da želimo iskazati svoje potrebe, zahvalnost drugoj osobi ili empatski čuti drugu osobu, a to su: opažanje, osjećanja, potrebe i zahtjev ili molba.

Opažanje - Kvalitetna komunikacija počinje opažanjem. *Potrebno je jasno razlučiti šta vidimo, čujemo i dodirujemo, bez uplitanja bilo kakvog procjenjivanja. Iskazano posmatranje daje našem sugovorniku mogućnost da zamisli, tj. stekne uvid u ono o čemu govorimo* (Jusufović 2011, str. 105). Često posmatranje, nesvjesno, miješamo sa procjenom, dijagnozom ili etiketom., što je u osnovi nasilne komunikacije i doprinosi da sugovornik zauzme odbrambeni stav.

Tabela 3.

Razlika između iskaza/opažanja i procjena (Rosenberg, 2006, str. 39)

Komunikacija	Primjeri kada su pomiješana opažanja i procjena	Opažanja razdvojena od procjene
Korištenje glagola biti.	Ti si suviše darežljiv.	Kada daješ svoj džeparac drugima, mislim da si darežljiv.
Glagol sa procjenjivačkom konotacijom.	Mario odugovlači.	Mario ne piše izvještaj sve do zadnjeg dana roka.
Podrazumijevanje da su nečiji zaključci o mislima, osjećanjima, namjerama i željama druge osobe jedini mogući.	Ona neće predati svoj rad.	Mislim da ona neće predati svoj rad. ili Rekla je: "Neću predati svoj rad."
Brkanje predviđanja sa izvjesnošću.	Ako ne počneš odmah raditi ovaj izvještaj nećeš ge predati na vrijeme.	Ako ne počneš raditi ovaj izvještaj odmah, bojim se da ćeš zakasniti sa predajom.
Nesposobnost da se bude određen u vezi sa stvarima o kojima je riječ.	Manjine ne vode računa o svom okruženju	Nisam primijetio da manjinska WY porodica čisti snijeg sa trotoara.
Upotreba riječi koje označavaju sposobnost bez naznake da je izvršena procjena..	MK je loš nogometaš.	NK nije postigao gol na 20 utakmica.
Upotreba priloga i pridjeva na način koji ne ukazuju da je učinjena procjena	Sale je ružan.	Saletov izgled nije privlačan.

Osjećanja Osjećanja su indikatori zadovoljenih ili nezadovoljnih potreba. Ako dopustimo sebi da budemo *ranjivi* izražavajući svoja osjećanja, lakše se povezujemo sa sugovornikom i možemo doprinijeti razrješenju date situacije. Nenasilna komunikacija pravi razliku između izražavanja stvarnih osjećanja i riječi, iskaza, koji opisuju misli, procjene i interpretacije, a koriste se za osjećanja.

Riječi koje izražavaju kako mi tumačimo druge, a ne kako se osjećamo su: iskorišteno, neprihvaćeno, prinuđeno, isprovocirano, nenaslušano, prisvojeno, izdato, neshvaćeno, satjerano u ćošak, iznevjereno, obezvrijeđeno, ušutkano, izrabljeno,

odbačeno, ugroženo, manipulirano, ometeno, poniženo, napadnuto, pod patronatom, zanemareno, napušteno, pod pritiskom, zastrašeno, neželjeno, pod sumnjom, zlostavljano, necijenjeno, prekinuto, zloupotrebjeno, nepodržano, prevareno

Riječi koje iskazuju kako se osjećamo kada su potrebe zadovoljene su: bezbjedno, podmireno, sretno, bezbrižno, podstaknuto, staloženo, blaženo, poletno, strastveno, blistavo, poneseno, bodro, ponosno, toplo, budno, potaknuto, udobno, čilo, predano, ugodno, čudesno, predivno, uključeno, dirnuto, preplavljeno, ushićeno, divno, presretno, uvjereno, dobre volje, prezadovoljno, uzavrelo, energično, pribrano, uzbuđeno, ganuto, prijateljski, ustreptalo, inspirisano, prijatno, uzvišeno, ispunjeno, privrženo, vatreno, iznenađeno, pun blagosti, vedro, izvanredno, pun entuzijazma, veselo, izvrsno, pun hvale, zabavljeno, korisno, pun ljubavi, zadivljeno, lako, pun nade, zadovoljeno, lagodno, pun poštovanja, zadovoljno, mirno, pun, povjerenja, zadubljeno, namireno, pun žara, zagrijano, nježno, radosno, zahvalno, očarano, radoznalo, zainteresirano, oduševljeno, raspoloženo, zaintrigirano, odvažno, razdragano, zanimemilo, ohrabreno, razveseljeno, zaneseno, okrepljeno, revnosno, zaokupljeno, olakšano, samozadovoljno, zapanjeno, opčinjeno, sjajno, zaslijepljeno, optimistično, slobodno, znatiželjno, opušteno, smireno, živahno, osjetljivo, snažno, živo, osnaženo, spokojno, osvješčeno, srdačno (Rosenberg, 2006, str. 52).

Riječi koje iskazuju naša osjećanja kada su naše potrebe nezadovoljene su: apatično, mlitavo, plaho, bijedno, mračno, podozrivo, bijesno, mrzovoljno, pokunjeno, bespomoćno, najađeno, pospano, beznadno, namučeno, posramljeno, bezvoljno, naoštreno, potišteno, bolno, napeto, povrijeđeno, brižno, nasekirano, povučeno, čemerno, nelagodno, premoreno, dosadno, nemirno, prenadraženo, frustrirano, neprijateljski, prenapeto, gnjevno, neprijatno, preneraženo, hladno, neprijemčivo, preokupirano, indiferentno, nervozno, preosjetljivo, iscrpljeno, nesretno, prepadnuto, isprazno, nestabilno, prestrašeno, istrošeno, nestrpljivo, prestravljeno, izmoždjeno, neugodno, pun briga, izmučeno, neuključeno, pun mržnje, iznenađeno, nevoljno, pun strepnje, iznervirano, nezainteresirano, pun zebnje, iznureno, očajno, raspaljeno, jadno, obeshrabreno, rasrđeno, jarnosno, odbojno, rastrojeno, jednolično, ogorčeno, ravnodušno, klonulo, ojađeno, razdražljivo, kolebljivo, osjetljivo, razjareno, krivo, otrežnjeno, razočarano, kukavno, otuđeno, samotno, lijeno, otupjelo, sjetno, letargično, ozlojeđeno, skeptično, ljubomorno, panično, skrhano, ljutito, pasivno, slomljenog srca, malodušno, pesimistično, smeteno, mlako, plašljivo, smušeno, snužđeno, umorno, uzrujano, srdito, uplašeno, užasno, sumnjičavo, usamljeno, užasnuto, sumorno, uskomešano, zabrinuto, šokirano, utrnuo,

zbrkano, tegobno, utučeno, zbunjeno, tjeskobno, uzbuđeno, zgađeno, tromo, uzburkano, zlovoljno, tužno, uzdrmano, žalosno, uciviljeno, uznemireno (Rosenberg, 2006, str. 53).

Potrebe - Nenasilna komunikacija nas uči da ono što drugi kažu ili učine može biti poticaj, ali nikako uzrok naših osjećanja. Naša osjećanja vezana su za naša očekivanja i potrebe, koje su veoma bitne u ovom procesu, jer su pokretači našeg djelovanja/ponašanja. Nezadovoljene potrebe prouzrokuje stres u organizmu, dok zadovoljene doprinose olakšanju. Rosenberg (2006) ističe da su osude, kritike, dijagnoze i interpretacije drugih otuđeni izrazi naših sopstvenih potreba i vrijednosti, te smatra da ukoliko izrazimo svoje sopstvene potrebe imamo i veću šansu da ih zadovoljimo. Nažalost, većina osoba nije svjesna da su osjećanja indikatori zadovoljenih ili nezadovoljenih potreba i veoma teško identificiraju svoje potrebe. Naviknuti su da, kada im potrebe nisu zadovoljena, fokus stave na ono što je pogrešno kod drugih ljudi, umjesto na svoje potrebe., što bi povećalo šansu da ih zadovolje.

Prema Rosenbergu (2006, str. 62-63) univerzalne ljudske potrebe su:

- ✓ *Autonomija - odabir sopstvenih snova, ciljeva, vrijednosti; odabir sopstvenog plana za ostvarivanje sopstvenih ciljeva, snova i vrijednosti*
- ✓ *Slavljenje - stvaranja života i ostvarenih vrijednosti*
- ✓ *Žaljenje - gubitaka voljenih osoba, snova itd.*
- ✓ *Integritet - autentičnost, kreativnost, smisao, lična vrijednost*
- ✓ *Uzajamnost-prihvatanje, cijenjenje, bliskost, zajedništvo, obzirnost, uvidajnost, doprinos bogaćenju života (upotreba sopstvene moći da bi se doprinijelo poboljšanju života), emocionalna sigurnost, empatija, poštenje (osnaživanje čestitosti koja nam omogućava da učimo iz svojih ograničenja), ljubav, uvjeravanje, poštovanje, podrška, povjerenje, razumijevanje, toplina*
- ✓ *Fizička njega - vazduh, hrana, kretanje, vježbanje, zaštita od životnih formi koje ugrožavaju život (virusa, bakterija, insekata, životinja grabljivica), odmor, seksualno izražavanje, sklonište, dodir, voda*
- ✓ *Igra*
- ✓ *Duhovno zajedništvo - ljepota, harmonija, inspiracija, red, mir.*

Zahtjev ili molba - Ovaj korak ili nivo nenasilne komunikacije odgovara na pitanje: *Što tražimo jedni od drugih da bismo međusobno obogatili živote?* Koristiti se jezik pozitivne akcije tj. iskazujemo ono što trebamo/želimo i to ovdje i sada, umjesto iskazivanja onoga što ne želimo. Što jasnije iskažemo šta želimo od drugoga, veća je vjerovatnoća da ćemo to i dobiti. Budući da poruka koju pošaljemo nije uvijek i poruka

koju je sugovornik primio, potrebno je sa sugovornikom provjeriti kako je razumio našu poruku.

Zahtjev nije naredba. Razlika između zahtjeva i naredbe je u tome da prilikom izricanja zahtjeva ne očekujemo da sugovornik mora to ispuniti. Zato uvijek uz zahtjev kažemo sugovorniku da pristane na ono što tražimo od njega samo ako on to želi i ako to za njega ima smisla.. Ako sugovornik odbije naš zahtjev ne kritiziramo, niti igramo na osjećaj krivice, već pokažemo empatiju za potrebe sugovornika. *Cilj nenasilne komunikacije nije mijenjati ljudi i njihovo ponašanje da bismo dobili ono što želimo. Cilj nenasilne komunikacije je uspostaviti odnose temeljene na iskrenosti i empatiji, koji će dovesti do zadovoljavanja potreba svih* (Jusufović, 2011, str. 106)

Tabela 4.

Razlika između naredbe i zahtjeva (Rosenberg, 2006)

Naredba	Zahtjev
Usamljen sam i volio bih da večer provedeš sa mnom.	Usamljen sam i volio bih da večer provedeš sa mnom.
Stvarno sam umorna. Ako ti treba društvo, što misliš da nađeš nekog drugoga da bude s tobom večeras?	Stvarno sam umorna. Ako ti treba društvo, što misliš da nađeš nekog drugoga da bude s tobom večeras?
Sasvim je tipično za tebe da budeš tako sebična. Znaš koliko sam usamljen. Da me stvarno voliš, provela bih večer sa mnom.	Znači, premorena si i potrebno ti je malo odmora večeras?

Primjena nenasilne komunikacija je povezana sa razvojem emocionalne odgovornosti. Rosenberg (2006) pojašnjava da razvoj emocionalne odgovornosti prolazi kroz tri faze. Ide od emocionalnog robovanja, preko faze drskosti do emocionalnog oslobađanja. Nažalost, većina ostaje u prvoj fazi, koja je vezana za teoriju dominacije ili S-R varijantu.

Faza emocionalnog robovanja - Ova faza je vezana za teoriju dominacije ili S-R varijantu (uvjetovanje, stimulus-reakcija). Osobe smatraju da su odgovorne za osjećanja drugih, tj. da su osjećanja drugih reakcija na njihovo ponašanje. Zbog toga se osoba trudi da ugoditi drugima ne vodeći računa o svojim potrebama. To je postupno, ali sistematsko udaljavanje od samog sebe, tj. svojih potreba. Dugoročno osobe gube svjesnost o svojim potrebama što rezultira povećanim nivom frustracije u organizmu, a što negativno utiče na fizičko, ali i na mentalno zdravlje.

Faza drskosti - U ovoj fazi osoba je napravila uvid u svoju filozofiju življenja i želi izaći iz kruga dominacije. Osoba postaje svjesna da ponašanje nije reakcija na ponašanje drugih, nego da je ponašanje pokušaj zadovoljenja neke potrebe, a da su osjećanja indikatori zadovoljenih ili nezadovoljenih potreba. Zbog toga osoba odbija prihvatiti brigu o tome šta drugi osjećaja ili želi, jer smatra da ona s tim nema nikakve veze.

Faza emocionalnog oslobađanja - Osobe koje internaliziraju postulate nenasilne komunikacije dopijevaju u ovu fazu, fazu emocionalnog oslobađanja. Osobe prihvataju punu odgovornost za sopstvena osjećanja, ali ne i za osjećanja drugih, pri čemu su svjesne da nikada ne mogu zadovoljiti sopstvene potrebe na račun drugih.

Primjena nenasilne komunikacije vezana je i za način primanja negativnih poruka. Kada čujemo poruku, koja nam ne odgovara tzv. negativnu poruku, postoje četiri mogućnosti primanja, tj. tumačenja te poruke:

- ✓ Krivimo sebe
- ✓ Krivimo druge
- ✓ Razumijemo sopstvena osjećanja i potrebe
- ✓ Razumijemo osjećanja i potrebe skrivene iza poruke druge osobe.

Kada krivimo sebe, biramo mogućnost, koja šteti našem samopoštovanju, jer nas ona vodi ka osjećanju krivice, stida i deprimiranosti. Ako krivimo druge vjerojatno ćemo osjetiti bijes. Kada usmjerimo pažnju na svoja lična osjećanja i potrebe postajemo svjesni da je naše trenutno stanje povrijeđenosti proizašlo iz potrebe da se naši napori uvažavaju. Kada odaberemo da čujemo osjećanja i potrebe drugih, mi zapravo usmjeravamo pažnju na osjećanja i potrebe drugoga, jer su upravo iskazane (Jusufović ex Hodžić, 2009).

Tabela 5.

Primjena procesa nenasilne komunikacije (Rosenberg, 2006, u Jusufović, 2011, str.108)

Iskreno izražavam kako se osjećam bez optuživanja ili kritikovanja	Empatski primam kako si, a pri tom ne čujem optužbe ili kritiku
1. OPAŽANJE	
Konkretna akcija koju <i>opažam</i> (vidim, čujem, pamtim, zamišljam) koja doprinosi (ili ne doprinosi) mom blagostanju: <i>Kada (vidim, čujem)...</i>	Konkretna akcija koju <i>opažaš</i> (vidiš, čuješ, pamtiš, zamišljaš) koja doprinosi (ili ne doprinosi) tvom blagostanju: <i>Kada (vidiš, čuješ)...</i>
2. OSJEĆANJA	
Kako se <i>osjećam</i> u vezi s ovim akcijama: <i>Osjećam se....</i> ”	Kako se <i>osjećaš</i> u vezi s ovim akcijama: ... <i>Osjećaš li se....</i> ”
3. POTREBE	
Životna energija u obliku potreba, vrijednosti, želja, očekivanja ili misli koje izazivaju moja osjećanja: <i>Zato što (imam potrebu)...</i>	Životna energija u obliku potreba, vrijednosti, želja, očekivanja ili misli koje izazivaju tvoja osjećanja: <i>Zato što (imaš potrebu)...</i>
4. ZAHTJEVI	
<i>Jasno zahtjevam ono što bi mi obogatilo život bez naređivanja. Konkretna akcije koje bih voljela da se preduzmu: I voljela bih da ti</i>	<i>Empatski primam ono što bi obogatilo tvoj život, a pri tom ne čujem nikakvo naređenje. Konkretna akcije koje bi volio da se preduzmu: I volio bi da ja...</i>

3.4.2. Teorija izbora Williama Glassera

Teorija izbora (Jusufović, 2011) se suprotstavlja staroj tradiciji modela *ja znam što je najbolje za tebe*. Naziva se još nova psihologija osobne slobode. To je psihologija unutarnje kontrole i ona pojašnjava *zašto činimo to što činimo*. Shvata čovjeka kao slobodno i odgovorno biće, motivirano iznutra svojim potrebama. Glasser ističe da je svako naše ponašanje vođeno zadovoljenjem neke od genetskih upisanih potreba, te da može biti efikasno ili neefikasno, ali je uvijek naš najbolji izbor u trenutku kada pokušavamo zadovoljiti našu potrebu. Zbog ovoga Rosenberg ističe da osobi dajemo empatiju za potrebu, a ne za ponašanje.

Naši nas geni motiviraju na zadovoljenje potreba koje umnogome nadilaze preživljavanje. *Naša potreba za ljubavlju i pripadanjem pokreće nas da skrbimo o drugima, pa i o onima koje ne poznajemo, ali nas također tjera da cijeli svoj život tražimo zadovoljavajuće odnose s posebnim ljudima, partnerima, članovima obitelji i prijateljima.*

Drugi nas geni pokreću za moć, slobodu i zabavu (Glasser, 2000, str.36).

Potreba za moći, u teoriji izbora, ne podrazumijeva vladanje i kontrolu nad drugima kao što je slučaj u teoriji kontrole, nego podrazumijeva sposobnost i kompetentnost osobe (Jusufović, 2011, str. 109). Zadovoljiti potrebu za moći, a pri tome ne dovesti u pitanje potrebu za pripadanjem veliko je umijeće i mudrost. Potreba za moći, u teoriji kontrole, podrazumijeva kontroliranje drugih i određivanje pravila, po kojima se drugi trebaju ponašati, tj. određivanje što je ispravno, a što nije. *Podržavaju je svi oni koji imaju moć - predstavnici vlasti, roditelji, učitelji, religijske vođe itd. Djeluje na moćne, jer im često omogućava ono što žele. Djeluje na bespomoćne, jer su iskusili njezino djelovanje na sebi, pa se nadaju da će je možda i sami jednom moći primijeniti na drugome* (Glasser, 2000, str. 36)

Potreba za slobodom vezana je za našu sposobnost da budemo kreativni. Naša potreba za slobodom ne smije ugroziti tuđu potrebu za slobodom. "Što više imamo slobode i mogućnosti zadovoljenja potreba tako da pri tom ne onemogućavamo drugu osobu da zadovolji svoje - još jedno zlatno pravilo- sposobniji smo koristiti svoju kreativnost ne samo za vlastitu korist, nego i za korist drugih (Glasser, 2000, str. 44).

Zabava je (Bašić, 1994) nagrada genetike za učenje i možemo je najbolje objasniti osmijehom. Potreba je zadovoljena ako se prilikom zabave nauči nešto novo. Trebamo imati na umu da djeca, ali i odrasli, najbolje uče kroz igru i zabavu.

Budući da je u osnovi teorija izbora kvaliteta odnosa, ona koristi *podržavajuće navike ili ponašanja*, a to su: podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje i pregovaranje o razlikama. Teorija izbora nudi ovih *sedam podržavajućih navika/ponašanja* kao zamjenu za *sedam ubojitih navika/ponašanja*, koje koristi većina ljudi, a vezana su za teoriju kontrole. Ljudi svakodnevno prisiljavaju, tjeraju, kažnjavaju, nagrađuju, manipuliraju, šefuju, motiviraju, kritiziraju, okrivljuju, žale se, prigovaraju, gnjave, upoređuju, procjenjuju, povlače se i sl. Sve navedeno negativno utiče na na kvalitetu odnosa, pa samim tim i na osobu.

Dok ubojite navike/ponašanja uništavaju odnos, dotle skrbne navike/ponašanja unapređuju odnos. Potrebno je napomenuti da od kvalitete odnosa ovisi mikropedagoška klima u odgojno-obrazovnoj grupi, pa samim tim i optimiziranje uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob.

Tabela 6.

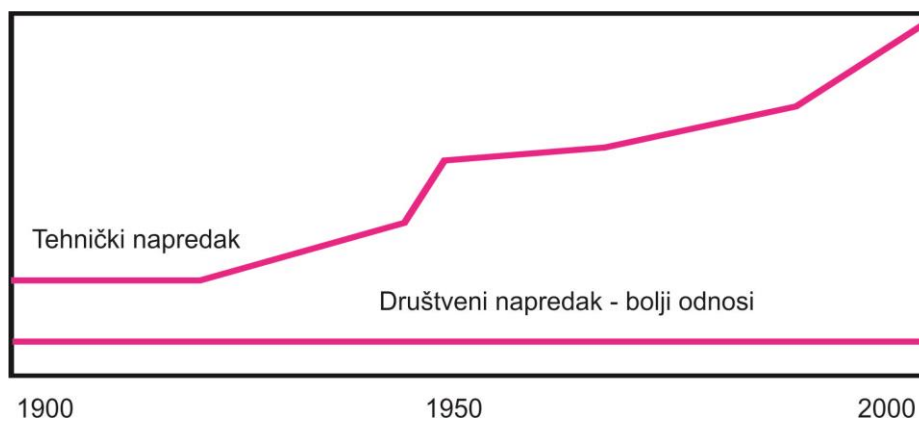
Pregled podržavajućih i ubojitih navika/ponašanja prema Glasseru (2000)

Sedam podržavajućih navika/ponašanja	Sedam ubojitih navika/ponašanja
Podržavanje Ohrabrivanje Slušanje Prihvatanje Vjerovanje Poštovanje Pregovaranje o razlikama	Kritiziranje Okrivljavanje Prigovaranje Žaljenje Prijetnje Kažnjavanje Potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole

Gordon (1983, u Bašić i suradnici 1994, str. 46) daju pojašnjenje kako postupke/ponašanja, koja možemo nazvati ubojita, doživljavaju djeca, i to:

- ✓ *Zapovijed - Moraš se podrediti mom autoritetu.*
- ✓ *Prijetnja - Nije me briga za tebe i tvoje potrebe, bitno je da mi se podrediš.*
- ✓ *Moraliziranje - Nisi sposoban sam prosuditi, moje vrijednosti su jedino prave, slijedi me.*
- ✓ *Savjet - Ja najbolje znam što je za tebe dobro.*
- ✓ *Poučavanje - Ti nisi u pravu, ja sam u pravu i ja znam bolje.*
- ✓ *Kritiziranje - Ja sve bolje znam, ti si manje vrijedan.*
- ✓ *Nagrađivanje - Hvali me da se ne bi morao sa mnom baviti.*
- ✓ *Izrugivanje - Ti si loš, ja sam dobar.*
- ✓ *Interpretacija - Ja sve znam, mogu vidjeti kroz tebe.*
- ✓ *Ispitivanje - Ja ću riješiti tvoj problem i zato moram sve znati.*
- ✓ *Humor, sarkazam - Ja, ustvari, nisam zainteresiran za tebe.*

Glasser (2000) pojašnjava da je teorija kontrole, prisiljavajuća, kažnjavajuća psihologija, koja razara odnose. Kada je koristimo u nekom odnosu, uvijek će uništiti mogućnost jedne ili obje osobe da nađu zadovoljstvo u tom odnosu, što će rezultirati nepovezanošću ljudi s onima s kojima žele biti povezani. Nepovezanost je izvor gotovo svih ljudskih problema poput tzv. mentalnih bolesti, ovisnosti, nasilja, kriminala, školskog neuspjeha, zlostavljanja partnera i djece i sl.



Slika 5.

Tehnički napredak u usporedbi s društvenim napretkom (Glasser, 2000, str. 18)

Teorija kontrole je razlog nepostojanja društvenog napretka. U zadnjih je stotinu godina došlo do značajnog tehničkog napretka. Od prvih smo zrakoplova stigli do supersoničnih letjelica i istraživanja Marsa. Komunikacija je prošla put od telefona s pokretnom ručicom do interneta. Popis je beskonačan. No, tako nije s ljudskim odnosima. Zašto? Tehnologija se razvila zato što smo spremni prihvatiti neku novu teoriju ili novi način korištenja stare. Kada je u pitanju društveni napredak, nije bilo nikakve operacionalizirane promjene teorije, jer je izvanjska kontrola tako čvrsto usađena (Glasser, 2000, str. 18).

Da bi se poboljšao kvalitet odnosa neophodno je destruktivna ponašanja/navike zamijeniti skrbnim ponašanjima/navikama, tj. teoriju kontrole zamijeniti teorijom izbora.

Teorija izbora, kao i svaka druga teorija, ima svoje postulate (Lojk, 2001), a to su:

- ✓ Jedino ponašanje koje možemo kontrolirati je naše osobno.
- ✓ Sve što možemo dati drugoj osobi je informacija.
- ✓ Ono što se dogodilo u prošlosti je potpuno povezano s onim što smo mi danas, no svoje potrebe možemo zadovoljiti samo danas, upravo sada i možemo planirati kako da ih nastavimo zadovoljavati u budućnosti.
- ✓ Svoje potrebe možemo zadovoljiti jedino zadovoljavajući slike koje imamo u svom svijetu kvalitete.
- ✓ Sve što činimo je ponašanje (djelovanje).
- ✓ Svako naše ponašanje je cjelovito i sastoji se od četiri komponente: aktivnosti, mišljenja, osjećanja i fiziologije.

Teorija izbora ljudsko ponašanje promatra kao cjelovito ponašanje (Glasser, 1997) jer je satkano od četiri komponente, koje se međusobno prepliću, a to su: akcija, misli, fiziologija i osjećanja. U skladu sa mislima, javljaju se osjećanja koja prouzrokuju

fiziološke promjene u tijelu, što rezultira određenom akcijom, koja je vidna strana našeg ponašanja. *Jasno je da ne možemo utjecati na osjećanja, niti na fiziološke promjene prouzrokovane tim osjećanjima, ali možemo utjecati na misli i na konkretne akcije. Mi biramo kako ćemo posmatrati stvari i od toga ovise naše misli, osjećanja, fiziologija i akcija* (Jusufović 2011, str. 109), a što je prikazano na shemi 1.

Mlataranje rukama Lupanje nogama Guranje djeteta Zatvaranje djeteta u neki prostor AKTIVNOST	Kako je moje dijete blesavo! Šta je ono sve u stanju napraviti! Dovodi me do ludila! MIŠLJENJE
EMOCIJE Naglo splaslo raspoloženje Srdžba i sl.	FIZIOLOGIJA Porastao tlak Crvenilo Ruke se tresu

Slika 6. Cjelokupno ponašanje - bijes (Bašić, 1994)S

Budući da je svako ponašanje svrhovito (Jusufović, 2011), to znači da ono ima svrhu zadovoljenja neke od genetskih upisanih potreba. Ponašanja, koja doprinose zadovoljenju potrebe, nazivamo efikasna ponašanja. Neefikasna ponašanja su izvor dodatne frustracije, jer ne doprinose zadovoljenju potreba, a ugrožavaju i odnos. Ponašanja, koja kratkoročno zadovoljavaju potrebu tj. trenutno gasu požar, a dugoročno su izvor frustracije, nazivamo flaster ponašanja.

Glasser (2000) ističe da su sva ponašanja izabrana i da jedino ponašanje nad kojim imamo kontrolu je naše vlastito ponašanje. Ako neko učini ono što tražimo od njega, to je učinio po svom izboru. Sva ponašanja su sastavljena od četiri nedjeljive komponentne. Dvjema od njih, aktivnošću i mišljenjem, upravljamo neposredno. Ostale dvije, osjećanja i fiziologiju ne možemo birati i uvijek su rezultat onoga što činimo ili razmišljamo, što znači da njima upravljamo posredno birajući akciju i način razmišljanja.

Mišljenje je povezano sa načinom kako opažamo, tj. primamo informacije iz vanjskog svijeta. Glasser (1997) smatra da je jedini sistem kroz koji opažamo svijet oko sebe i primamo informacije perceptivni sistem. Opažamo samo onaj dio stvarnog svijeta koji je u kontaktu sa našim osjetilima. Glasser govori o vanjskom, zamijećenom svijetu i unutarnjem svijetu. Zamijećeni svijet je ogroman, a unutarnji svijet je naša interpretacija stvarnog svijeta. Sve što osjetimo prolazi kroz cijeli sistem i upoređuje se s onim što

želimo. Ako to nema veze sa onim što želimo, tu prestaje percepcije ili je skoro nismo ni svjesni. Kada nešto opazimo i to što opazimo nam nešto znači, te senzacije dalje prolaze kroz filter potpunog znanja i filter vrijednosti.

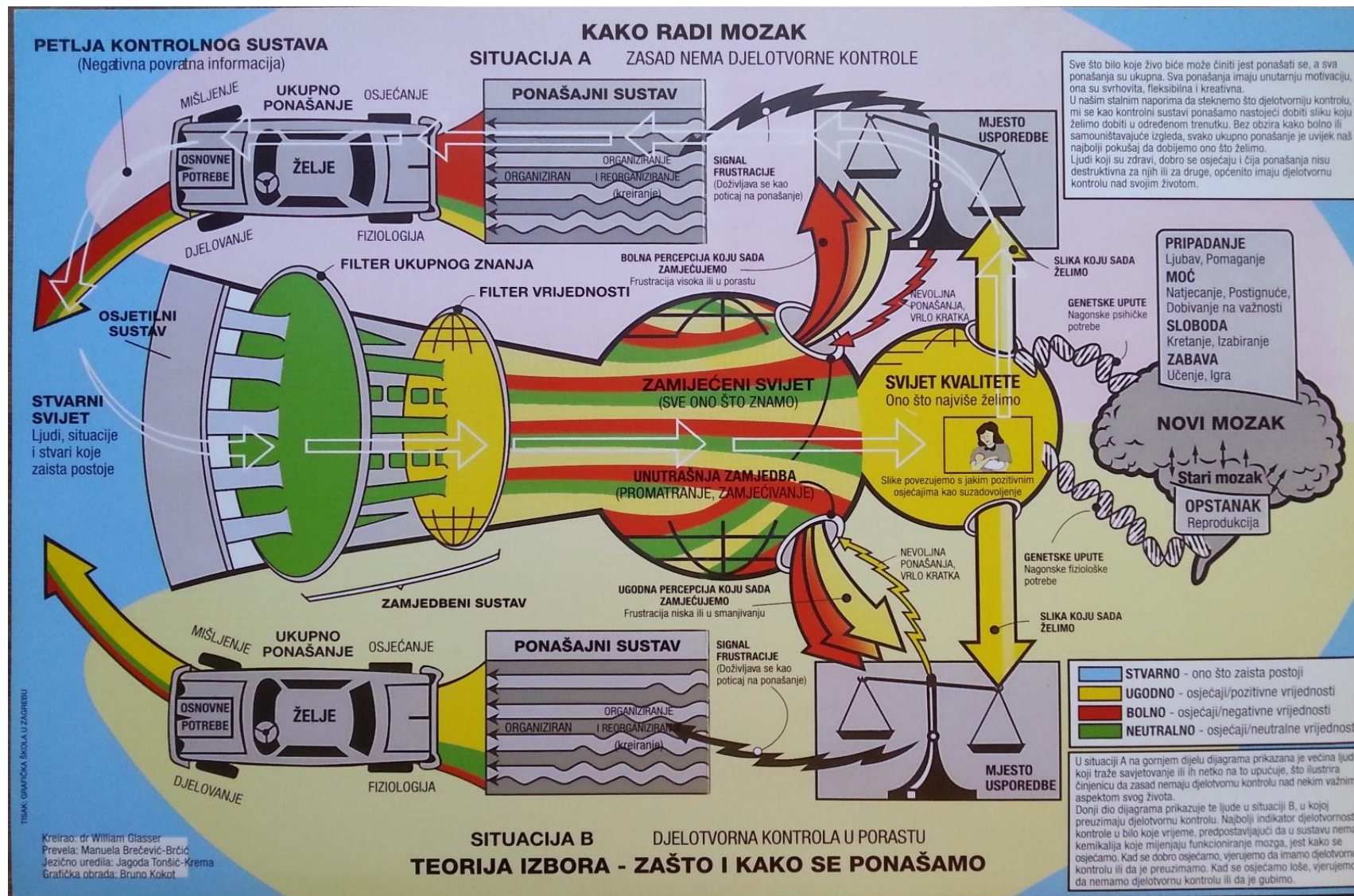
Filter potpunog znanja sadrži predloške svega što znamo, bez obzira da li je pozitivna ili negativna vrijednost dodana tom znanju. Za opažanje su moguća tri izlaza:

- ✓ Znamo šta je to i to nas zanima.
- ✓ Ne znamo šta je to, ali nas zanima i želimo saznati.
- ✓ Znamo ili ne znamo šta je to, ali nas ne zanima i ne želimo saznati više.

Sve što želimo dalje otkriti prolazi kroz filter vrijednosti. Dodjeljujemo mu pozitivnu, negativnu ili neutralnu vrijednost, i to:

- ✓ Ako ono što opažamo se slaže sa onim što želimo dobiva vrijednost +
- ✓ Ako ono što opažamo ne slaže se s onim što želimo, dobiva vrijednost -
- ✓ Ako ono što opažamo se niti slaže, niti ne slaže, dobiva neutralnu vrijednost.

Dakle, ono što zovemo *realnost* ili *objektivnost* niti je realno, niti je objektivno. Istina je da se osoba ponaša u skladu sa informacijama iz zamijećenog svijeta, tj. da se ponaša u skladu sa načinom interpretacije tih informacija. Odgajatelj ovo uvijek treba imati na umu, kako bi razumio dječije ponašanje i podučavao djecu i roditelje da informacije iz vanjskog svijeta tumačimo na različite načine. Na taj način se potpomaže proces razvoja empatije kod djece i razvoja vještine konstruktivnog rješavanja sukoba.



Slika 7. Teorija izbora - zašto i kako se ponašamo (Glasser), materijal sa seminara

3.4.3. Gordonov model uspješnih odnosa

Gordonov model uspješnih odnosa doprinosi uspostavi kvalitetnije interakcije odgajatelja i djeteta, ali se može koristiti i u interakciji sa radnim kolegama, roditeljima itd. Kroz kvalitetniju interakciju *dijete dobija pozitivne poticaje za razvoj, a odgajatelj svoj posao obavlja sa više zadovoljstva i uspjeha, što rezultira i kvalitetnijim odnosom sa obitelji* (Jusufović, 2011, str. 110). U razradi modela uspješnih međuljudskih odnosa, Gordon postavlja tezu o prostoru odnosa dvije osobe ili odrasle osobe s tačno definiranom ulogom i grupom djece. *Prostor odnosa opisuje kao prostor unutar kojeg postoje tri mogućnosti – ili jedna osoba (dijete) ima problem, ili druga osoba (odrasli) ima problem ili problema nema. Temeljni cilj kvalitetnih odnosa u odgojnim situacijama jest proširiti što više moguće prostor bez problema* (Bašić, 1994, str. 43).

Gordonov model uspješnih odnosa zasniva se na identificiranju i lociranju problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu sa problemskom situacijom (aktivno slušanje i parafraziranje ili ja-poruke). Sve počinje opažanjem tj. percepcijom tog ponašanja, kao i u prethodna dva modela, nenasilnoj komunikaciji i teoriji izbora (Jusufović, 2011, str. 110).

Percepcija je psihološki proces kojim pokušavamo spoznati i osmisliti objektivnu realnost. No, iako je stvarnost oko nas jedna, ljudi ju ipak percipiraju različito. Svaka pojedina osoba vidi *objektivnu stvarnost* na svoj način (Bašić, 1994, str. 43). Bašić pojašnjava proces percipiranja kroz pet koraka, i to: sakupljanje informacija, selekcioniranje informacija, mixing, organiziranje informacija i interpretiranje informacija.

Sakupljanje informacija počinje kada izvan naše kože, iz vanjskog svijeta, osjetima vida, sluha, njuha, opipa i okusa primamo informacije. Vanjski se podražaji pretvaraju u nervne impulse unutar našeg tijela, a mozak ih prikuplja i selekcionira. Budući da smo stalno izloženi svim vrstama podražaja, brojnim informacijama iz vanjskog svijeta, nekih smo svjesni, a nekih ne.

U drugom koraku, *selekcioniranje informacija*, bismo one informacije, koji su u trenutnoj ili trajnoj vezi sa našim željama i potrebama, našim budućim nadanjima i očekivanjima.

Treći korak je kada želimo odrediti, imenovati ono što smo iz mnoštva podražaja izdvojili, jer su nam zbog nečega zanimljivi i naziva se *mixing*. Informaciju koju smo dobili upotpunjavamo svojim prijašnjim znanjima i iskustvom.

Organiziranje informacija, četvrti korak, podrazumijeva da podražaje koje smo zamijetili struktuiramo u odgovarajući oblik, nama prepoznatljiv, kako bismo lakše

operirali podražajima i informacijama.

Interpretiranje informacija je posljednji peti korak u procesu percepcije u kojem se pokušava dati smisao nečemu, interpretirati percipirano kao nešto što ima neku važnost, značenje.

Razumijevanje procesa percepcije je temelj razumijevanja komunikacije, pa samim tim i odnosa. To kako opažamo sebe i druge, utiče na našu komunikaciju s njima. Opažanje i naša uvjerenja su u kružnoj uzročno-posljedičnoj vezi. Dakle, ono što opažamo i kako opažamo determinirano je našim razumijevanjem i uvjerenjima, a ono što razumijemo i u šta vjerujemo determinirano je onim što opažamo. Percepcija nije objektivna deskripcija stvari koje postoje u realnosti, nego subjektivna interpretacija stvari kako mi mislimo da one jesu. Stoga je percepcija limitirana, nesavršena, nekompletna.

Percipiranje drugog čovjeka (Bašić, 1994) je složen proces, koji podrazumijeva primanje podražaja od strane drugog čovjeka, na temelju kojih stvaramo impresije. Od podražaja do impresija prolazimo kroz sljedeće korake: opserviranje znakova, donošenje sudova i zaključaka, traženje konzistentnosti, kategoriziranje ili generaliziranje, donošenje predikcije.

Opserviranje znakova je korak, koji podrazumijeva sakupljanje i selektiranje informacija o osobi. Najprije vidimo tjelesna svojstva, komunikaciju, ponašanje osobe. Zatim njenu ulogu, status, te kontekst dešavanja.

Na temelju prikupljenih i selektiranih informacija donosimo *zaključak*, tj. sudove o psihičkim i tjelesnim svojstvima osobe.

Traženje konzistentnosti podrazumijeva da opažatelj pokušava ponašanje osobe sagledati kao konzistentnost.

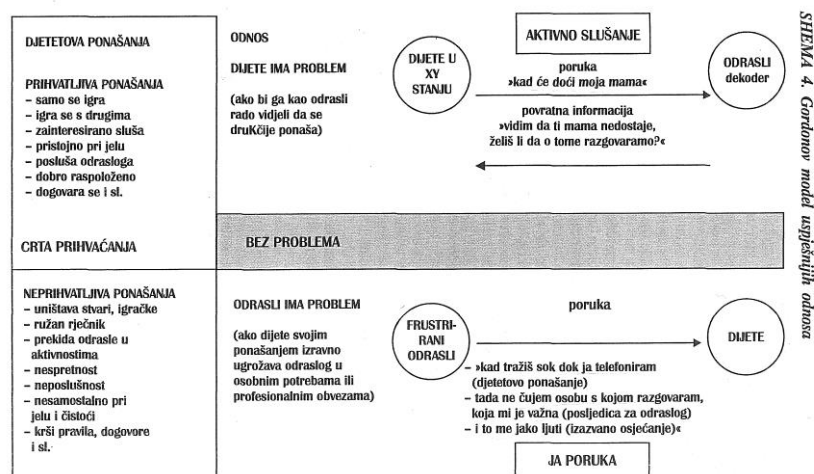
Kategoriziranje ili generaliziranje podrazumijeva da jednom nađena konzistentnost u ponašanju, namjerama, emocijama, stavovima neke osobe vodi klasificiranju osobe.

Donošenje predikcije je završni korak u procesu percepcije, koji se ogleda u tome kako će osoba reagirati u našim naporima za komunikaciju.

Jasno je da od naše percepcije, posebno od klasificiranja, ovisi naše dalje djelovanje tj. ponašanje. Klasificiranje djetetovog ponašanja na prihvatljiva i neprihvatljiva ponašanja determinira naše dalje djelovanje. Prihvatljiva ponašanja ili društveno poželjna ponašanja su ona, koja nisu problem djetetu pri susretu sa vršnjacima ili odraslima. Problem predstavljaju neprihvatljiva tj. nepoželjna ponašanja, koja nisu uvijek i djetetov problem. Gordon pojašnjava da problem u vezi sa djetetovim neprihvatljivim ponašanjem može biti djetetov, problem odraslog, zajednički problem ili nametnuti problem od treće

osobe.

Kada dijete svojim ponašanjem ugrožava samo sebe, to je djetetov problem. Tada se koristi aktivno slušanje i parafraziranje kako bi se identificirala djetetova osjećanja i potrebe, te uspostavilo povjerenje za nastavak komunikacije. Kada dijete svojim ponašanjem ugrožava zadovoljenje potreba odraslog, onda je to problem odraslog. Tada se koriste ja-poruke da bi se iskazale vlastite potrebe i način njihovog zadovoljenja, koji ne ugrožava dijete. Zajednički problem je kada djetetovo ponašanje istovremeno ugrožava i dijete i odraslu osobu, dok je problem nametnut od strane treće osobe, najčešće stručnjaka, kada ona smatra da je ponašanje djeteta neprikladno iako se ni dijete ni odrasla osoba ne osjećaju ugroženi djetetovim ponašanjem.



Slika 8.

Gordonov model uspješnih odnosa (Bašić i suradnici, 1994, str. 45)

U skladu sa situacijom, te identificiranju i lociranju problema primjenjuju se adekvatne komunikacijske alatke:

- ✓ Jasno izražavanje ili
- ✓ Kvalitetno slušanje .

Jasno izražavanje - Ja poruke se koriste u situacijama kada odrasli imaju problem u vezi sa djetetovim ponašanjem, tj. kada djetetovo ponašanje ugrožava zadovoljenje potreba odraslog. Ja poruka sadržava tri koraka, i to:

1. Opis konkretnog djetetovog ponašanja
2. Posljedice tog ponašanja za odraslog
3. Osjećanja odraslog izazvana tim ponašanjem.

Jasnoća u izražavanju podrazumijeva biti jasan i eksplicitan u iskazivanju svojih osjećanja, potreba i onoga što nam konkretno treba. To je jedan od temelja kvalitetne

komunikacije, vjerojatno najzahtjevniji. Navedena tri koraka su slična, skoro identična, koracima/nivoima Rosenbergove nenasilne komunikacije. U klasičnom modelu, kada odrasli ima problem, on koristi nečistu komunikaciju, tj. zapovijeda, nipodaštava, omalovažava itd. Navedena komunikacija je identična ubojitim navikama/ponašanjima Williama Glassera.

Kvalitetno ili aktivno slušanje stvara istinsku povezanost među sugovornicima. Budući da je aktivno slušanje odgovor na emocionalno zasićen govor sugovornika i ono traži od slušatelja da se poveže sa onim što je živuće u sugovorniku, a to su njegova osjećanja i potrebe. Iako osoba, najčešće, ne zna iskazati svoja osjećanja i potrebe, jer ih ne može identificirati, ona nas na svoj način, kroz komunikaciju, pokušava uključiti u svoj svijet, a njezina neverbalna komunikacija, promjena glas i sl., kao i razumijevanje njenih osjećanja i potreba doprinosi razumijevanju cjelovite poruke. Rosenberg (1996) kaže da je ključ za podršku sugovorniku jednostavan, a to je da se s njim sretnemo tamo *gdje on jeste* i da mu kroz davanje empatije tj. razumijevanje njegovih osjećanja i potreba omogućimo *da čuje ili osjeti vlastito unutarne iskustvo*. U klasičnom modelu, kada dijete ima problem, odrasli koriste jezik neprihvatanja, tj. koriste zapovijedanje, prijetnje, moraliziranje, savjetovanje, kritiziranje, nagrađivanje, izrugivanje, interpretiranje, hrabrenje, ispitivanje, humor, sarkazam, a što je identično ubojitim navikama/ponašanjima o kojima govori William Glasser.

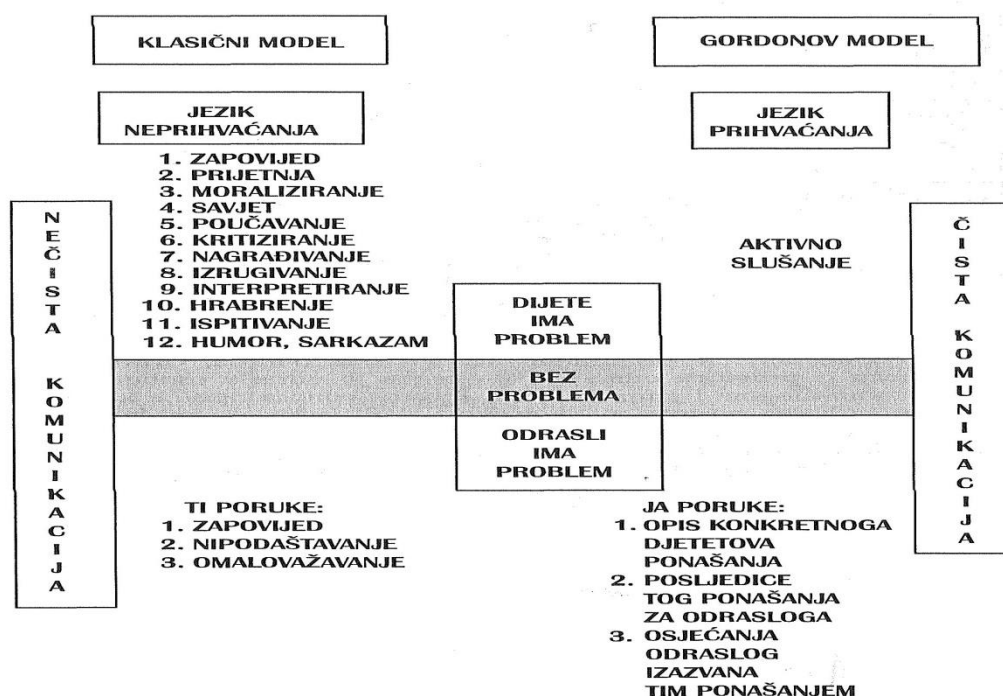
Primanje usmenih poruka osobama zdravog sluha najčešće se čini jednostavnim. Ipak, postoji barem sedam vrsta slušanja (Bunčić i suradnici, 2002), koje ne ispunjava svrhu ove izuzetno značajne komunikacijske vještine, a to su:

- ✓ *Pseudoslušanje*, pri kojem slušatelj pokazuje usredotočenost na govor, ali su mu misli negdje drugdje.
- ✓ *Jednoslojno slušanje*, pri kojem slušatelj prima samo dio poruke, npr. verbalni, a posve zanemaruje druge, neverbalne, kao što je položaj tijela, pokreti ili boja glasa. To može dovesti do pogrešne interpretacije poruke.
- ✓ *Selektivno slušanje*, pri kojem slušatelj sluša samo ono što ga posebno zanima ili mu je posebno važno.
- ✓ *Selektivno odbacivanje*, pri kojem se slušatelj usredotočuje na teme koje ne žele čuti, pa kada se one pojave, ne sluša ih.
- ✓ *Otimanje riječi*, pri kojem slušatelj samo nastoji ugrabiti priliku za vlastito govorenje.
- ✓ *Odbrambeno slušanje*, pri kojem slušatelj sve poruke tumači kao napad na sebe i

reaguje odbranom.

- ✓ *Slušanje u zasjedi*, pri kojem slušatelj sluša sagovornika kako bi ga napao kada mu se god učini da se njegove izjave mogu dovesti u pitanje.

Odrediti prostor problema i koristiti adekvatne komunikacijske alatke karakteristike su Gordonovog modela čiste komunikacije. Ova komunikacija povezuje sugovornike i unapređuje odnose i sadrži sve elemente Rosenbergove nenasilne komunikacije i Glasserove teorije izbora. Nažalost, u svakodnevnom životu, većina ljudi koristi nečistu komunikaciju, koja uništava odnose, jer sadrži sve elemente sistema dominacije i koristi ubojita ponašanja/navike.



Slika 9.

Uporedba klasičnog i Gordonovog modela (Bašić i suradnici, 1994, str. 46)

3.5. Teorijska utemeljenost bosansko-hercegovačkog okvira ključnih kompetencija

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (2011) godine, definirala je deset ključnih kompetencija na temelju analize:

- ✓ Europskog referentnog okvira osam ključnih kompetencija
- ✓ Prakse zemalja Europske unije glede integriranja ključnih kompetencija i životnih vještina u školske sisteme
- ✓ Obrazovnih sistema u Bosni i Hercegovini i

- ✓ Tržišta rada u Bosni i Hercegovini.

Prilikom definiranja deset ključnih kompetencija za Bosnu i Hercegovinu, rađena je analiza 28 kompetencije za 21. stoljeće, koje je Suzić (2005) razvrstao u četiri skupine, i to:

- ✓ Kognitivne kompetencije (izdvajanje bitnog od nebitnog, postavljanje pitanja, razumijevanje materije i problema, pamćenje i odabir informacija, rukovanje informacijama, konvergentna i divergentna produkcija i evaluacija)
- ✓ Emocionalne kompetencije (emocionalna svijest, samopouzdanje, samokontrola, empatija i altruizam, istinoljubivost, inovacije)
- ✓ Socijalne kompetencije (razumijevanje drugih individua i grupa, saglasnost i usaglašenost sa ciljevima, grupni menadžment, komunikacija, podrška drugima, uvažavanje različitosti, tolerancija i demokracija, osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji)
- ✓ Radno-akcione kompetencije (poznavanje struke, opća informatička i komunikacijska pismenost, samosvijest i preduzimanje odgovornosti za lična ostvarenja, perzistencija, motiv postignuća, inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti, optimizam, unutarnja motiviranost i volja za rad).

Na temelju svega navedenog definiran je bosansko-hercegovački okvir ključnih kompetencija, koji uključuje dvije ključne kompetencije više u odnosu na Europski okvir ključnih kompetencija, i to:

- ✓ Tjelesno-zdravstvenu kompetenciju, koja podrazumijeva sposobnost prihvatanja i promoviranja zdravstvenih stilova ponašanja, adekvatnih prehrambenih navika i tjelesne aktivnosti, koje omogućavaju kvalitetan i zdrav život.
- ✓ Kreativno produktivnu kompetenciju, koja je veoma slična Samoinicijativi i poduzetničkoj kompetencije i odnosi se na sposobnost realiziranja ideja, kreativnost i inovativnost, preuzimanje rizika i vođenje projekata.

Tabela 7.

Pregled ključnih kompetencija u Europskoj uniji i Bosni i Hercegovini

Europska unija	Bosna i Hercegovina
Jezično-komunikacijske na maternjem jeziku Jezično-komunikacijske na stranom jeziku Matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji Informatička pismenost Učiti kako se uči Socijalne i građanske kompetencije Samoinicijativa i poduzetničke kompetencije Kulturna svijest i kulturno izražavanje	Jezično-komunikacijske na maternjem jeziku Jezično-komunikacijske na stranom jeziku Matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji Informatička pismenost Učiti kako se uči Socijalne i građanske kompetencije Samoinicijativa i poduzetničke kompetencije Kulturna svijest i kulturno izražavanje Tjelesno-zdravstvena kompetencija Kreativno produktivne kompetencije



Slika 10.

Bosansko-hercegovački okvir ključnih kompetencija (APOS0, 2011)

4. INSTITUCIONALNE OSNOVE RAZVOJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U BOSNI I HERCEGOVINI

Rangelov-Jusović (2011) navodi da kontinuirani profesionalni razvoj i učešće u različitim formama cjeloživotnog učenja, u Europskoj uniji, pravo je i obaveza svih zaposlenih u obrazovanju, a što je vidno iz sljedećih dokumenata:

- ✓ Učenje i poučavanje: prema društvu koje uči (1995)
- ✓ OECD-ova deklaracija Cjeloživotno učenje za sve (1998)
- ✓ Lisabonska deklaracija (2000)
- ✓ EU Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000)
- ✓ EC priopćenje Stvaranje Europskog prostora visokog obrazovanja (2001)
- ✓ Rezolucija Europskog vijeća o cjeloživotnom učenju (2002)
- ✓ Unapređenje kvaliteta obrazovanja nastavnika (2007)
- ✓ Podrška nastavničkoj profesiji za bolje ishode učenja (2012) i drugi.

Rangelov-Jusović (2011), također, navodi da efikasnost profesionalnog razvoja leži u uređenosti i funkcionalnosti obrazovnog sistema u cjelini, te da postoji niz ključnih faktora, koji osiguravaju transfer znanja, vještina i stavova, a neki od njih su: klima koja pogoduje transferu (Tracey, Tannebaum, Kavanagh, 1995), podrška uprave i kolega (Tracey i sar., 1995), mogućnosti provedbe (Ford, Quinones, Sego i Sorra, 1992) i dužina intervala između treninga i prilika za transferom (Arthur, Bennett, Stanush, McNelly, 1998).

Nastavno osoblje jeste najvažniji pojedinačni faktor vezan za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, ali se odgovornost za uspješnost samog sistema obrazovanja ne može prebaciti isključivo na njih. Jedan broj, uglavnom europskih autora, uvodi pojam *kompetentnog sistema* (Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari, Peters 2010), kao okvira za razvoj obrazovanja. Kompetentan sistem podrazumijeva jasne zakonske i podzakonske okvire, te postojanje koherentnih i realističnih strategija i drugih dokumenata kojima se definišu:

- ✓ Ciljevi i ishodi obrazovanja, kao i potrebne kompetencije nastavnika/odgajatelja za postizanje ovih ciljeva.
- ✓ Kvalifikacijski okvir za nastavnike/odgajatelja kojim se reguliše dodiplomsko obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja, ali i drugih zaposlenih u obrazovnim ustanovama.

- ✓ Standardi kvaliteta, koji se odnose na kriterije i željeni nivo kvaliteta nastavnika/odgajatelja, nastavne/odgojno-obrazovne prakse, profesionalnog razvoja i dr.
- ✓ Okvir za praćenje i evaluaciju, načine prikupljanja i analize podataka.
- ✓ Okvir za upravljanje koji reguliše odgovornosti na svim nivoima.
- ✓ Način finansiranja i osiguravanja potrebnih resursa za efikasan profesionalni razvoj.
- ✓ Osiguravanje pristupa kvalitetnim programima profesionalnog razvoja.

Ključna karakteristika kompetentnog sistema ogleda se u pružanju podrške svakom pojedincu da razvije svoje sposobnosti za realizaciju i unapređenje prakse koja će odgovoriti na potrebe djece i obitelji u promjenjivom društvenom kontekstu. U ovakvom sistemu osigurane su mogućnosti i uvjeti da se svi nastavnici/ odgajatelji i drugi stručnjaci u obrazovanju uključe u zajedničko učenje i kritičku refleksiju. Kompetentan sistem (Urban i suradnici, 2010) razvija se recipročno, u interakciji među pojedincima, timovima i institucijama unutar specifičnog šireg konteksta, odnosno podrazumijeva sumu kompetencija na sva četiri nivoa: individualnom, institucionalnom, inter-institucionalnom i upravljačkom.

Bitni faktori, koji utiču na profesionalni razvoj nastavnika/odgajatelja je klima u ustanovi, razvoj suradničke institucionalne kulture, podrška menadžmenta i kolega, te prilike za zajedničko učenje i refleksiju. Profesionalni razvoj na nivou ustanove, za razliku od obuka koje se odvijaju pojedinačno, izvan ustanove, pokreće nastavno osoblje obezbjeđujući ne samo osjećaj pripadnosti odgovarajućoj zajednici obrazovanja već i zajedničku viziju u pogledu poboljšanja koja će u budućnosti biti neophodna (Popović, 2010).

Obrazovne ustanove trebaju osigurati uvjete za profesionalni razvoj svih uposlenika. Proces podrazumijeva niz razvijenih, dobro isplaniranih praksi i procedura, ali i politika koje također trebaju biti predmet redovne evaluacije. Ustanova treba osigurati jasan okvir profesionalnog razvoja na svim nivoima, od pripravnika do iskusnih uposlenika koji uključuje vrijeme za profesionalni razvoj, način praćenja, dokumentovanja i evaluaciju efekata, procjenu potreba, te stvaranje uvjeta za timski rad, uzajamno učenje i podršku. Profesionalni razvoj na nivou ustanove treba biti utemeljen na analizi prakse i aktuelnim potrebama uposlenika, odnosno djece i obitelji, podižući motivaciju nastavnika/odgajatelja kroz prepoznavanje i uvažavanje postignutih rezultata i učešća u profesionalnom razvoju (Radmila Jusović-Rangelov, 2013).

4.1. Institucionalne osnove za profesionalni razvoj odgajatelja

Dokumenti vezani za Bosnu i Hercegovinu u kojima se govori o profesionalnom razvoju odgajatelja su sljedeći:

- ✓ Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (2004)
- ✓ Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH sa planom implementacije 2008 – 2015 godine (2008)
- ✓ Dokument strateškog tipa o razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH za period 2015-2021 godine (2017).

Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (Ministarstvo civilnih poslova, 2004) u dijelu Pretpostavke za ostvarivanje globalnog cilja definiira stručno osoblje, kao i potrebu za njihovo profesionalno usavršavanje, i to:

- ✓ Odgajatelji su stručne osobe koje neposredno sa djecom realiziraju različite programe predškolskog odgoja i obrazovanja. Radni zadaci odgajatelja su: planiranje, programiranje, pripremanje, organizacija, realizacija i verifikacija efekata odgojno-obrazovnog rada. Odgajatelj, osim toga, mora brinuti o svom profesionalnom usavršavanju u toku cijelog profesionalnog angažmana.
- ✓ Zbog složenosti djelatnosti kojom se bave, posebno zbog stručnih i naučnih razloga, neophodno je insistirati na visokoškolskom - fakultetskom nivou obrazovanja odgajatelja.
- ✓ Neophodno je izvršiti usklađivanje nastavnih planova i programa dodiplomskog obrazovanja, kao i programa postdiplomskog obrazovanja i stalnog stručnog usavršavanja sa navedenim razlozima i aktualnim reformama predškolskog odgoja i obrazovanja, a isto tako i modernom paradigmom obrazovanja studenata i odraslih.
- ✓ Odgajatelji i ostali stručni suradnici u predškolskom odgoju i obrazovanju moraju proći programe pripravnčkog staža kao uvjet za sticanje licence za samostalan rad, i položiti stručni ispit prema posebnom pravilniku nadležnog ministarstva obrazovanja.
- ✓ Postdiplomsko obrazovanje i stalno stručno usavršavanje uvjeti su za relicenciranje i opstanak u struci. Postdiplomsko obrazovanje i stalno stručno usavršavanje provodit će se kroz savremene oblike rada, s tim da se svakom stručnom radniku otvori mogućnost izbora. Licenciranje, akreditiranje i certificiranje vršit će ovlaštene institucije i pojedinci, u skladu sa propisanim kriterijima i procedurama.“

Evidentno je da u ovom dokumentu nije definiran pojam *profesionalni razvoj*, te da se koriste različiti termini (profesionalno usavršavanje, profesionalni angažman, stručno usavršavanje). Iako je prošlo 14 godine od donošenja ovog dokumenta, još uvijek nisu usklađeni nastavni planovi i programi dodiplomskog studija za odgajatelje, niti stručnog usavršavanja. Činjenica je da se na sedam javnih univerziteta educiraju studenti za odgajatelje, ali da nemaju usklađen plan i program, niti dužinu studija. Dužina trajanja dodiplomskog studija na šest univerziteta je četiri godine, od čega su neki nedavno prešli sa trogodišnjeg studija na četvorogodišnji (npr. Islamski fakultet u Zenici), dok je na Univerzitetu u Banja Luci još uvijek tri godine. Također je činjenica da bi stručno usavršavanje odgajatelja trebalo bi biti pod okriljem pedagoških zavoda, plansko i sistematsko, ali nijedan pedagoški zavod u Bosni i Hercegovini nema katalog obuka za odgajatelje. O relicenciranju ne možemo ni govoriti, jer se nisu stekli uvjeti ni za licenciranje odgajatelja.

Drugi ključni dokument za obrazovanje u Bosni i Hercegovini, pa samim tim i za predškolski odgoj i obrazovanje, su *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementacije 2008 - 2015*, u kojima su identificirani ključni problemi, postavljeni kratkoročni, srednjoročni i dugoročni ciljevi, te mjere koje se trebaju implementirati. U Strateškim pravcima se navodi da je *ključni faktor provođenja reforme obrazovanja kvalitetan i motiviran nastavni kadar. Zato je izuzetno važno unaprijediti inicijalno obrazovanje odgajatelja i nastavnika i osigurati njihov permanentan profesionalni razvoj. U skladu s tim napraviti će se sistem vrednovanja i mjerenja kvaliteta rada, što će istovremeno poslužiti i kao temelj profesionalnog razvoja svakog nastavnika.*

Analiza implementacije ciljeva zacrtanih Strateškim pravcima oslikava u značajnoj mjeri stanje u obrazovnom sistemu u Bosni i Hercegovini i odnos između politika i prakse. Dostupni izvještaji pokazuju da preko 60% ciljeva, koji su bili postavljeni do 2010. godine, nisu bili ispunjeni (ETF, 2010), a definisanje i provođenje politika obrazovanja identifikovane su kao neke od ključnih slabosti obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini. Strategiju nisu pratili konkretni akcioni planovi i potrebni resursi za implementaciju postavljenih ciljeva i zadataka, pa dokument djeluje nerealistično i samom sebi svrha, odnosno djeluje kao da je napisan bez namjere da se i implementira. Neadekvatan kvalitet nastavnog osoblja, izdvojen je kao jedan od ključnih prepreka (OECD 2009, Strateški pravci, 2008) za unapređenje obrazovnog procesa, pa je predviđena izrada posebne strategije za razvoj nastavničke profesije, ali ni to do sada nije učinjeno (Rangelov-Jusović, 2013, str. 61-62).

Dokument strateškog tipa o razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2015-2021. godine (Ministarstvo civilnih poslova, 2017), koji je usvojen tek krajem 2017. godine, predviđa razvijanje modela za stručno usavršavanje, razvoj kompetencija i profesionalni razvoj odgajatelja, stručnih saradnika i menadžmenta u predškolskom odgoju i obrazovanju. Budući da je ovaj dokument usvojen skoro dvije godine nakon njegovog donošenja i da još uvijek obrazovne vlasti i obrazovne ustanove nisu detaljno upoznate sa ovim dokumentom, trenutno se ne može govoriti o realizaciji postavljenih ciljeva i zadataka, kao ni o samoj kvaliteti tog dokumenta. Hoće li i ovaj dokument biti sam sebi svrha pokazat će vrijeme.

Jasno je da profesionalni razvoj odgajatelja polazi od inicijalnog obrazovanja, preko perioda pripravnštva do kontinuiranog stručnog usavršavanja. Zabrinjavajući je nalaz (OECD 2009, Strateški pravci 2008) u kojem stoji da je zbog nekvalitetnog nastavnog osoblja, predviđena izrada posebne strategije za razvoj nastavničke profesije, koja do sada nije urađena.

Trenutno se u Bosni i Hercegovini obrazuju studenti - budući odgajatelji na sedam javnih univerziteta, sa različitom dužinom trajanja dodiplomskog studija, i to:

- ✓ Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet u Banja Luci (3 godine)
- ✓ Univerzitet u Bihaću, Pedagoški fakultet u Bihaću (4 godine)
- ✓ Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet u Bijeljini (4 godine)
- ✓ Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, (4 godine)
- ✓ Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet Sarajevo (4 godine)
- ✓ Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet u Tuzli (4 godine)
- ✓ Univerzitet u Zenici, Islamski pedagoški fakultet u Zenici, pridružena članica, (4 godine).

Činjenica je da čak i veoma kvalitetni programi obrazovanja odgajatelja ne mogu studente u potpunosti pripremiti za sve izazove, koji ih očekuju u praksi, niti ih mogu opskrbiti svim potrebnim znanjima i vještinama. Stoga bitnu ulogu u profesionalnom razvoju igra period pripravnštva, kao i kontinuirano stručno usavršavanje temeljeno na identificiranim potrebama odgajatelja.

Predškolski odgoj i obrazovanje, kao integralni dio cjelokupnog sistema odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, reguliran je Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, te kantonalnim i entitetskim zakonima i propisima. Okvirni zakon, koji je urađen na temelju Strateških pravaca razvoja

predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (Ministarstvo civilnih poslova BiH, 2004), usvojen je od strane Parlamentarne skupštine Bosne i Hercegovine 2007. godine (PSBiH broj 122/07). Članom 51. Okvirnog zakona predviđeno da je, *da su u roku od šest mjeseci od dana stupanja na snagu zakona*, Republika Srpska, kantoni u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko Distrikt obavezni donijeti svoje zakone i uskladiti ih s Okvirnim zakonom. Iako je prošlo više od 10 godina još uvijek nisu zakoni usklađeni s Okvirnim zakonom u sljedećim kantonima:

- ✓ u Srednjobosanskom kantonu/Županiji Središnja Bosna koristi se Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2001. godine
- ✓ u Hercegovačko-neretvanskom kantonu/županija koristi se Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2000. godine.
- ✓ u Zapadnohercegovačkoj županija koristi se Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 1998. godine.

Pregled zakona usklađenih sa Okvirnim zakonom:

1. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republici Srpskoj (Službeni glasnik Republike Srpske, broj 18/2010.)
2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Brčko distriktu Bosne i Hercegovine (Službeni glasnik Brčko distrikta BiH, brojevi 13/07, 19/07 i 39/08.)
3. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Unsko-sanski kanton ("Službeni glasnik Unsko-sanskog kantona" broj: .../10.)
4. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Županiji Posavskoj („Narodne novine Županije Posavske“, broj 8/08.)
5. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju - Tuzlanski kanton (“Službene novine Tuzlanskog kantona” broj: 12/09, 08/11, 10/13.)
6. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju - Zeničko-dobojski kanton ("Službene novine Zeničko- dobojskog kantona", broj :7/10, 8/12.)
7. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Bosansko-podrinjskog kantona Goražde („Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde,“ broj: 15/09.)
8. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Kantonu Sarajevo (“Službene novine Kantona Sarajevo” broj: 26/08,)
9. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Hercegbosanskoj županiji („Narodne novine Hercegbosanske županije“, broj: 8/09.)

Postojeća zakonska regulativa obuhvata obuku odgajatelja, pripravnika, za polaganje stručnog ispita i obavezno, kontinuirano (stalno) stručno usavršavanje

odgajatelja za Distrikt Brčko, za Republiku Srpsku na nivou entiteta i za Federaciju Bosne i Hercegovine na nivou kantona. Dužina pripravničkog staža se razlikuje na nivou entiteta, distrikta i kantona i iznosi od šest, osam ili devet mjeseci do godinu dana. Pravni okvir nije jasno i cjelovito iskazao cilj usavršavanja, niti odgovornosti i prava institucija i pojedinaca koji učestvuju u planiranju i implementaciji programa usavršavanja.

U Okvirnom zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Službeni glasnik BiH“, broj 88/07) stručno usavršavanje se pominje u sljedećim članovima, i to:

- ✓ Član 33. (Stručno vijeće) - Jedan od poslova Stručnog vijeća je utvrđivanje programa stručnog usavršavanja odgajatelja i praćenje njegove realizacije.
- ✓ Član 43. (Obaveze nadležnih obrazovnih vlasti) - Nadležne obrazovne vlasti osiguravaju, između ostalog, profesionalno usavršavanje kadrova u odgoju i obrazovanju.
- ✓ Član 52. (Obaveza donošenja ostalih propisa i akata) - Nadležne obrazovne vlasti trebale su roku od 60 dana od dana stupanja na snagu ovog zakona, između ostalog, donijeti i Propis o ocjenjivanju i stručnom usavršavanju medicinskog osoblja, odgajatelja i ostalih stručnih kadrova koji rade u odgojno-obrazovnom procesu.

Niti jedan član zakona ne definira sam pojam profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja. Sve navedeno je isuviše uopćeno bez jasnog definiranja i tumačenja navedenih pojmova, zanemarujući krajnju svrhu vezanu za poboljšanje efekata odgojno-obrazovnog rada i optimiziranja uvjeta za rast i razvoja svakog djeteta ponaosob. Evidentno je tradicionalno tumačenje stručnog usavršavanja sa podjelom na individualne i grupne/kolektivne oblike. Definirana su prava i obaveza odgajatelja. Odgajatelji su obavezni prisustvovati seminarima koje organizira pedagoški zavod, a ostale obaveze se odnose na održavanje oglednih aktivnosti, temu za stručno usavršavanje, bez definiranog broja sati obaveznog stručnog usavršavanja. O stručnom usavršavanju odgajatelja vodi se evidencija na nivou predškolske ustanove. Programe obuke za odgajatelje, uglavnom donose obrazovne vlasti bez identificiranja potreba odgajatelja.

Godišnji programi rada predškolskih ustanova sadržavaju teme za stručno usavršavanje, koje su rijetko definirane na temelju potreba odgajatelja. Stručne teme se, uglavnom, realiziraju kroz kratka predavanja na stručnim aktivima i stručnim vijećima, bez kvalitetne diskusije, pri čemu su odgajatelji pasivni primatelji informacija. Jasno je da ovakav način stručnog usavršavanja, gdje prezentiranje stručne teme postaju *same sebi*

svrha, kako bi se ispoštovalo propisano, ne može pridonijeti unapređenju profesionalnih kompetencija odgajatelja.

4.2. Uloga pedagoških zavoda u profesionalnom razvoju odgajatelja

Pedagoški zavodi predstavljaju ključnu kariku koja povezuje okvirnu legislativu i obrazovne politike sa praksom, čime direktno utiču na funkcionisanje sistema na najnižem nivou. Način na koji su zavodi uređeni i organizovani, reflektuje izrazito centralizovan i hijerarhijski sistem (unutar svakog od kantona i entiteta), koji je često prepreka, a ne podrška za efikasne promjene u obrazovanju. Prvo, sami zavodi su izuzetno zavisni od odluka koje donose ministarstva, što usporava njihovo djelovanje i doprinosi dominaciji političkih naspram profesionalnih odluka. Jedan od najvećih problema je i taj što odgovornosti pedagoških zavoda premašuju njihove kadrovske i profesionalne kapacitete.

Uloga zavoda obuhvata sve, od planiranja i donošenja programa stručnog usavršavanja, do realizacije različitih oblika stručnog usavršavanja i vrednovanja nastavnika. Međutim, pravilnici ne preciziraju ove uloge i odgovornosti, odnosno kroz njih se ne može vidjeti, niti se propisuje način na koji se donose ovi planovi, kao ni način praćenja i evaluacije stručnog usavršavanja nastavnika, pa samim tim i odgajatelja. Izuzetak je novi pravilnik Republike Srpske, kojim je predviđeno da (član 7): *Zavod za sve oblike stručnog usavršavanja posebno dostavlja Ministarstvu elaborat sa preciznim i jasno utvrđenim ciljem, zadacima, sadržajem, mjestom i vremenom realizacije, realizatorima, učesnicima pojedinog oblika stručnog usavršavanja i finansijskim planom. Ipak, i ovdje se više radi o kvantitativnim podacima i vođenju evidencije, bez analize kvaliteta i efekata različitih programa stručnog usavršavanja* (Rangelov-Jusović, 201, str. 73-74).

U Republici Srpskoj stručnu podršku i nadzor vrši Republički pedagoški zavod, sa centralnim uredom u Banja Luci i područnim uredima u Foči, Prijedoru, Doboju i Bijeljini. U sklopu Vlade Distrikta Brčko postoji Odjeljenje za obrazovanje koje je nadležno za *spровоđenje edukativnih programa*. Unsko-sanski, Tuzlanski, Bosansko-podrinjski, Zeničko-dobojski i Sarajevski kanton imaju pedagoške zavode, koji pokrivaju cijelu teritoriju tih kantona. Srednjobosanski, Posavski, Kanton 10 i Zapadnohercegovački kanton nemaju pedagoške zavode. Za područje Hercegovačko-neretvanskog kantona, u Mostaru, istovremeno djeluje Zavod za školstvo koji ima nadležnost nad predškolskim ustanovama koji odgojno-obrazovni rad realizuju na hrvatskom jeziku i Pedagoški zavod, koji ima nadležnost nad predškolskim ustanovama koji odgojno-obrazovni rad realizuju na bosanskom jeziku. Pregled Pedagoških zavoda u Bosni i Hercegovini:

1. Republički pedagoški zavod Republike Srpske
2. Pedagoška institucija Odjeljenja za obrazovanje u Vladi Brčko distrikta BiH
3. Pedagoški zavod Bihać
4. Pedagoški zavod Tuzla
5. Pedagoški zavod Zeničko-dobojskog kantona
6. Pedagoški zavod Bosansko-podrinjskog kantona
7. Pedagoški zavod Hercegovačko-neretvanskog kantona
8. Zavod za školstvo, Mostar
9. Prosvjetno-pedagoški zavod Kantona Sarajevo

Obuke za odgajatelje, koje se organiziraju od strane pedagoških zavoda, uglavnom se zbog nedostatka finansija, realiziraju kroz neke projekte ili u organizaciji nevladinog sektora. Obuke organizirane od strane nevladinog sektora, koje su u skladu sa misijom njihove organizacije, često nisu u skladu sa potrebama odgajatelja, kratkoročne su i bez povratne informacije o efektima primjene. Ovakve obuke ne doprinose unapređenju profesionalnih kompetencija odgajatelja.

Činjenica je da samo tri zavoda imaju stručnog savjetnika za predškolski odgoj i obrazovanje, dok ostali zavodi imaju savjetnike za oblast obrazovanja, što znači da se bave i ostalim nivoi obrazovanja osim predškolskog. Ovo govori o odnosu obrazovnih vlasti prema ovom nivou obrazovanja s jedne strane, a s druge strane govori o nemogućnosti organiziranja kvalitetne obuke za odgajatelje temeljene na poznavanju filozofije predškolskog odgoja i obrazovanja i potrebama samih odgajatelja.

4.3. Funkcija Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u razvoju profesionalnih kompetencija odgajatelja

Misija Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (APOSO), koja je osnovana 2009. godine je kvalitetan obrazovni sistem koji bi trebao garantirati puni razvoj potencijala i društva u cjelini. Budući da je obrazovanje u nadležnosti entiteta/kantona/distrikta, na tom nivou se i odlučuje da li će ono što je Agencija definira i donijela, biti i primijenjeno. Upravo zbog toga moglo bi se reći da Agencija više ima savjetodavnu ulogu, nego obavezujuću.

U cilju sistemskog razvoja kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja APOSO je, za ovu oblast, izradila sljedeće dokumente:

- ✓ Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju (2011)

- ✓ Model za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini (2014)
- ✓ Analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem (2016).

U okviru *Standarda kvalitete rada odgajateljica pedagoška i direktorica predškolskih ustanova* definirano je pet profesionalnih kompetencija, koje obuhvataju 12 područja rada sa pripadajućim indikatorima za praćenje kvalitete rada.

Glavna namjena ovog dokumenta je da služi kao vodič profesionalcima u predškolskom odgoju i obrazovanju za njihov kontinuirani profesionalni razvoj i omogućiti svrsishodnu evaluaciju i samoevaluaciju rada. Dokument je namijenjen i nadležnim osobama i institucijama za praćenje kvalitete rada i profesionalnog napredovanja odgajatelja, pedagoga i direktora ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje, što olakšava evaluaciju rada predškolske ustanove u cjelini i identificiranje potreba iz oblasti stručnog usavršavanja, kao i razvijanje sistema stručnog usavršavanja zasnovanog na potrebama i interesovanjima (APOSO, 2011, str. 4).

Standardi kvalitete rada organizirani su prema definiranim profesionalnim kompetencijama neophodnim za rad s djecom u predškolskim ustanovama, organizirani u 12 grupa sa pripadajućim indikatorima za praćenje kvalitete rada, i to:

Za pedagoške kompetencije:

- ✓ Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i osnovnih principa predškolstva
- ✓ Individualizacija i diferencijacija
- ✓ Posmatranje, praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja.
- ✓ *Za metodičko-akcione kompetencije:*
- ✓ Partnerstvo sa obitelji i lokalnom zajednicom
- ✓ Planiranje na principima integriranog kurikuluma.
- ✓ *Za organizacijske kompetencije:*
- ✓ Strategije podrške razvoju i učenju kroz igru
- ✓ Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru.
- ✓ *Za socijalno-komunikacijske kompetencije:*
- ✓ Primjena filozofije i vještina kvalitetne/nenasilne komunikacije u odgoju (jasno izražavanje i kvalitetno slušanje)
- ✓ Uvažavanje različitosti i demokratski principi
- ✓ Timski rad.

Za stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost:

- ✓ Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj
- ✓ Profesionalna etika i odgovornost.

Na temelju uvida u evaluacione liste za praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja odgajatelja, tamo gdje se to radi, evidentno su djelimično ili nikako rađeni na temelju navedenih Standarda, te da ne sadrže elemente svih pet kompetencija.

Model unapređenja kontinuiranog razvoja je obuhvatio sve elemente unapređenja profesionalnog razvoja, od planiranja i programiranja do praćenja promjena kroz samoevaluaciju i evaluaciju. Bitnu poziciju u navedenom modelu ima planiranje na osnovu analize potreba sistema, potreba odgojno-obrazovne ustanove i individue tj. profesionalaca.

U praksi plan profesionalnog razvoja na nivou ustanove vezan je za Godišnji program rada ustanove u kojem su naznačene teme za stručno usavršavanje i ogledne aktivnosti. Teme se uglavnom biraju prema trenutnim potrebama ili afinitetima odgajatelja. Dakle, ne postoji dugoročno planiranje, nego se sve svodi na pedagošku godinu. Kada je u pitanju individualni razvoj pojedinca, još uvijek ne postoje planovi individualnog razvoja, niti se vodi profesionalni portfolio.

Udruženje odgajatelja Federacije Bosne i Hercegovine, kao i Udruženje vaspitača Republike Srpske organizira jednom godišnje konferencije s ciljem unapređenja odgojno-obrazovne prakse, razmjene iskustava i jačanja mreže odgajatelja. No, ova udruženja ne provode relevantna istraživanja, niti djeluju na polju profesionalizacije odgajatelja.

Analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem imala je za cilj identificiranje prioriteta za reformu kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja u skladu sa definiranim kompetencijama. Analiza bi trebala poslužiti Agenciji, ali i nadležnim ministarstvima i pedagoškim zavodima za izradu strategija i programa sistemskog, fokusiranog i efektivnog profesionalnog usavršavanja odgajatelja, a u cilju razvijanja profesionalnih kompetencija odgajatelja.

Činjenica je da su predstavnici pedagoških zavoda bili na Konferenciji koju je organizirala APOSO s ciljem prezentiranja dobijenih rezultata, ali krajnji korisnici, odgajatelji i menadžment predškolskih ustanova, nisu upoznati sa rezultatima analize.

5. TANGENTNA ISTRAŽIVANJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA

Da je profesionalni razvoj nastavnika, pa samim tim i odgajatelja, sistemski zapostavljena oblast, potkrepljuju podaci iz mnogobrojnih izvještaja o stanju u obrazovanju u BiH, izrađenih tokom protekle decenije. U jednom od prvih značajnijih tematskih izvještaja OECD-a o obrazovanju u BiH, iz 2001. godine, navodi se da se stručno usavršavanje nastavnika ne tretira kao dio cjelovitog sistema profesionalnog razvoja nastavnika. Prema ovom izvještaju, seminari i radionice koje organizuju nadležne institucije nisu utemeljene na analizi potreba, bilo škola, bilo nastavnika, a u samom procesu preovladavaju metode predavanja i poučavanja.

U izvještaju se zaključuje da u BiH ne postoji koherentna strategija profesionalnog razvoja koja je utemeljena na ciljevima reforme, procjeni potreba, evaluaciji, i koja bi osigurala unapređivanje kompetencija nastavnika. Na žalost, analiza će pokazati da se situacija nije značajnije promijenila ni više od decenije kasnije. Inicijalno obrazovanje nastavnika još uvijek je opterećeno teorijskim znanjima, a studijski programi nisu zasnovani na ishodima vezanim za profesionalne kompetencije, što dodatno otežava ulazak u profesiju i stvara jaz između teorijske pripreme nastavnika i zahtijeva za 'novim' vještinama u praksi. Jedan od specifikuma BiH je snažno, ali ne uvijek i efikasno i koherentno, djelovanje međunarodne zajednice u oblasti obrazovanja, po čijim uticajem, podrškom i/ili pritiskom je donesen niz zakonskih i podzakonskih akata, strateških i drugih dokumenata (Rangelov-Jusović, 2013, str. 21-22).

Jusufović, N., Ratković, D. (2019) u radu Muzičko-metodičke kompetencije odgajatelja ističu značaj muzičkih aktivnosti za razvoj muzičkih sposobnosti, koje ujedno doprinose i razvoju niza posebnih sposobnosti predškolske djece kao što su: sluh, vid, verbalno izražavanje, sposobnost čitanja, učenje stranih jezika, matematička i kreativna sposobnost, socijalna prilagodljivost itd. Razvoj muzičkih, pa samim tim i ostalih sposobnosti djeteta u direktnoj je vezi sa kvalitetom sticanja i posjedovanja muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja. Istraživanjem je obuhvaćeno 103 odgajatelja sa područja Zeničko-dobojskog kantona, s ciljem ispitivanja nivoa razvijenosti muzičko-metodičkih kompetencija i njihovih stavova o stručnom usavršavanju. Rezultati ukazuju da odgajatelji umjereno pozitivno procjenjuju svoje muzičko-metodičke kompetencije. Posebno je slaba komponenta, po njihovoj procjeni, vještina sviranja na harmonskom instrumentu (M=2,50), koji se u praksi ne koristi ni približno u dovoljnoj mjeri (M=2,48).

U odnosu na metodičke kompetencije iz drugih oblasti, odgajatelji najslabije samoprocjenjuju svoje kompetencije potrebne za rad u muzičkom odgoju ($M= 3,79$). Statistički značajna razlika postoji i u procjenama o kompetencijama stečenim na fakultetu u korist prirodno-matematičkog i govornog područja u odnosu na umjetničko i motoričko područje. Kada je u pitanju stručno usavršavanje, odgajatelji uviđaju potrebu za organizovanjem stručnih seminara iz ove oblasti, izražavaju spremnost prisustvovanja istim, kao i opredjeljenost za cjeloživotno učenje. 54,40 procenata odgajatelja izjavljuje da nijednom nije prisustvovalo seminaru ili nekom vidu stručnog usavršavanja iz muzičkog odgoja tokom svog radnog vijeka, dok je jednom prisustvovalo 32,00 posto odgajatelja. Sve ovo ukazuje na potrebu ozbiljnijeg sagledavanja problema muzičkog obrazovanja odgajatelja i sistemskog djelovanja na formiranje i razvoj muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (2016) uradila je analizu potreba za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem odgajateljica djece predškolskog uzrasta u Bosni i Hercegovini s ciljem identificiranja liste prioriteta za reformu kontinuiranog razvoja odgajateljica u skladu sa kompetencijama koje su definirane Standardima kvalitete rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju. Kako bi se utvrdili prioriteti bilo je potrebno identificirati percepciju odgajateljica o njihovim trenutni kompetencijama za rad u predškolskom odgoju i obrazovanju i napraviti listu prioriteta za organizaciju kontinuiranog profesionalnog usavršavanja. U kvantitativnom dijelu istraživanja učestvovalo je 146 ispitanika, a u fokus grupama 63 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazali su da odgajateljice relativno visoko procjenjuju svoje trenutne kompetencije. Skoro maksimalno su procijenile sljedeće kompetencije: Profesionalna etika i odgovornost, Uvažavanje različitosti i demokratski principi, Timski rad i Primjena filozofije i vještina kvalitetne/nenasilne komunikacije. Visoki kompetencijski potencijali utvrđeni su za Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru, Strategije podrške razvoju i učenju kroz igru, Individualizacija i diferencijacija, Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i osnovnih principa predškolstva, Partnerstvo s porodicom i lokalnom zajednicom. Nešto niže procjene utvrđene su za Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj, Planiranje na principima integriranog kurikulumu i Posmatranje, praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenje. Budući da odgajateljice smatraju svoje kompetencije potencijalno izuzetno visokim, autori zaključuju da je došlo

do procjenjivanja svojih sposobnosti od strane odgajateljica. Autori smatraju da bez obzira da li su samoprocjene vlastitih kompetencija precijenjene ili ne, one mogu biti efikasan način pokretanja promjena. Odgovori kroz fokus grupe daju dodatni uvid i ukazuju na to da se odgajateljice, posebno u obaveznom predškolskom odgoju i obrazovanju susreću sa nizom izazova za koje im je potrebno dodatno znanje i vještine. Osnovni nalaz ovog istraživanja ukazuje na to da odgajateljice kao najveće izazove u svom radu vide rad u mješovitim grupama, kao i u grupama u kojoj su djeca sa posebnim potrebama. Kao najvažniji oblik sticanja profesionalnih kompetencija odgajateljice ističu vlastito radno iskustvo, pomoć starijih kolega na početku karijere, te metodičku praksu. Također ističu da su im edukacije u okviru profesionalnog usavršavanja korisne kada su praktično usmjerene, dugotrajnije, imaju ugrađen sistema praćenja i ocjenjivanja, a predavači osobe koje imaju znanje, praktično iskustvo i entuzijazam. Učesnici su istakle da bi im u ovom trenutku najviše koristile edukacije iz sljedećih tema/oblasti: Planiranje i pripremanje neposrednog odgojno-obrazovnog rada, Izrada globalnog i operativnog plana, Kreiranje sigurnog, inkluzivnog i stimulativnog fizičkog okruženja, Planiranje podrške djeci u skladu s njihovim razvojnim karakteristikama, Dokumentovanje (evidentiranje) razvoja djece.

Legović M. (2016) je realizirala istraživanje Kompetencije odgojitelja u interakciji s djecom na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli s ciljem ispitivanja mišljenja studentica Preddiplomskog stručnog studija predškolskog odgoja o kompetencijama, baziranim na Tuning projektu iz 2006. godine, a koje se razvijaju i stiču tokom inicijalnog obrazovanja. Ispitane su 62 studentice prve i treće godine u vezi sa razvojem i sticanjem općih (instrumentalnih i interpersonalnih) i specifičnih kompetencija (psiho-pedagoških i didaktičko-metodičkih. Prema mišljenju ispitanica o općim ili generičkim kompetencijama, kompetencija koja je postigla najnižu srednju vrijednost je demonstrirati opću kulturu. Kompetencija koja je dobila najveću srednju vrijednost je poticati i održavati pozitivno ozračje. Studentice smatraju da će se tokom studija predškolskog odgoja najviše razviti upravo ova kompetencija. Specifične kompetencije važne za obavljanje uloge odgajatelja u okviru odgoja i obrazovanja su psiho-pedagoške i didaktičko-metodičke kompetencije. Prema mišljenju budućih odgajateljica kompetencija Snaći se na primjeren način u poznatim i nepoznatim odgojno-obrazovnim situacijama, te kompetencija aktivno povezivati teorijske postavke i praktična iskustva su kompetencije koje se u najmanjoj mjeri stiču tokom studija.

Studentice smatraju da će navedene dvije kompetencije u najmanjoj mjeri posjedovati prvostupnik/prvostupnica predškolskog odgoja nakon završetka preddiplomskoga stručnog studija predškolskog odgoja. Najviše vrijednosti dobile su kompetencije osigurati zdrave i sigurne uvjete za boravak djece u dječjem vrtiću, te organizirati i voditi odgojno-obrazovne aktivnosti u dječjem vrtiću, u prirodi, u kulturnim i umjetničkim društvima i drugim ustanovama i organizacijama koje se bave odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi.

Zelenčić M., Pešo S. (2015) u radu Percepcija i aktualizacija stručnog usavršavanja odgajatelja Hercegovačko-neretvanske županije predstavile su rezultate istraživanja koje su provele s ciljem aktualizacije stručnog usavršavanja odgajatelja, te ispitivanja percepcije odgajatelja o dosadašnjem stručnom usavršavanju, najučinkovitijem obliku stručnog usavršavanja, kao i njihovim potrebama za stručno usavršavanje. Istraživanjem su obuhvaćeni odgajatelji iz 13 ustanova (7 privatnih i 6 javnih ustanova), koje su u nadležnosti Zavoda za školstvo. Rezultati empirijskog istraživanja govore da stručna usavršavanja predstavljaju i unaprjeđuju odgojno-obrazovni rad. Poželjni oblici koje percipiraju odgajatelji se zasnivaju na iskustvenom učenju gdje je naglasak stavljen na izlaganje praske te dijalog i dvosmjernu komunikaciju. Rezultati naglašavaju nužnost obrađivanja primjerenih i aktualnih tema, među kojima je istaknuto partnerstvo s obitelji i zajednicom. U većoj mjeri smatraju da bi izvođači stalnog stručnog usavršavanja trebali biti domaći stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja što stručnjacima u institucijama koje se bave obukom odgajatelja treba biti poticaj za sistemsko promišljanje o unapređenju stručnog usavršavanja zasnovanog na stvarnim potrebama odgajatelja.

Karalić Z., 2012, u radu Povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina odgajatelja u vrtiću ističe krucijalnu važnost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina za uspješno djelovanje u odgajateljskoj profesiji. Istraživanjem su bili obuhvaćeni odgajatelji iz 11 vrtića sa područja Srednjo-bosanskog i Zeničko-dobojskog kantona. Inventarom socijalnih vještina utvrđeno je da odgajateljice nemaju u dovoljnoj mjeri izraženo emocionalno područje koje se odnosi na neverbalnu komunikaciju. Utvrđeno je da odgajateljice imaju više izraženo socijalno područje. Odgajateljice iz privatnih vrtića, zatim odgajateljice koje su na početku svoje karijere, kao i one koje su na poziciji direktora vrtića pokazuju veći stepen socijalne izražajnosti (verbalnog izražavanja). To ukazuje da one imaju više izraženu vještinu uključivanja drugih ljudi u

socijalnu interakciju, ostavljaju dojam otvorenijih i društvenijih osoba od ostalih. Veći stepen emocionalne izražajnosti pokazuju mlađi ispitanici, ali oni imaju niži stepen emocionalne kontrole nego stariji ispitanici. Postoji tendencija da, naročito odgajatelji na početku karijere, svoje kompetencije procjenjuju više od ostalih ispitanika. Budući da je statistički značajna povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina niska, može se reći da su odgajateljske kompetencije djelimično povezane sa socijalnim vještinama (sa dimenzijama emocionalne i socijalne izražajnosti).

Branković D. (2018) ispitivao je profesionalne kompetencije nastavnika razredne nastave s ciljem utvrđivanja nivoa profesionalne kompetentnosti nastavnika razredne nastave i međusobne povezanosti grupe kompetencija (pedagoške, psihološke, didaktičke, metodičke), te povezanost nivoa kompetentnosti sa socio-pedagoškim obilježjima nastavnika razredne nastave. Istraživanjem su obuhvaćena 143 nastavnika razredne nastave sa područja Doboja, Dervente, Stanara, Vlasenice, Bijeljine, Milića i Srebrenice. Nivo razvijenosti nastavnika razredne nastave utvrđen je kroz njihove samoprocjene na općem nivou (kompetencije za nastavni proces) i samoprocjene razvijenosti posebnih kompetencija (pedagoških, psiholoških, didaktičkih, metodičkih). Rezultati pokazuju da nastavnici procjenjuju da posjeduju visok nivo profesionalnih kompetencija, naročito pedagoških i didaktičkih, nešto manje psiholoških, a najmanje metodičkih kompetencija. To omogućava izvođenje zaključka da nastavnici razredne nastave procjenjuju da imaju razvijene profesionalne kompetencije. Rezultati, također, pokazuju da ispitanici muškog pola imaju neznatno viši prosječan rang kada su u pitanju didaktičke, metodičke i psihološke kompetencije, a ispitanici ženskog pola kod pedagoških kompetencija. Ne postoji statistički značajna razlika između školske spremne i nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija. Rezultati ukazu da nastavnici koji nastavu izvode u petim razredima (u svim varijablama) imaju najviše prosječan rang, odnosno da najviše procjenjuju vlastiti nivo kompetentnosti, ali te razlike nisu statistički značajne. Također ne postoje statistički značajne korelacije radnog iskustva i profesionalnih kompetencija nastavnika.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (2011) provela je, uz podršku UNICEF-a BiH, istraživanje Mapiranja ključnih kompetencija u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine s ciljem ispitivanja prisutnosti razvoja ključnih kompetencija unutar obrazovnih sistema u BiH. Istraživanjem je

obuhvaćeno 46 osnovnih i srednjih škola sa 17 općina s područja čitave Bosne i Hercegovine. Analizirano je ukupno 157 nastavnih programa, 809 nastavnika analiziralo je udžbenike koje koriste u nastavi, 857 nastavnika i 2894 učenika analiziralo je nastavnu praksu. U istraživanje je uključeno 12 predmeta zastupljenih u svim NPP, koji se izučavaju u završnim razredima osnovne škole i prva dva razreda srednjih škola (materinski jezik, strani jezik, Matematika, Informatika, Fizika, Kemija, Biologija, Zemljopis, Povijest, Tjelesni odgoj, Glazbena i Likovna kultura) te zasebni predmeti koji se izučavaju u završnim razredima srednje škole, a koji po svom sadržaju zasebno rade na razvoju pojedinačnih kompetencija (Psihologija, Demokracija, Sociologija i Filozofija s logikom; naziv predmeta može varirati od područja do područja, op.a).).

Rezultati analize *nastavnih programa* pokazuju da postoji velika potreba za moderniziranjem planova i programa i njihovim baziranjem na znanstvenim činjenicama i dostignućima, a ne samo idejama što sve jedan školski predmet treba sadržavati. Istovremeno se javlja potreba za znatno većom integracijom sadržaja. Podjela sadržaja i njihovo razmatranje iz različitih uglova doprinijelo bi potpunijem shvatanju sadržaja, boljem inkorporiranju u osobni sistem znanja i širim razvojem kompetencija. To znači da same planove i programe za nastavne predmete ne treba previše dopunjavati ili mijenjati, već prije svega raditi na metodama koje će se primjenjivati u nastojanju razvijanja do maksimuma učeničkih kompetencija i načinima povezivanja sadržaja više nastavnih predmeta.

Rezultati *analize udžbenika* pokazuju da bez obzira na obrazovni program, na određenim kompetencijama je uočena kroskurikularnost, odnosno težnja da svi predmeti u jednakoj mjeri razvijaju određenu kompetenciju. To je prije svega kreativno produktivna kompetencija, koja se i općenito u najvećoj mjeri razvija među korištenim udžbenicima. Nadalje, svi predmeti u jednakoj mjeri razvijaju učenje kako učiti. Međutim, na obrazovnom programu, najviše se potiče kod stručnih škola. Kompetencije mogu podijeliti u tri grupe prema načinu kako su zastupljene u udžbenicima različitih predmeta, i to:

1. Isključivo unutarkurikularne - one koje se razvijaju u sklopu udžbenika samo jednog predmeta. To se odnosi na Tjelesno - zdravstvenu kompetenciju i Informatičku pismenost.
2. Sadržajno unutarkurikularne - one koje se razvijaju preko udžbenika koji pripadaju predmetima sa sličnim sadržajima ili su bazirani na sličnim zakonima. Ovoj grupi pripadaju: Matematička pismenost, Kompetencije u znanosti i tehnologiji, Jezične kompetencije i Društveno građanske kompetencije.

3. Kroskurikularne - one koje su na određenom nivou zastupljene unutar udžbenika svih predmeta. Ovdje spadaju: Kreativno-produktivne kompetencije, Učiti kako se uči, Samoinicijativa i poduzetničke kompetencije, te, u slučaju stručnih škola- Kompetencije u nauci i tehnologiji.

Rezultati analize *nastavnih praksi iz ugla nastavnika* pokazuju da nastavnici važnost kompetencija procjenjuju vrlo visokim ocjenama. Niti jedna kompetencija nije dobila ocjenu manju od 4 za svoju važnost. Ali, za razvoj kompetencija unutar obrazovnog sistema, ocjene su bile znatno niže. Niti jedna kompetencija nije dobila ocjenu veću od 4 za svoj razvoj unutar obrazovnog sistema. Tri najviše rangirane kompetencije prema važnosti od strane nastavnika su učiti kako učiti, informatička pismenosti i tjelesno zdravstvene kompetencije što ukazuje da su nastavnici u Bosni i Hercegovini svjesni da je u današnje vrijeme sposobnost samostalnog učenja, korištenja informacijskih tehnologija i odražavanje zdravog stila života osnova kvalitetnog života i rada pojedinca. S druge strane, tri najviše rangirane kada je u pitanju njihov razvoj u obrazovnom sistemu su jezička pismenost u maternjem jeziku, informatička pismenosti i matematička pismenost. Tri najniže rangirane kompetencije po važnosti su građanske kompetencije, samoinicijativa / poduzetničke kompetencije te kulturna svijest i izražavanje, mada ih nastavnici, gledajući prosječne ocjene visoko cijene i smatraju važnim za život i rad pojedinca. One spadaju i među najniže rangirane u smislu njihovog razvijanja unutar obrazovnog sistema, zajedno sa kreativno -produktivnim kompetencijama. Kod nastavnika osnovnih škola je vidljiva tendencija da njihove nastavne prakse imaju više odlike unutarkurikularnog pristupa. Dvije kompetencije za koje su nastavnici svih predmeta u osnovnim školama procijenili kao dio svoje prakse su učenje kako učiti i kreativno-produktivne kompetencije. Za ove dvije kompetencije na osnovnoškolskom nivou možemo reći da su tipične kroskurikularne kompetencije.

Rezultati analize *nastavnih praksi iz ugla učenika* pokazuju da bez obzira na obrazovni program, vrstu škole ili program prema kojem pohađaju školu, učenici procjenjuju da su sve kompetencije važne, ali da obrazovni sistem ne doprinosi dovoljno njihovom razvijanju, posebno kada su u pitanju građanske kompetencije, te samoinicijativa i poduzetničke kompetencije. Jezičko-komunikacijske kompetencije, informatičku pismenost i matematičku kompetenciju učenici smatraju najvažnijom. Obrazovni sistem eksplicitno i implicitno najviše i doprinosi razvijanju ovih kompetencija; one su temeljne i nužne kako za razvijanje ostalih kompetencija, tako i za uspješan nastavak školovanja. Osim navedenih, učenici osnovnih škola smatraju i tjelesno-zdravstvene kompetencije kao

veoma važne. Učenici osnovnih škola, kad se porede sa učenicima gimnazija i srednjih stručnih škola, procjenjuju da obrazovni sistem više doprinosi razvijanju kompetencija.

U sklopu *Tuning projekta (2006) Uvod u Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi* provedeno je istraživanje, koje je imalo za cilj, između ostalog, i utvrđivanje najvažnijih generičkih kompetencija koje se moraju razvijati i oblikovati tokom studija. Definirano je 30 generičkih kompetencija koje su grupirane u tri skupine, i to: instrumentalne, interpersonalne i sistemske kompetencije. Istraživanje je provedeno na 101 univerzitetu, a obuhvaćeno je 5183 diplomirana studenta, 998 univerzitetskih profesora i 944 poslodavca. Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici iz sve tri grupe smatraju da su najvažnije kompetencije koje se trebaju razvijati na studiju sljedeće: sposobnost analize i sinteze, sposobnost učenja, rješavanje problema, sposobnost za primjenu znanja u praksi, sposobnost prilagodbe novoj situaciji, briga za kvalitetu, vještine upravljanja informacijama, sposobnost za samostalan i timski rad. Rezultati pokazuju da ispitanici smatraju da su sljedeće kompetencije najmanje važne: razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja, uvažavanje različitosti i multikulturalnosti, sposobnost za rad u međunarodnom okruženju, vodstvo, istraživačke vještine, planiranje i upravljanje projektima, znanje drugog jezika. Kada su u pitanju kompetencije iz interpersonalne grupe nastavnici su dali niže procjene od diplomiranih studenata i poslodavaca. Kada su u pitanju procjena postignuća tj. mogućnosti razvoja pojedinih kompetencija tokom studija, prema mišljenju diplomiranih studenta, najviše se razvijaju sljedeće: sposobnost učenja, temeljna opća znanja, sposobnost samostalnog rada, sposobnost analize i sinteze, vještine upravljanja informacijama, istraživačke vještine, rješavanje problema, briga za kvalitetu i volja za uspjehom. Na dnu ljestvice nalaze se sljedeće kompetencije: vodstvo, razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja, znanje drugog jezika, sposobnost komunikacije sa ekspertima u području, sposobnost rada u međunarodnom okruženju i sposobnost rada u interdisciplinarnom timu. Rezultati istraživanja su polazišne tačke za razvoj generičkih i predmetno specifičnih kompetencija za svako razvojno područje, na temelju kojeg su pripremljene brošure za svako razvojno područje.

Bjekić D. i Zlatić L. (2006) ispitivale su komunikacionu kompetenciju nastavnika tehnike (uključenost u razgovor, stil rješavanja konflikata i stavovi prema radu u timu), kao i formativan uticaj nastavničke profesije na razvoj ove kompetencije. Ispitano je 30 diplomiranih inženjera koji rade u nastavi (profesori tehnike) i 28 diplomiranih inženjera,

koji rade van nastave. Rezultati pokazuju da nema značajnih razlika između inženjera koji rade u nastavi i inženjera, koji ne rade u nastavi (već u privrednim i drugim djelatnostima) u stepenu ispitivanih pokazatelja komunikacione kompetencije. Inženjeri-nastavnici i inženjeri-nenastavnici na sličan način su uključeni u tok razgovora i u istom opažaju, vode računa o posebnim komunikacionim znacima u toku razgovora. Obje grupe inženjera na sličan način sagledavaju timsko funkcioniranje, s tim što inženjeri van nastave brzinu završavanja posla smataju važnijim razlogom za timski rad nego nastavnici, dok nastavnici smatraju konsenzus važnijim načinom donošenja odluka u timu. U istom stepenu se opredjeljuju za integrativni, izbjegavajući i popuštajući stil rješavanja konflikata, a za dominaciju se češće opredjeljuju inženjeri van nastave. Rezultati istraživanja pokazuju da spontanom socijalizacijom u toku nastavnog rada nije došlo do promjena u razvijenosti komunikacione kompetencije nastavnika sa prethodnim inženjerskim obrazovanjem. Pošto je komunikaciona kompetencija formativna za uspješnost ukupnog profesionalnog djelovanja nastavnika, jer je nastava socijalni interaktivni komunikacioni proces, to je potrebno sistematski i organizovano osnaživati ove kompetencije odgovarajućim programima usavršavanja već aktivnih nastavnika, ali i obukom budućih nastavnika tehnika u toku redovnog školovanja (inicijalnog obrazovanja). Ovim se ponovo aktualizuje ranije opredjeljenje da školovanje nastavnika tehnike treba da se odvija kao njihovo redovno visokoškolsko obrazovanje prije stupanja na radno mesto nastavnika, a ne da se inženjeri uključuju u nastavni proces bez prethodnog obrazovanja.

6. METODOLOŠKI KONCEPT EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada definiran je problem, predmet i cilj istraživanja, te u skladu s tim definirani su zadaci i hipoteze. Pojašnjene su metode i navedene tehnike istraživanja, opisani instrumenti i uzorak, kao i sam tok istraživanja.

6.1. Problem i predmet istraživanja

Problem ovog istraživanja usmjeren je na profesionalni razvoj odgajatelja djece predškolskog uzrasta u kontekstu savremenog odgoja i obrazovanja, koji se temeljeni na filozofiji usmjerenoj na dijete. To podrazumijeva promijenjenu ulogu učesnika odgojno-obrazovnog procesa u odnosu na tradicionalni pristup. Djeca bi, umjesto pasivnih primatelja informacija, trebala biti aktivni participanti u odgojno-obrazovnom procesu, a odgajatelj bi, umjesto podučavanja, trebao usmjeravati odgojno-obrazovni proces u skladu sa interesovanjima, potrebama i mogućnostima djece. Realizacija odgojno-obrazovnog procesa, temeljena na navedenoj filozofiji odgoja i obrazovanja, zahtijeva ozbiljan pristup profesionalnom razvoju odgajatelja, koji, između ostalog, podrazumijeva formiranje i razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja (pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije i stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost, APOSO, 2011).

Iako su sve navedene kompetencije veoma bitne za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, u praksi im se ne pridaje jednaka bitnost, niti su odgajatelji svjesni bitnosti svih kompetencija, posebno socio-komunikacijskih, što potvrđuje analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem, koju je provela Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje 2016. godine. Za temu edukacije *Primjena vještina nenasilne komunikacije i principa teorije izbora u radu s djecom*, koja je direktno vezana za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija, kao bitnu temu za njihov profesionalni razvoj, izjasnilo se samo 32.49% odgajatelja.

Podsjetimo se da su socijalne kompetencije i uspješna komunikacija nužan alat za funkcioniranje u svim aspektima svakodnevnog života, a da su preduvjet uspješnog i djelotvornog rada u socijalno zahtjevnim uvjetima odgajateljske struke (Sindik, 2008/09), te da se komunikacijskim procesima treba poklanjati znatno veća pažnja, nego što se poklanja i da komunikacijske procese treba trajno osvještavati, mijenjati, unapređivati i stalno podizati njihovu kvalitetu (Glasser, 2001), jer su kvalitetni odnosi temelj funkcioniranja svake zajednice, a u zajednicama u koje su uključena djeca (vrtić, škola i sl.) kvaliteta odnosa ima još veću ulogu. (Ljubetić, 2009). Iz svega navedenog proizlazi da

je predmet ovog istraživanja usmjeren na sagledavanje zastupljenosti formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija u profesionalnom razvoju odgajatelja, te sagledavanje doprinosa posebno kreiranog programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja na njihovo unapređenje i samoprocjenu nivoa razvijenosti.

6.2. Značaj istraživanja

S obzirom na predmet i ciljeve istraživanja teorijski doprinos istraživanja je u utvrđivanju samoprocjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i studenata predškolskog odgoja i obrazovanja, te izradu i eksperimentalnu provjeru programa za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Praktični doprinos istraživanja ogleda se u sagledavanju kvalitete postojećih nastavnih planova i programa studija za predškolski odgoj i obrazovanje i programa stručnog usavršavanja odgajatelja i preporuka za njihovo unapređenje. Konstruisani instrument za samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija mogu biti od koristi studentima i odgajateljima, ali i ostalim, u procesu samoevaluacije što je osnova za postavljanje osobnih ciljeva u profesionalnom razvoju.

6.3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljen u profesionalnom razvoju odgajatelja, te u kojoj mjeri program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja doprinosi njihovom unapređenju i samoprocjeni nivoa razvijenosti.

Zadaci istraživanja su:

1. Ispitati da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljeno u obrazovnim ciljevima studija predškolskog odgoja i obrazovanja.
2. Ispitati samoprocjenu studenata predškolskog odgoja i obrazovanja o razvijenosti njihovih profesionalnih kompetencija, kao i samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija.
3. Ispitati povezanost obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (godina studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja) sa samoprocjenom nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija.
4. Ispitati da li je razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja zastupljen u

ciljevima programa stručnog usavršavanja odgajatelja.

5. Ispitati samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja.
6. Utvrditi povezanost između socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i njihovih stavova u konfliktu.
7. Ispitati povezanost obilježja odgajatelja (radno iskustvo, nivo stručne spreme/stručnog zvanja, zadovoljstvo poslom) sa samoprocjenom nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja.
8. Ispitati da li će posebno kreiran program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja utjecati na samoprocjenu nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja.

6.4. Hipoteze istraživanja

Polazeći od problema, predmeta i ciljeva istraživanja postavljena je osnovna hipoteza, koja je razrađena u osam posebnih hipoteza.

Osnovna hipoteza: Pretpostavlja se da formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nije dovoljno zastupljeno u profesionalnom razvoju odgajatelja.

Posebne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata zastupljeno u obrazovnim ciljevima studija predškolskog odgoja i obrazovanja, ali da njihovu realizaciju nastavna praksa ne podržava.
2. Pretpostavlja se da studenti svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju razvijenije nego što to pokazuju testovi procjene.
3. Pretpostavlja se da postoje značajni odnosi između samoprocjene nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija sa obilježjima studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (godina studija i zadovoljstvo uvjetima studiranja).
4. Pretpostavlja se da je razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja zastupljen u ciljevima programa stručnog usavršavanja odgajatelja, ali da njihovu realizaciju praksa ne podržava.
5. Pretpostavlja se da odgajatelji svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju bazično razvijenim.
6. Pretpostavlja se da postoji povezanost između socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i njihovih stavova u konfliktu.

7. Pretpostavlja se da postoje značajni odnosi između samoprocjene nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i obilježja odgajatelja (radno iskustvo, nivo stručne spreme/stručnog zvanja, zadovoljstvo poslom).

8. Pretpostavlja se da će program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencije odgajatelja utjecati na odgajatelje i samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u eksperimentalnoj grupi.

6.5. Varijable u istraživanju

Na temelju zadataka istraživanja i hipoteza definirane su nezavisne i zavisne varijable.

Nezavisne varijable su:

- ✓ Obilježja studenata (godine studija, uvjeti studiranja)
- ✓ Obilježja odgajatelja (dužina radnog iskustva, nivo stručne spreme/stručnog zvanja, zadovoljstvo poslom)
- ✓ Stav u konfliktu (krivimo sebe, krivimo i napadamo druge, razumijemo sebe, razumijemo druge) – KNER profil
- ✓ Radionice za razvoj socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja.

Zavisne varijable su:

- ✓ Profesionalne kompetencije (pedagoške kompetencije, metodičko-akcijske kompetencije, organizacijske kompetencije, socio-komunikacijske kompetencije i stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost odgajatelja)
- ✓ Socio-komunikacijske kompetencije sa svojim komponentama (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje sobom - regulacija emocija, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*).

Nezavisna varijabla *obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (godina studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja)* i zavisne varijable *profesionalne kompetencije (pedagoške kompetencije, metodičko-akcijske kompetencije, organizacijske kompetencije, socio-komunikacijske kompetencije i stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost odgajatelja)* i *socio-komunikacijske kompetencije sa svojim komponentama (nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje sobom - regulacija emocija, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta)* ukrštaju se u zadatku broj 3 i hipotezi broj 3.

Nezavisna varijabla *stav u konfliktu (krivimo sebe, krivimo i napadamo druge, razumijemo sebe, razumijemo druge)* i zavisna varijabla *socio-komunikacijske*

kompetencije sa svojim komponentama (nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje sobom-regulacija emocija, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta) ukrštaju se u zadatku 6 i hipotezi broj 6.

Nezavisna varijabla *obilježja odgajatelja (radno iskustvo, nivo stručne sprema/stručnog zvanja, zadovoljstvo poslom)* i zavisna varijabla *socio-komunikacijske kompetencije sa svojim komponentama (nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje sobom - regulacija emocija, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta)* ukrštaju se u zadatku broj 7 i hipotezi broj 7.

Nezavisna varijabla *program Radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja* i zavisna varijabla *socio-komunikacijske kompetencije sa svojim komponentama (nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje sobom - regulacija emocija, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta)* ukrštaju se u zadatku broj 8 i hipotezi broj 8.

6.6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Kao istraživački postupci primijenjene su metode teorijske analiza i sinteze, Servey metod, eksperimentalna metoda i metoda rada na dokumentaciji. Od tehnika istraživanja korištene su analiza sadržaja, anketiranje i skaliranje. Budući da su Instrumenti kreirani za potrebe ovog istraživanja, validacija Skale za procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija nalazi se u Prilogu 5.

6.6.1. Naučno istraživačke metode i tehnike

Metoda teorijske analize i sinteze se sastoji od dva dijalektički suprotna, ali jedinstvena metoda postupka. Metoda analize je postupak naučnog istraživanja i objašnjenja stvarnosti putem raščlanjivanja složenih misaonih tvorevina (pojmova, sudova i zaključaka) na njihove jednostavnije sastavne dijelove i elemente i izučavanje svakog dijela (i elementa) za sebe i u odnosu na druge dijelove, odnosno cjeline. Metoda sinteze ima drugačiju suštinu i više tumačenja od metode analize. Može se tumačiti kao proces uopćavanja, koji rezultira apstraktnijim pojmovima u odnosu na prethodne (u procesu analize), a može i kao proces spajanja dijelova i elemenata u cjelinu. Metoda analize i sinteze omogućava nam da analizom *dublje upoznamo saznato, a sintezom stvaramo nešto potpuno novo* (Branković, 2005). Navedena metoda se koristila, između ostalog, pri proučavanju socijalnih i emocionalnih kompetencija, kao i komunikacije, na temelju čega je urađena sinteza navedenih kompetencija u socio-komunikacijske kompetencije.

Survey metoda kao osnovni izvor podataka koristi lične iskaze o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju ispitanika. Veoma je ekonomična, jer omogućava prikupljanje velike količine podataka za relativno kratko vrijeme. Iako se često naglašava da se Survey metod provodi na uzorku, Fajgelj (2005) ističe da to nije distinktivna karakteristika ovog metoda u odnosu na ostale. Međutim, naglašavanjem uzorka samo se ističe potreba za njegovom reprezentativnošću. U ovom istraživanju slučajno uzorkovanje nije bilo moguće zbog velike šarolikosti vezane za brojnost odgajatelja u predškolskim ustanovama, ali i na studijskim programima za predškolski odgoj i obrazovanje. Budući da je trebalo identificirati preko 200 odgajatelja, koji su poslije trebali biti raspoređeni u kontrolnu i eksperimentalnu grupu, bez miješanja grupa, kao i to da su odgajatelji iz eksperimentalne grupe trebali vikendom učestvovati na deset radionica, te da su se zbog nedovoljnog broja odgajatelja iz javnih ustanova trebali uključiti odgajatelji iz privatnih ustanova, nije bilo moguće formirati slučajni uzorak. Formirao se neslučajni uzorak ne na osnovu preporuka teorije vjerovatnoće, već na osnovu spleta okolnosti i na osnovu procjene istraživača (Todorović, 2008). Neslučajan ili još preciznije prigodan uzorak je formiran od 128 odgajatelja (kontrolna grupa), koji su bili na *dohvat ruke*, iz Republike Srpske (Derventa, Bijeljina) i Federacije Bosne i Hercegovine (Sarajevski kanton, Zeničko-dobojski kanton, Srednjobosanska županija) i 120 odgajatelja dobrovoljca (eksperimentalna grupa), koji su željeli učestvovati u edukaciji i istraživanju, iz Republike Srpske (Banja Luka), i Federacije Bosne i Hercegovine (Zeničko-dobojski kanton-Breza, Tešanj, Maglaj, Kakanj, Visoko, Zenica; Sarajevski kanton; Hercegovačko-neretvanska županija - Mostar, Čapljina, Međugorje). Survey metodom, tj. metodom prikupljanja podataka putem skala i upitnika obuhvaćeno je i 275 studenata predškolskog odgoja i obrazovanja sa šest javnih univerziteta (Banja Luka, Bihać, Istočno Sarajevo, Sarajevo, Mostar i Zenica). Slabost ove metode je najizraženija zbog efekta društveno poželjnih odgovora, koji daje veliki broj ispitanika.

Metoda eksperimenta s paralelnim grupama korištena je za ispitivanje efekata deset radionica na unapređenje i samoprocjenu nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Nezavisna varijabla u ovom istraživanju bio je program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i predstavljala je eksperimentalni faktor, dok je zavisna varijabla bila samoprocjena nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Inicijalno mjerenje, tj. pretest rađen je prije realizacije radionica u obje grupe (eksperimentalnoj i kontrolnoj).

Finalno mjerenje je rađeno po završetku svih obuka, tj. nakon tri mjeseca u obje grupe. Treba istaći da se ova metoda nije koristila u punom kapacitetu, nego samo za dio istraživanja, koji se odnosi na postavljeni zadatak i hipotezu broj 8. Budući da je Fajgelj (2005) pojasnio tri etape randomizacija u eksperimentu (proces slučajnog biranja učesnika u eksperimentu; nasumično raspoređivanje učesnika u dvije grupe - eksperimentalnu i kontrolnu; slučajan izbor kontrolne i eksperimentalne grupe), što u ovom istraživanju nije bilo moguće realizirati, zbog formiranja neslučajnog tj. prigodnog uzorka (navedeno u opisu Servey metoda), jasno je da je bilo nemoguće postići ekvivalentnost grupa, a što je karakteristika kvazieksperimenta, te ujedno i njegova slabost. Za potrebe ovog istraživanja korištene su već formirane grupe odgajatelja po ustanovi u kojoj rade i po lokaciji ustanove.

Metoda rada na dokumentaciji je neempirijska metoda i zahtijeva prikupljanje najadekvatnije dokumentacije koja će odgovoriti na istraživačko pitanje. Pri analizi dokumentacije Mužić (1999) ističe važnost izvornosti i originalnosti dokumenata. Originalni dokumenti nazivaju se primarnim izvorima. Tek kada su primarni izvori nedostupni, mogu se koristiti sekundarni i tercijarni izvori, tj. izvori koji sadrže materijal preuzet iz dokumenata višeg reda. Za potrebe ovog istraživanja korišteni su primarni izvorni, a to su zakonski i podzakonski akti i strategije vezane za obrazovanje u Bosni i Hercegovini, strategije vezane za predškolski odgoj i obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja u Bosni i Hercegovini, postojeći modeli stručnog usavršavanja odgajatelja, kao i nastavni planovi i programi dodiplomskog studija za odgajatelje.

U istraživanju su korištene sljedeće tehnike: analiza sadržaja, anketiranje i skaliranje.

6.6.2. Instrumenti istraživanja

Instrumenti za odgajatelje II-POIO 2017 (Prilog 1) su: Skala procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i KNER profil.

Skala procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija sadrži *opći dio* sa 8 pitanja u vezi sa stepenom stručne spremu, stručnim zvanjem, godinama radnog staža (kao odgajatelja), tipom ustanove u kojoj rade, tipom grupe sa kojom rade, zadovoljstvom poslom i načinom razvijanja kompetencija. *Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK)* mjeri samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Sastoji se od 32 itema, koji su raspoređeni u 6 subskala,

čija je pouzdanost izražena Cronbach α koeficijentom predstavljena u zagradama: Nenasilna komunikacija (5 itema; $\alpha=.697$), Svijest o sebi (6 itema; $\alpha=.487$), Svijest o drugima (4 itema; $\alpha=.804$), Upravljanje sobom-regulaciju emocija (5 itema; $\alpha=.817$), Samopoštovanje (7 itema; $\alpha=.701$), Nenasilno rješavanje konflikta (5 itema; $\alpha=.771$). Kako se može primijetiti sve subskale imaju zadovoljavajuću pouzdanost osim subskale Svijest o sebi. Faktorska struktura i valjanost Skale (SSKK) su provjerene u okviru pilot studije, tj. pre-testa, koja je provedena na dovoljno velikom i heterogenom uzorku ispitanika. Sadržaj Skale prilagođen je rezultatima psihometrijskog mjerenja (Prilog 5). O tome Fajgelj (2005, str. 598) kaže: *...ovaj korak se može zamijeniti ili kombinovati sa pilot testiranjima, ukoliko su ona dovoljno brojna i primijenjena na širokoj lepezi različitih ispitanika*“. Pri procjeni nivoa razvijenosti ispitanici su izražavali saglasnost sa stavkama preko pet ponuđenih odgovora: (5) u potpunosti se odnosi na mene, (4) uglavnom se odnosi na mene, (3) niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, (2) uglavnom se ne odnosi na mene, (1) uopće se ne odnosi na mene.

KNER profil (Hodžić, 2009) se odnosi na stav u konfliktu i ima četiri komponente (krivimo sebe, krivimo i napadamo druge, razumijemo sebe, razumijemo druge). Sastoji se od deset tvrdnji, koje se odnose na situacije u kojima se odgajatelji često nalaze. Za svaku tvrdnju su ponuđena četiri opcijska odgovora, koja predstavljaju četiri moguća stava u konfliktu.

Instrumenti za studente I2-POIO 2017 (Prilog 2) su: Skala procjene profesionalnih kompetencija i Skala procjene socio-komunikacijskih kompetencija.

Skala procjene profesionalnih kompetencija sadrži *opći dio* sa 6 pitanja koja se odnose na fakultet, studijski odsjek, godinu studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja i načinom razvijanja kompetencija. *Skala procjene profesionalnih kompetencija* odnosi se na pet profesionalnih kompetencija (pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije i stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost, APOSO, 2011), tačnije na samoprocjenu nivoa njihove razvijenosti. Ispitanici su procjenjivali nivo razvijenosti profesionalnih kompetencija na skali od 1 do 5 gdje su brojevi imali sljedeće značenje: (5) u potpunosti razvijena, (4) uglavnom razvijana, (3) neznatno razvijana, (2) uglavnom nerazvijena, (1) uopće nije razvijena.

Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK) mjeri samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i ista je kao za odgajatelje. Pri procjeni nivoa razvijenosti ispitanici su izražavali saglasnost sa

stavkama preko pet ponuđenih odgovora: (5) u potpunosti se odnosi na mene, (4) uglavnom se odnosi na mene, (3) niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, (2) uglavnom se ne odnosi na mene, (1) uopće se ne odnosi na mene.

Anketni upitnik za stručne savjetnike iz pedagoških zavoda/ministarstava obrazovanja I3-POIO 2017 (Prilog 3) se sastoji od 13 stavki, koje su, pored općih podataka o nazivu institucije i stručnoj spremi/zvanju stručnog savjetnika, kao i nazivu radnog mjesta, vezani za zakonske i podzakonske akte koji regulišu oblast predškolskog odgoja i obrazovanja, polaganje stručnog ispita, praćenja i evaluiranja rada odgajatelja, realizaciju stručnog usavršavanja odgajatelja putem seminara, kao i katalog obuka za odgajatelje.

Protokoli za analizu sadržaja studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja *I4- POIO 2017 (Prilog 4)*, kojima su analizirani opisi i silabusa studijskog programa.

6.7. Uzorak istraživanja

Za kvantitativni dio istraživanja definiran je uzorak studenata i odgajatelja. Oba uzorka su neslučajni tj. prigodni uzorci. O razlozima neslučajnog uzorkovanja detaljnije je pojašnjeno u daljem tekstu. Za kvalitativni dio istraživanja uzorak su predstavljali studijski programi za predškolski odgoj i obrazovanje sa šest, od sedam, javnih univerziteta u Bosni i Hercegovini, obrazovne institucije (pedagoški zavodi i ministarstva obrazovanja) sa svojim programima za profesionalni razvoj odgajatelja, te zakonski i podzakonski akti koji definiraju profesionalni razvoj odgajatelja.

6.7.1. Studenti predškolskog odgoja i obrazovanja

U ovom istraživanju uključeni su studenti studija za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima u ljetnom semestru akademske 2017/2018. godine. Prvobitno je planiralo da se uzorak studenata definiše po godinama studija. Međutim, na nekim univerzitetima studij za predškolski odgoj i obrazovanje je trogodišnji (Banja Luka), na nekim četvorogodišnji (Bijeljina, Bihać, Sarajevo, Mostar), a neki su sa trogodišnjeg prešli na četvorogodišnji studij (Zenica). Zbog neujednačenosti dužine studija bilo je teško ujednačiti uzorak u odnosu na završnu godinu, pa je uzorak definiran na studente početnih godina (I i II godina) i studente završnih godina (III i IV godina). Čak i

tako definiran uzorak bilo je teško ujednačiti, jer su na nekim fakultetima (npr. Banja Luka, Mostar i Zenica), u tom periodu, studenti realizirali pedagošku/metodičku praksu, pa uopće nisu bili na fakultetu. Zbog svega navedenog može se reći da je u pitanju neslučajni uzorak, ali kako su obuhvaćeni studenti sa šest, od sedam, javnih univerziteta u Bosni i Hercegovini sa studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje, uvjetno se može reći da se radi o reprezentativnom uzorku.

Tabela 8.

Prikaz studenata u odnosu na godinu studija

Naziv fakulteta	Studenti početnih godina studija		Studenti završnih godina studija		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci	10	30.30	23	100	69.70	100
Pedagoški fakultet Bijeljina Univerzitet u Istočnom Sarajevu	28	68.29	13	31.70	41	100
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću	21	67.74	10	32.56	32.56	100
Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru	11	52.38	10	47.61	21	100
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu	24	32	51	68	75	100
Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici	18	24.32	56	75.67	74	100
Ukupno	112	40.72	163	59.27	275	100

6.7.2. Odgajatelji

Već je navedeno da je slučajno uzorkovanje u ovom istraživanju bilo neizvodljivo zbog velike šarolikosti vezane za brojnost odgajatelja u predškolskim ustanovama. Trebalo je identificirati preko 200 odgajatelja-nastavnika/profesora predškolskog odgoja i obrazovanja, koji će poslije biti raspoređeni u kontrolnu i eksperimentalnu grupu, a koje se ne bi trebale međusobno miješati. Druga otežavajuća okolnost je bila ta da su odgajatelji iz eksperimentalne grupe trebali učestvovati na deset radionica, koje su se, uglavnom, realizirale vikendom. Treća otežavajuća okolnost je bila ta da je zbog nedovoljnog broja odgajatelja iz javnih ustanova, koji su mogli biti obuhvaćeni istraživanjem, trebalo

uključiti i odgajatelje iz privatnih predškolskih ustanova ustanove koje su za razliku od javnih ustanova, veoma male i često sa jednom ili dvije odgojno-obrazovne grupe. Zbog svega navedenog nije bilo moguće formirati slučajni uzorak, nego se koristio neslučajni uzorak, koji se ne formira na osnovu preporuka teorije vjerovatnoće, već na osnovu spleta okolnosti i na osnovu procjene istraživača (Todorović, 2008).

Eksperimentalna grupa odgajatelja brojala je 120 odgajatelja, dobrovoljaca, koji su željeli učestvovati u edukaciji i istraživanju iz 47 javnih i privatnih predškolskih ustanova iz Republike Srpske (Banja Luka) i Federacije Bosne i Hercegovine (Zeničko-dobojski kanton - Breza, Tešanj, Maglaj, Kakanj, Visoko, Zenica; Sarajevski kanton; Hercegovačko-neretvanska županija - Mostar, Čapljina, Međugorje). Sa svim odgajateljima eksperimentalne grupe realizirano je 10 radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija. Od 120 popunjenih skala, 18 nije bilo validno, tako da su uneseni podaci za 102 odgajatelja.

Kontrolna grupa je brojala 141 odgajatelja sa područja Republike Srpske (Derventa, Bijeljina) i Federacije Bosne i Hercegovine (Sarajevski kanton, Zeničko-dobojski kanton, Srednjobosanska županija). To su bili odgajatelji, kako Todorović kaže, na *dohvat ruke* ili odgajatelji iz ustanova čiji su direktori bili voljni učestvovati u istraživanju.

Tabela 9.

Prikaz uzorka eksperimentalne i kontrolne grupe odgajatelja po stažu

Tip grupe		Godine radnog staža					Ukupno
		0-3	4-6	7-15	16-22	23 i više	
Eksperimentalna	Broj	38	19	24	11	10	102
Grupa	Očekivano	28.1	18.9	26.4	13.4	15.1	102.0
Kontrolna	Broj	29	26	39	21	26	141
Grupa	Očekivano	38.9	26.1	36.6	18.6	20.9	141.0
Ukupno		67	45	63	32	36	243

U prethodnoj tabeli prikazan je uzorak odgajatelje po stažu. Kategorije po stažu vezane su za faze profesionalnog razvoja odgajatelja/nastavnika (Vizek-Vidović, 2011), koje su prikazane u teorijskom dijelu rada. U tabeli koja slijedi Hi kvadrat test pokazuje da postoje statistički značajna odstupanja između kontrolne i eksperimentalne grupe u broju ispitanika po kategoriji staža, što je posljedica neslučajnog uzorkovanje.

Tabela 10.

Ujednačavanje uzorka eksperimentalne i kontrolne grupe odgajatelja po stažu

N	χ^2	df	P
243	10.106 ^a	4	.039

U tabelama koje slijede prikazan je uzorak odgajatelje u odnosu na stepen stručne spreme.

Tabela 11.

Prikaz uzorka eksperimentalne i kontrolne grupe odgajatelja po stepenu školske spreme

Tip grupe		Stepen stručne spreme				Ukupno
		VŠ (VI stepen)	VSS1 (VII stepen)	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	Drugo	
Eksperimentalna grupa	Broj	9	79	7	7	102
	Očekivano	12.6	76.4	5.9	7.1	102.0
Kontrolna grupa	Broj	21	103	7	10	141
	Očekivano	17.4	105.6	8.1	9.9	141.0
Ukupno		30	182	14	17	243

U tabeli, koja slijedi Hi kvadrat test pokazuje da nema statistički značajnih odstupanja između kontrolne i eksperimentalne grupe u broju ispitanika po kategoriji stručne spreme.

Tabela 12.

Ujednačavanje uzorka eksperimentalne i kontrolne grupe odgajatelja po stepenu stručne spreme

N	χ^2	df	P
243	2.294 ^a	3	.514

Rezultati prikazani u prethodnim tabelama pokazuje da nema statistički značajnih odstupanja između kontrolne i eksperimentalne grupe u broju ispitanika po kategoriji stepena stručne spreme, ali da ima po kategoriji staža .

6.7.3. Nastavni planovi i programi studija za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima

Za potrebe ovog istraživanja urađena je sadržajna analiza studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje sa šest, od sedam, fakulteta pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini, i to:

1. Nastavni plan i program Odsjeka za predškolsko vaspitanje, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

2. Studijski program Predškolsko vaspitanje i obrazovanje (2016), Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu
3. Studijski program prvog ciklusa studija Odsjeka za predškolski odgoj (2018), Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
4. Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog Studija predškolski odgoj (2018), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru
5. Nastavni plan i program dodiplomskih i diplomskih studija Odsjeka za predškolski odgoj (2011), Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
6. Nastavni plan i program dodiplomskog studija (I ciklus) Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje (2018), Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici

6.7.4 Pedagoški zavodi/ministarstva obrazovanja

Jedinice uzorka u ovom istraživanju bile su i obrazovne institucije, tačnije pedagoški zavodi čija je uloga, između ostalog, vezana i za profesionalni razvoj odgajatelja. U kantonima/županijama, gdje nisu formirani pedagoški zavodi, taj zadatak su trebala preuzeti ministarstva obrazovanja. Anketni upitnik je poslan na adrese dvanaest institucija obrazovanja, a samo osam institucija je vratilo popunjene upitnike (*Prilog 6*).

Tabela 13.

Prikaz obrazovnih institucija koje su dobile i one koje su popunile anketni upitnik

R.b.	Naziv obrazovne institucije kojoj je poslan anketni upitnik	Popunili	
		Da	Ne
1.	Republički pedagoški zavod Republike Srpske	x	
2.	Pedagoška institucija Odjeljenja za obrazovanje u Vladi Brčko distrikta Bosne i Hercegovine	x	
3.	Pedagoški zavod Usko-sanskog kantona	x	
4.	Pedagoški zavod Tuzla	x	
5.	Pedagoški zavod Zenica	x	
6.	Pedagoški zavod Goražde	x	
7.	Zavod za školstvo Mostar	x	
8.	Pedagoški zavod Mostar		x
9.	Pedagoško-prosvjetni zavod Kantona Sarajevo		x
10.	Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa Županija Zapadnohercegovačka		x
11.	Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa Županije Posavske	x	
12.	Ministarstvo obrazovanja, znanosti, nauke, kulture i športa Kantona Središnja Bosna		x

6.7.5. Dokumenti obuhvaćeni teorijskom analizom dokumenata

Pored teorijske analize zakonskih i podzakonskih akata vezanih za oblast predškolskog odgoja i obrazovanja sa područja Bosne i Hercegovine (Brčko Distrikt, Republika Srpska i deset kantona/županija Federacije Bosne i Hercegovine) urađena je i teorijska analiza relevantnih strateških dokumenata za obrazovanje uopće i za predškolski odgoj i obrazovanje, kao i analiza Zajedničke jezgre Cjelovitih razvojnih programa za rad predškolskih ustanova, te analiza studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima.

Analizom je obuhvaćeno (*Prilog 7*):

- ✓ 14 zakona
- ✓ 8 pravilnika
- ✓ 4 strateška dokumenta
- ✓ 6 studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje
- ✓ Informacija o provedbi Okvirnog zakona
- ✓ Zajednička jezgra CRPa.

6.8. Organizacija i tok istraživanja

U tabeli koja slijedi prikazan je hronološki slijed aktivnosti realizirane tokom izrade rada i istraživanja.

Tabela 14.

Vremenski prikaz aktivnosti

Aktivnost	Godina
Analiza prikupljene literature i izrada projekta istraživanja	2014.
Izrada teorijskog okvira	2015.
Izrada programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja (10 radionica)	2016.
Izrada odgovarajućeg instrumentarija za istraživanje (za stručne savjetnike pri pedagoškim zavodima/ ministarstvima obrazovanja, za studente predškolskog odgoja i obrazovanja, za odgajatelje, za analizu studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja)	2016.-2017.
Inicijalno istraživanje u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi odgajatelja (261 ispitanika), koje uključuje i validaciju Skale za procjenu komponenti socio-komunikacijskih kompetencija	Oktober 2017.
Realizacija programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja za 120 odgajatelja iz eksperimentalne grupe iz 47 predškolskih ustanova u četiri grada Bosne i Hercegovine (Banja Luka, Mostar, Sarajevo i Zenica)	Oktober-decembar 2017.
Finalno istraživanje u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi odgajatelja	Decembar 2017.
Anketiranje studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (275) sa	2018.

šest fakulteta pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini (Banja Luka, Bihać, Istočno Sarajevo, Mostar, Sarajevo, Zenica) i prikupljanje podataka o nastavnim planovima i programima	
Prikupljanje podataka iz pedagoških zavoda/ministarstava obrazovanja	2018.
Obrada prikupljenih podataka	2019.
Analiza i interpretacija dobijenih rezultata istraživanja	2020.-2021.

6.8.1. Realizacija programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja

U periodu oktobar-decembar 2017. godine realizirano je po deset radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija za sve četiri grupe odgajatelja (*Prilog 10*). U tabeli koja slijedi dat je prikaz sadržaja radionica u odnosu na konstrukt/komponente socio-komunikacijskih kompetencija čijem razvoju bi trebali doprinijeti.

Tabela 15.

Pregled Radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u odnosu na konstrukt/komponente socio-komunikacijskih kompetencija

R.b.	Naziv radionice	Sadržaj/aktivnosti	Elementi konstrukta
1.	Zadovoljna-uspješna odgajateljica	Upoznavanje Konfuzija-dogovor o radu Kompetencije odgajatelja	Razumijevanje sebe Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
2.	Šta je moja zadaća?	Ime s pokretom Barometar Teorija izbora u vrtiću	Razumijevanje sebe Razumijevanje drugih Komunikacijske vještine Samopoštovanje
3.	Slušam ili čujem ?	Test slušanja Slušam, ali kako? Vrste slušanja Čvor	Komunikacijske vještine Razumijevanje sebe Izgradnja odnosa
4.	Šumovi u komunikaciji	Kvrlj-mrlj Percepcija Pričam ti priču Razlomljeni kvadrat	Komunikacijske vještine Razumijevanje sebe Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
5.	Riječi su prozori ili zidovi	Gusjenica Nenasilna komunikacija po Marshallu Rosenbergu Govor pozitivne akcije Opažanje ili etiketa	Razumijevanje sebe Regulacija emocija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa Samopoštovanje
6.	Moja osjećanja	Da sam voda Moje tijelo i moja osjećanja Cjelovito ponašanje Krug povjerenja	Razumijevanje sebe Regulacija emocija Izgradnja odnosa Samopoštovanje

7.	Zašto radim to što radim?	Da sam vatra Moja ljutnja Perle Zahtjev	Razumijevanje sebe Regulacija emocija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
8.	Korak po korak do rješenja	Ogledalo ruku Korak po korak do rješenja Ima li memle u tvojoj muštikli	Komunikacijske vještine Razumijevanje sebe Regulacije emocija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
9.	NE na nenasilan način	Obaranje ruku Kako čujem NE Kako kažem NE Električni zid	Konstruktivno rješavanje konflikta Razumijevanje sebe Regulacija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa Komunikacijske vještine
10.	Zahvala za bogatiji život	Ja sam važna Zahvala Test slušanja- stolice Evaluacija treninga	Razumijevanje sebe Izgradnja odnosa Komunikacijske vještine Samopoštovanje

U tabeli koja slijedi nalaze se podaci o realiziranim obukama po gradovima. Izvještaj o realiziranim obuka sa osvrtom voditelja i učesnika nalaze se u *Prilogu 11*.

Tabela 16.

Prikaz realiziranih obuka za odgovajatelje po gradovima

Grad	Mjesto održavanja	Datum održavanja	Broj učesnika
Sarajevo	Caritasova predškolska ustanova "Sveta obitelj" Sarajevo	13.-14.10.2017. 17.10.2017	27
Zenica	Međunarodna osnovna škola u Zenici	21.-22.10.2017. 28.10.2017.	35
Mostar	Zavod za školstvo Mostar	10.-11.11.2017. 18.11.2017.	24
Banja Luka	Dječiji vrtić "Neven"	01.-03.12.2017.	34
Ukupno			120

6.9. Obrada podataka

Iz jasno definiranog predmeta i problema istraživanja, određenih ciljeva i zadataka i postavljenih hipoteza izabrane su metode obrade podataka. Za obradu i analizu kvalitativnih podataka rađena je analiza sadržaja (analiza i preispitivanje podataka, kreiranje interpretacije i sl.) na temelju kodiranja tj. definiranja čestica analize. Obrada kvantitativnih podataka rađena u statističkom program SPSS19. Pored analize

deskriptivnih statističkih parametara (mjere srednje vrijednosti, mjere disperzije, skjunis i kurtozis) korišteni su sljedeći statistički postupci:

- ✓ item-analiza i faktorska analiza korištene su u okviru validacije Skale za procjenu nivoa socio-komunikacijskih kompetencija
- ✓ Hi kvadrat test korišten je za utvrđivanje statistički značajnih odstupanja između kontrolne i eksperimentalne grupe po kategoriji staža i stručne spreme
- ✓ Hi kvadrat test korišten je i kod ispitivanja zastupljenosti različitih kategorija odgovora ispitanika na pojedine tvrdnje iz baterije upitnika koja je primijenjena.
- ✓ t-test i Koenov koeficijent D su korišteni za utvrđivanje razlika u procjeni nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata u odnosu na obilježja studenata (godina studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja)
- ✓ z-vrijednosti su korištene kako bi se sistematizirali rezultati dobijeni na temelju procjene studenata i odgajatelja o razvijenosti komponenti u četiri kategorije
- ✓ Spearmanov koeficijent korelacije se koristio za ispitivanje povezanosti obilježja studenata (godine studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja) i procjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, te za utvrđivanje povezanosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i skorova na KNER upitniku
- ✓ Jednosmjerna analiza varijanse (ANOVA) je korištena za ispitivanje zavisnosti procjene nivoa komponenti socio-komunikacijskih kompetencija od obilježja odgajatelja (stručna sprema, dužina radnog staža, zadovoljstvo poslom), uz Scheffee-ov postupak, koji je korišten kao post-hoc test za utvrđivanju statističke značajnosti razlika među kategorijama komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i obilježja odgajatelja
- ✓ Kombinovana ANOVA je korištena je za ispitivanje efekata programa Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

7.1. Analiza nastavnih planova i programa studija za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini

Analizom su obuhvaćeni nastavni planovi i programi studija za odgajatelje na šest od sedam fakulteta u Bosni i Hercegovini, pri javnim univerzitetima, a to su:

- ✓ Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci (NPP1)
- ✓ Pedagoški fakultet Bijeljina Univerziteta u Istočnom Sarajevu (NPP2)
- ✓ Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću (NPP3)
- ✓ Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru (NPP4)
- ✓ Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu (NPP5)
- ✓ Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici (NPP6).

Analiza je rađena kako bi se utvrdilo da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljen u obrazovnim ciljevima studija predškolskog odgoja i obrazovanja. Preciznije, analiza je rađena da se utvrdi da li su komponente, teorijske postavke, kao i sama svrha socio-komunikacijskih kompetencija zastupljena u obrazovnim ciljevima studija. Treba podsjetiti da su za potrebe ovog istraživanja korištene socio-komunikacijske kompetencije definirane od strane Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (2011). S tim u vezi definirane su jedinice analize za socio-komunikacijske kompetencije i za studijske programe.

Za socio-komunikacijske kompetencije jedinice analize su sljedeće: teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija, komponente socio-komunikacijskih kompetencija i svrha socio-komunikacijskih kompetencija.

Teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ (T1)Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg - principi odgoja za nenasilje, nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijske vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).
- ✓ (T2)Teorija izbora, William Glasser - cjelovito ponašanje (djelovanje, mišljenje, osjećanja, fiziologija), razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).
- ✓ (T3)Gordonov model uspješnih odnosa zasnovan na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljov ili zajednički) i primjeni adekvatnih

komunikacijskih alatki u skladu sa problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke) (Jusufović, 2011, str. 101).

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ Nenasilna komunikacija (SK1)
- ✓ Svijest o sebi (SK2)
- ✓ Svijest o drugima (SK3)
- ✓ Upravljanje emocijama (SK4)
- ✓ Samopoštovanje (SK5)
- ✓ Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (SK6).

Svrha socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja (S): Kreiranje klime povjerenja i suradnje, kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom; unapređenje kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanje pozitivne slike kod djece, razumijevanje i uvažavanje drugih i drugačijih, razvoj odgovornosti i demokratičnosti; razvoj saradničkih odnosa u timu, jasno definirani i raspodijeljeni zadaci, fokus na proces rada.

Za studijske programe jedinice analize su sljedeće: opis studijskog programa (svrha i ciljevi studijskog programa, kompetencije koje studenti stiču tokom studija i ishodi učenja) i silabusi nastavnih predmeta (cilj, ishodi učenja, sadržaji, literatura).

7.1.1. Analiza sadržaja opisa studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini

Analiza je rađena kako bi se utvrdilo da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (APOS0, 2011) tačnije njenih komponenti, teorijskih postavki, kao i same svrhe zastupljeno u opisu studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja u ciljevima i svrsi studijskog programa, kompetencijama koje studenti stiču tokom studija, kao i ishodima studijskog programa (*Prilog 8*). Jedinice analize navedene su u uvodnom dijelu ovog poglavlja.

U tabeli koja slijedi prikazani su rezultati analize sadržaja opisa studijskih programa iz koje se vidi da niti u jednom opisu studijskog programa, u dijelu cilj ili svrha, nisu prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija.

Tabela 17.

Pregled elemenata socio-komunikacijskih kompetencija u opisu studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje

Cilj-svrha studijskog Programa								Kompetencije koje studenti stiču tokom studija								Ishodi studija					
N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P		K	K	K	K	K	K		K	K	K	K	K	K		K	K	K	K	K	K
P		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1								1	1	2	1	1	1	2							
									3	1	2	1		2							
2								2	1	1	1	1	1	1							
3								6	2	1	2	1	1	1	3		1			1	
4								2			1				4		1			1	
									2	2	1	2	1	1							
5																					
6								4							3	1				5	
								15	6	5	6	5	4	5	10	1	2			7	
									3	1	2	1		2							
Ukupno								15	9	6	8	6	4	7	10	1	2			7	

Podaci pisani Italici odnose se na elemente socio-komunikacijskih kompetencija bez jasne teorijske osnove, pa se može pretpostaviti da je njihovo formiranje i razvoj vezan za općeprihvaćenu paradigmu odgoja i obrazovanja, koja je temeljena na teoriji kontrole i uvjetovanja (stimulus-reakcija), a ne na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora.

U dijelu *kompetencije koje stiču studenti tokom studija i ishodi studija* najprepoznatljiviji su elementi svrhe socio-komunikacijskih kompetencija koja se odnosi na *kreiranje klime povjerenja i saradnje i unapređenje kvalitete odnosa*. Način kako da se to postigne, *kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja*, eksplicitno je naveden samo u jednom studijskom programu, što upućuje na potrebu za daljom analizom silabusa nastavnih predmeta, kao bi se utvrdilo da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zasnovan na filozofiji nenasilne/kvalitetne komunikacije i teoriji izbora ili je zasnovan na općeprihvaćenoj paradigmi odgoja i obrazovanja, koja je bazirana na teoriji kontrole i uvjetovanju.

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija vidljive su u pet studijskih programa, a najzastupljenija komponenta je SK1 tj. *nenasilna komunikacija*, zatim SK3 *svijest o drugima*, te SK6 *konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta*, dok je SK5 *samopoštovanje* najslabije zastupljena. U dva, od četiri studijska programa, uočeni su elementi komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, koji su postavljeni uopćeno i bez jasne teorijske osnove, što upućuje na mogućnost da je njihovo formiranje i razvoj vezan za općeprihvaćenu paradigmu odgoja i obrazovanja, koja je temeljena na teoriji kontrole i uvjetovanje (stimulus-reakcija), a ne na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora. Komponente socio-komunikacijskih kompetencija prepoznate su i u ishodima učenja u tri studijska programa, a najzastupljenija komponenta je SK5 *samopoštovanje*. Budući da su ostale komponente veoma malo ili nikako zastupljene moglo bi se reći da formiranje i razvoj komponente *samopoštovanje* nije u skladu sa prirodnim slijedom formiranja i razvoja komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Naime, formiranje prethodne četiri komponente socio-komunikacijskih kompetencija doprinosi formiranju SK5 *samopoštovanja*. Ovaj proces se ne može posmatrati linearno u smislu da je potrebno da se jedna komponenta formira i razvije, pa se tek onda kreće sa formiranjem i razvojem druge komponenta, nego da formiranje jedne komponente inicira formiranje druge, a njihov razvoj može ići paralelno. Budući da je u ishodima studija tri studijska programa najzastupljenija komponenta SK5 *samopoštovanje* (7), dok su ostale komponente veoma slabo ili nikako zastupljene SK1 *nenasilna komunikacija* (1) i SK2 *svijest od sebi* (2) moglo bi se reći da su ishodi studija postavljeni formalno na temelju *trebologije*, kako to Suzić (2005) naziva.

Zbog svega navedenog neophodno je uraditi dalju analizu silabusa nastavnih predmeta.

7.1.2. Analiza sadržaja silabusa nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini

Analiza je rađena kako bi se rasvijetlile nedoumice iz prethodnog dijela *Analiza sadržaja opisa studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja* i utvrdilo da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (APOS0, 2011) tačnije njenih komponenti, teorijskih postavki, kao i same svrhe zastupljeno u silabusima nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja u ciljevima, ishodima učenja i literaturi (*Prilog 9*). Jedinice analize navedene su u uvodnom dijelu ovog poglavlja.

U tabeli koja slijedi prikazani su rezultati analize 338 silabusa nastavnih predmeta sa šest studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja. Analizom je utvrđeno da su samo u 61 silabusu (18,05%) vidljivi elementi socio-komunikacijskih kompetencija, što je nedovoljno, jer se socio-komunikacijske kompetencije, zbog svoje specifičnosti, trebaju formirati i razvijati u kontinuitetu od prve do završne godine studija, da bi se poslije nastavio njihov razvoj kroz profesionalno usavršavanje odgajatelja. Kada se govori o specifičnostima formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija prije svega se misli na promjenu filozofije života i odgoja, na *osobno putovanje* od teorije izvanjske kontrole i uvjetovanja do teorije izbora i nenasilne komunikacije. Treba napomenuti da nenasilna komunikacija nisu samo komunikacijske vještine, to je filozofija života, a komunikacijske vještine su samo njen sastavni dio. Upravo zbog promjene paradigme (filozofije života i odgoja), za formiranje socio-komunikacijskih kompetencija, neophodno je krenuti od teorijskih postavki (T1, T2, T3) kako bi se formirala SK1 *nenasilna komunikacija* iz koje bi se sukcesivno formirale i paralelno razvijale ostale komponente. Podatak da se samo u 18,05% silabusa nastavnih predmeta mogu prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija govori da ne postoji svjesnost o njihovom bitnosti i da se njihovom formiranju i razvoju ne posvećuje dovoljna pažnja.

Tabela 18.

Pregled elemenata socio-komunikacijskih kompetencija u nastavnim predmetima studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje

N P P	Nastavni predmeti			Semestar								Cilj-ishodi nastavnog predmeta								Sadržaji nastavnog predmete								Literatura		
	P	P	%	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	T	T	T			
	1	2											1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	1	2	3		
1	44	13	29,55		2	3	4	3	1			2							1	4	2	2	2	1	2	4	2	1		
2	44	6	13,64		2	2	1		1			1							1	4	1	1				1		1		
3	57	7	12,28	1	2	2	1		1			7	2	1	1	1			1							4	4	5		
4	66	8	12,12		2		3	1	2		1	3	1			1	1	1	3	1						4	4	4		
5	81	16	19,75		1	4		2	4	2	3	2		1	2				3	2	1	1	1	1	1	8	8	9		
6	46	11	23,91	1	2	1	4	1	2			5	3	3	3	3	2		2	2						5	5	5		
																			1	3	-	-	-	-	-					
U k u p n o	338	61	18,05	2	11	12	13	7	11	2	4	20	6	4	4	5	3	1	10	14	4	4	3	2	3	26	23	25		
													3	1	3			2	1	10	4	4	4	2	5					
													20	9	5	7	5	3	3	11	24	8	8	7	4	8	26	23	25	

NPP nastavni plan i program pojedinih studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja (navedeno u uvodnom dijelu ovog poglavlja)

P1 – broj pregledanih silabusa predmeta studijskog programa bez pedagoške, metodičke i profesionalne prakse, praktikuma i završnog rada

P2 – broj silabusa predmeta koji sadržavaju neke od elemenata socio-komunikacijskih kompetencija (teorijske postavke, komponente, svrhu)

Podaci pisani Italic govore da se u silabusima pojedinih predmeta prepoznaju komponente socio-komunikacijskim kompetencija u ciljevima, ishodima i sadržajima predmeta, ali obavezna i šira literature za taj predmet nije vezana za teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija. U pojedinim silabusima u široj literaturi se nalaze samo naznake teorijskih postavki socio-komunikacijskih kompetencija.

Od šest studijskih programa samo u jednom studijskom programu NPP1 (trogodišnji studij) vidljivi su elementi socio-komunikacijskih kompetencija u kontinuitetu (u svim semestrima, osim prvog). Najveći broj silabusa nastavnih predmeta (13) u kojima su prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija su na četvrtom semestru, dok je najmanji broj silabusa nastavnih predmeta (2) na prvom i sedmom semestru. U 20 silabusa nastavnih predmeta svrha socio-komunikacijskih kompetencija se prepoznaje u ciljevima i ishodima učenja, a u 10 silabusa nastavnih predmeta u sadržajima. Dakle, svrha socio-komunikacijskih kompetencija vidljiva je samo u polovini nastavnih predmeta, u kojima su prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija. Ovaj podatak je indikativan u smislu zanemarivanja bitnosti mikropedagoške klime i kvalitete odnosa u odgojno-obrazovnom procesu. Svrha socio-komunikacijskih kompetencija trebala bi biti navedena u silabusima skoro svih nastavnih predmeta, jer se bez podsticajne mikropedagoške klime i kvalitetnih odnosa ne može očekivati ni kvalitetan odgojno-obrazovni rad, niti kvalitetna primjena stečenog znanja iz određenog nastavnog predmeta u odgojno-obrazovnom radu sa djecom.

Kada su u pitanju komponente socio-komunikacijskih kompetencija, njih šest, evidentno je da je najzastupljenija komponenta SK1 (33) *nenasilna komunikacija* što je i razumljivo, jer je ona temelj za formiranje ostalih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija budući da se odnosi na teorijski okvir koji daje razumijevanje filozofije nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora. Komponenta SK1 *nenasilna komunikacija* u 9 silabusa nastavnih predmeta vidljiva je u ciljevima i ishodima učenja, dok je u sadržajima vidljiva u 24 silabusa. Dakle, komponenta SK1 *nenasilna komunikacija*, koja je temelj za formiranje i razvoj ostalih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija vidljiva je samo u 33 od 61 silabusa nastavnih predmeta, što je nedovoljno. Zabrinjavajuće je da se u 24 silabusa nastavnih predmeta u kojima su prepoznati elementi SK1 *nenasilna komunikacija* u sadržajima, čak 39.34% elemenata nisu potkrijepljeni ni širom ni užom literaturom (T1, T2, T3), pa se dovodi u pitanje teorijska osnova na kojoj se temelji formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija. Tome ide u prilog i broj obavezne i preporučene literature koja sadrži pojašnjenje teorijskih postavki M.Rosenberga (T1), W.Glassera (T2) i T.Gordona (T3). Ukupan broj od naslova koji sadržavaju neke dijelove navedenih teorijskih učenja je 73.

Na temelju analize šest studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja, pri javnim univerzitetima, niti u jednom programu, u dijelu cilj i svrha studijskog programa, nisu eksplicitno navedeni elementi socio-komunikacijskih kompetencija. U pet programa

su vidljivi elementi svrhe socio-komunikacijskih kompetencija, koja se, uglavnom, odnosi na kvalitetnu, podsticajnu mikropedagošku klimu i kvalitetu odnosa. Samo u jednom studijskom programu (Pedagoški fakultet Bijeljina) naveden je način kreiranja kvalitetne mikropedagoške klime i kvalitetnih odnosa i to kroz nenasilnu/kvalitetnu komunikaciju i brižljiva (skrba) ponašanja. Međutim, daljom analizom silabusa nastavnih predmeta tog studijskog programa, uočen je veoma mali broj elemenata formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija u sadržajima i literaturi vezanoj za nenasilnu/kvalitetnu komunikaciju i teoriju izbora. Iako su u pet studijskih programa vidljivi elementi komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, skoro četvrtina tih elemenata je sa nejasnom teorijskom osnovom, pa se može pretpostaviti da se razvijaju na općeprihvaćenoj paradigmi tj. teoriji kontrole i uvjetovanja kako i funkcionira naš školski sistem. U prilog tome ide podatak, koji je vezan za analizu silabusa nastavnih predmeta. Od 61 silabusa u kojem su vidljivi elementi socio-komunikacijskih kompetencija skoro polovinu elemenata, vidljivih u sadržajima silabusa nastavnih predmeta, ne prati ni obavezna, ni preporučena literatura. Tačnije samo su 73 naslova obavezne i preporučene literature vezana za pojašnjenje teorijskih postavki nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora. Treba napomenuti da su od ukupno 338 pregledanih silabusa nastavnih predmeta samo u 61 silabusu (18.05%) uočeni elementi socio-komunikacijskih kompetencija od čega skoro polovina silabusa nastavnih predmeta (30) nema vidljivu svrhu socio-komunikacijskih kompetencija, što može upućivati na nedovoljnu svijest o njihovoj bitnosti kod onih koji kreiraju studijske programe za predškolski odgoj i obrazovanje, ali i onih koji kreiraju silabuse nastavnih predmeta. Uvijek treba imati na umu da se bez kvalitetne, podsticajne mikropedagoške klime i kvalitetnih odnosa ne može očekivati ni kvalitetan odgojno-obrazovni rad, pa samim tim ni optimiziranje uvjeta za cjeloviti rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Također je uočeno da nastavni predmeti, koji podržavaju formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nisu u kontinuitetu raspoređeni po semestrima. Samo na jednom fakultetu (Filozofski fakultet u Banjoj Luci) vidljiva je njihova zastupljenost od drugog do šestog semestra. Budući da se socio-komunikacijske kompetencije, zbog svoje specifičnosti, trebaju formirati i razvijati u kontinuitetu od prve do završne godine studija, da bi se poslije nastavio njihov razvoj kroz profesionalno usavršavanje odgajatelja, možemo ih nazvati predmetnom, ali i međupredmetnom (kroskurikularnom) kompetencijom. Kada se govori o specifičnostima formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija prije svega se misli na promjenu filozofije života i odgoja, na osobno putovanje od teorije izvanjske kontrole i uvjetovanja

do teorije izbora i nenasilne komunikacije, pri čemu se pod nenasilnom komunikacijom podrazumijeva filozofija života, dok su komunikacijske vještine samo njen sastavni dio. Upravo je zbog toga komponenta SK1 *nenasilna komunikacija* veoma bitna, jer je ona temelj za formiranje i razvoj ostalih komponenti, a vidljiva je samo u 33 od 61 silabusa nastavnih predmeta, što je nedovoljno i zabrinjavajuće. Zabrinjavajuće je i to da se u 24 silabusa nastavnih predmeta u kojima su prepoznati elementi SK1(*nenasilna komunikacija*) u sadržajima, čak u 39.34% slučajeva nisu potkrijepljeni ni širom ni užom literaturom baziranom na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora (T1, T2, T3), pa se dovodi u pitanje teorijska osnova na kojoj se temelji formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija o čemu se već govorilo u ovom dijelu. Interesantan, a ujedno i indikativan podatak za formalno postavljanje ishoda studija je vezan za zastupljenost komponente SK5 (*samopoštovanje*). Naime, u ishodima studija tri studijska programa ova komponenta je više od dva puta zastupljenija u odnosu na ostale navedene komponente socio-komunikacijskih kompetencije, što zaista može biti indikator formalno postavljenih ishoda studija bez suštinskog rada na njihovoj realizaciji. U prilog tome ide činjenica da razvoj komponenti socio-komunikacijskih kompetencija nije linearan proces, ali ima prirodan slijed formiranja, te da formiranje jedne komponente iniciranje formiranje naredne komponente, a njihov razvoj može ići paralelno.

Iz svega navedenog vidljivo je da je, na šest studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini, formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata, temeljenih na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora, nesistematično i nedovoljno prisutno u nastavnom procesu, ali i obrazovnim ciljevima studijskih programa.

Stoga se može reći da je prva hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja zastupljen u obrazovnim ciljevima studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja, ali da njihovu realizaciju nastavna praksa ne podržava*, djelimično potvrđena.

7.2. Procjena profesionalnih kompetencija i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja

U ovom dijelu su prikazani rezultati procjene profesionalnih kompetencija na temelju opisa i indikatora definiranih od strane APOSO (2011) i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija dobijenih testovima procjene (Skala za procjenu socio-

komunikacijskih kompetencija).

7.2.1.Procjena nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja

Standardima kvalitete rada odgajateljica u predškolskim ustanovama (APOSO, 2011) definirane su profesionalne kompetencije odgajateljica i to: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske, kao i profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost. Jasno je da bi se navedene kompetencije trebale formirati i razvijati na dodiplomskom studiju, a unapređivati kroz dalji profesionalni razvoj odgajatelja.

Rezultati u tabeli koja slijedi prikazuju procjenu nivoa razvijenosti navedenih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja sa šest studijskih programa pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini. Studenti su uz skalu procjene za svaku kompetenciju ponaosob dobili pojašnjenje i indikatore.

Tabela 19.

Pregled procjene razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja

Nivo razvijenosti	Pedagoške		Metodičko-akcijske		Organizacijske		Socio-komunikacijske		Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Uopće nije razvijena	1	.4	3	1.1	6	2.2	2	.7	2	.7
Uglavnom nerazvijena	10	3.6	9	3.3	13	4.7	8	2.9	10	3.6
Neznatno razvijena	67	24.4	65	23.6	59	21.5	63	22.9	70	25.5
Uglavnom razvijena	172	62.5	161	58.5	155	56.4	153	55.6	105	38.2
U potpunosti razvijena	25	9.1	37	13.5	42	15.3	49	17.8	88	32
χ^2 (4)	359.273		304.182		260.909		267.673		196.473	
P	.00		.00		.00		.00		.00	

Iz prethodne tabela je vidljivo da više od 70% studenata procjenjuje da na dodiplomskom studiju uglavnom ili u potpunosti razvije profesionalne kompetencije, i to: socio-komunikacijske kompetencije (73.40%), metodičko-akcijske kompetencije (72.00%), organizacijske kompetencije (71.70%) i pedagoške kompetencije (71.60%), te profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost (70,20%). Sve dobijene vrijednosti hi kvadrat

testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika na nivou $p < .01$, što sugerše da je uvjerenje većine studenata da su njihove profesionalne kompetencije adekvatno ili dobro razvijene tokom studiranja. Ovaj podatak može biti indikator nerealne slike o sebi, tj. nedovoljno razvijene svijesti o sebi, što onemogućava realno sagledavanje svojih potencijala, mogućnosti i ograničenja, a što je temelj refleksivnog praktičara. U vezi s tim, u narednom dijelu uporedit će se rezultati za socio-komunikacijske kompetencije iz prethodne tabele sa rezultatima dobijenih na temelju Skale za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK). Rezultati uporedbe za socio-komunikacijske kompetencije analogno se mogu primijeniti i na ostale kompetencije.

7.2.2. Procjena nivoa razvijenost socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovana

Za potrebe ovog istraživanja kreirana je Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK), tačnije njenih šest komponenti - *nenasilna komunikacija*, *svijest o sebi*, *svijest o drugima*, *upravljanje emocijama*, *samopoštovanje*, *nenasilno rješavanje konflikta*. Iako je, iz tabele koja slijedi, vidljivo da su sve subskale u granicama, osim subskale *nenasilno rješavanje konflikta*, a imajući u vidu veličinu uzorka (275) za obradu rezultata korištena je parametrijska statistika.

Tabela 20.

Deskriptivna statistika zavisnih varijabli na uzorku studenata

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Broj itema	N	Min	Max	M	SD	S	SE S	K	SE K
Nenasilna komunikacija	5	275	9.00	22.00	16.31	2.09	-.19	.15	.82	.29
Svijest o sebi	6	275	6.00	28.00	15.95	4.62	.03	.15	-.45	.29
Svijest o drugima	4	275	4.00	20.00	14.87	2.80	-.49	.15	.56	.29
Upravljanje emocijama	5	274	5.00	25.00	16.50	4.45	-.39	.15	-.19	.29
Samopoštovanje	7	275	7.00	30.00	17.23	4.15	.30	.15	-.09	.29
Nenasilno rješavanje konflikta	5	275	5.00	25.00	19.59	3.59	-.88	.15	1.73	.29

Rezultati predstavljeni u prethodnoj tabeli pokazuju da indeksi horizontalnog i vertikalnog zakrivljenja uglavnom ne pokazuju nikakvo statistički značajno odstupanje od normalne raspodjele, jer vrijednosti skjunisa i kurtozisa u najvećem broju slučajeva ne prelaze vrijednost $\pm .50$. Kod komponente *nenasilno rješavanja konflikta* registrovana je statistički značajna vrijednost skjunisa. Vrijednosti kurtozisa su takođe zadovoljavajuće osim u slučaju *nenasilnog rješavanja konflikta* gdje je registrovana izdužena, odnosno

leptokurtična raspodjela. Generalno govoreći indeksi zakrivljenja ne predstavljaju prepreku korištenja parametrijskih statističkih postupaka. Uzimajući u obzir raspon u kome se kreću dobijeni skorovi za procjenjivane kompetencije (imajući u vidu i broj itema po subskali) može se reći da studenti ostvaruju prosječno visoke procjene. Primjer zato je komponenta *samopoštovanje*, koju studenti procjenjuju kao najrazvijeniju ($M=17.23$, $SD=4.15$). U ovom slučaju se vrijedi podsjetiti da je analiza sadržaja silabusa nastavnih predmeta pokazala da je upravo komponenta *samopoštovanje* najslabije zastupljena, što je direktno suprotno dobijenom rezultatu. Ako se još prisjetimo da su u samo 18.05% silabusa nastavnih predmeta (od pregledanih 338) vidljivi elementi socio-komunikacijskih kompetencija, te da je u njima komponenta *samopoštovanje* najslabije zastupljena, onda se zaista postavlja pitanje: *U kojoj mjeri i u kojem pravcu, ne samo studijski programi, nego obrazovni sistem uopće, razvija sliku o sebi učenika/studenata (pozitivnu ili negativnu) i koliko procjena vlastitog samopoštovanje odgovara stvarnom stanju stvari?*

Kako bi sistematizirali rezultate dobijene na temelju samoprocjene studenata o razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija mjere dobijene prema šest dimeznija skale za procjenu smo podijelili u četiri kategorije:

1. Nerazvijene kompetencije (do -1.5 SD)
2. Slabo razvijene kompetencije (od -1.5 SD do 0 SD)
3. Bazično razvijene kompetencije (od 0 SD do 1.5 SD)
4. Visoko razvijene kompetencije (iznad 1.5 SD).

Treba napomenuti da su interpretacije date isključivo na nivou samoprocjene, normirane unutar uzorka, a ne na osnovu unaprijed definisanih indikatora kompetencija. Drugim riječima o nivoima kompetencija, u ovom slučaju, se ne može govoriti na nivou apsolutnih kategorija, jer nije prisutno objektivno kriterijsko ocjenjivanje, već na nivou samoprocjene u okviru uzorka.

Nerazvijene kompetencije podrazumijevaju neformirane kompetencije. Osoba ne poznaje postulate teorije izbora i nenasilne komunikacije i njeno ponašanje je u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije.

Slabo razvijene kompetencije podrazumijevaju poznavanje elementarnih znanja-postulata teorije izbora i nenasilne komunikacije, ali je ponašanje i dalje u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije. Dakle, osoba smatra da se ponaša u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, ali i dalje koristi ubojite navike, etiketiranje, okrivljavanje, prikrivene Ti-poruke u formi Ja-poruka. To znači da rečenicu počne sa *Ja se osjećam* i onda prelazi na osobu tj. na okrivljavanje i prebacivanje

odgovornosti na drugu osobu, umjesto da to veže sa svojim trenutnim potrebama. Znanja iz teorije izbora i nenasilne komunikacije su bitna za samouvid i početak osobnog rasta i razvoja, ali nažalost skoro polovina osoba ostane na ovom nivou sa nerealnom slikom o sebi - imaju elementarna znanja o teoriji izbora i nenasilnoj komunikaciji, ali se ponašaju po starim obrascima koji su u skladu sa teorijom kontrole i nasilnom komunikacijom. U prilog tome idu rezultati iz tabele koja slijedi, u kojoj je vidljivo da je približno isti procenat studenata koji imaju nisko razvijene i bazično razvijene kompetencije.

Bazično razvijene kompetencije podrazumijevaju formirane kompetencije sa prisutnim mehanizmima nasilne komunikacije i teorije kontrole, koje osoba prepoznaje, pa svjesno usmjerava svoje ponašanje u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom. Iako se stari obrasci ponašanja još uvijek javljaju, osoba ih identificira i prevodi u nove obrasce. Ova faza se može smatrati fazom transformacije tj. fazom osobnog rasta i razvoja.

Visoko razvijene kompetencije podrazumijevaju ponašanja u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, sa fokusom na posmatranje bez etiketiranja, razumijevanje svojih osjećanja i potreba, kao i osjećanja i potreba drugih, traženje rješenja bez okrivljavanja i sl.

Na temelju navedenih kategorija dobili smo frekvenciju procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja, temeljenih na nenasilnoj komunikaciji i teoriji izbora, koje su prikazane u tabeli koja slijedi.

Tabela 21.

Procjena nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Nivo razvijenosti komponenti									
	Nerazvijene		Slabo razvijene		Bazično razvijene		Visoko Razvijene		$\chi^2(3)$	P
	F	%	f	%	f	%	f	%		
Nenasilna komunikacija	22	8.0	127	46.2	107	38.9	19	6.9	58.920	.00
Svijest o sebi	24	8.7	105	38.2	128	46.5	18	6.5	10.95	.01
Svijest o drugima	17	6.2	99	36.0	143	52.0	14	5.1	9.204	.03
Upravljanje emocijama	21	7.6	113	41.1	129	46.9	11	4.0	6.730	.08
Samopoštovanje	20	7.3	113	48.4	101	36.7	20	7.3	4.345	.23
Nenasilno rješavanje konflikata	10	3.6	122	44.4	116	42.2	21	7.6	.622	.89

Iz prethodne tabele je vidljivo da su jedino kod samoprocjene komponente *nenasilna komunikacija* razlike statistički značajne na nivou $p < .01$ ($\chi^2(3) = 58.920$). Drugim riječima, razlike u samoprocjeni ove komponente su najizraženije. Od ispitanih studenata njih 54.2% komponentu *nenasilna komunikacija* procjenjuje kao nerazvijenu ili slabo razvijenu, 38.9% studenata je procjenjuje kao bazično razvijenu komponentu, a samo 6.9% kao visoko razvijenu. I kod procjena razvijenosti komponente *svijest o sebi* je registrovana statistički značajna razlika, ali na nivou $p < .05$ ($\chi^2(3) = 10.950$). I u ovom slučaju je najmanje studenata koji ovu komponentu procjenjuju kao visoko razvijenu, njih 6.5%. Kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 46.9% studenata, kao bazično razvijenu 46.5% studenata. Razlike u procjenama komponente *svijest o drugima* su također statistički značajne na nivou $p < .05$ ($\chi^2(3) = 9.204$). Kao nerazvijenu ili slabo razvijenu ovu komponentu procjenjuje 42.2% studenata, kao bazično razvijenu kod 52% studenata i kao visoko razvijenu 5.1% studenata. Kod samoprocjena ostalih komponenti nisu zabilježene statistički značajne razlike. Komponentu *upravljanje emocijama* ($\chi^2(3) = 6.730$) kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 49% studenata, kao bazično razvijenu 46.9% studenata i kao visoko razvijenu 4% studenata. Komponentu *samopoštovanje* ($\chi^2(3) = 4.345$) kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 55.7% studenata, kao bazično razvijenu 36.7% i kao visoko razvijenu 7.3% studenata. Komponentu *nenasilno rješavanje konflikta* ($\chi^2(3) = .622$) kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 48% studenata, kao bazično razvijenu kod 42.2% studenata i visoko razvijena kod 7.6% studenata.

Imajući uvidu ukupne rezultate dobijene prilikom provjere druge istraživačke hipoteze može se zaključiti sljedeće. Rezultati procjene profesionalnih kompetencija, pokazuju da više od 70% studenata procjenjuje vlastite socio-komunikacijske kompetencije uglavnom razvijene ili u potpunosti razvijene, dok rezultati dobijeni na temelju Skale procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija pokazuju drugačije rezultate. Oko 50% studenata procjenjuje komponente socio-komunikacijskih kompetencija kao bazične ili visoko razvijene, što odgovara kategorijama uglavnom razvijene i u potpunosti razvijene u sklopu procjene profesionalnih kompetencija. Dovodeći ove nalaze u vezu može se zaključiti da nivo samoprocjene razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata, u čijem sklopu su i socio-komunikacijske kompetencije, i samoprocjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija nisu ujednačene. Na temelju rezultata iz ovog poglavlja može reći da je druga hipoteza, koja glasi: *Pretpostavlja se da studenti svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju razvijenije nego što to pokazuju testovi procjene*, potvrđena.

7.3. Obilježja studenata i procjena nivoa kompetencija

7.3.1 Razlika u procjenama nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija u odnosu na obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja

Obilježja studenata, korištena za ovo istraživanje su godina studija i zadovoljstva uvjetima studiranja. Budući da je različita dužina studija predškolskog odgoja i obrazovanja na fakultetima koji su obuhvaćeni istraživanjem (trogodišnji i četvorogodišnji studij) studenti su grupirani u dvije grupe i to:

- ✓ početne godine studija (I, II godina) i
- ✓ završne godine studija (III, IV godina).

U tabeli koja slijedi prikazane su razlike u procjeni nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata početnih (I,II godine) i završnih (III, IV godine) godina.

Tabela 22.

Razlike u procjeni nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata u odnosu na godinu studija

Procjena nivoa razvijenosti	Godine studija	N	M	SD	t-test	P
Pedagoške kompetencije	Početne	112	3.71	.84	-1.10	.27
	Završne	163	3.97	2.35		
	Ukupno	275	3.76	.67		
Metodičko-akcijske kompetencije	Početne	112	4.03	3.81	.49	.62
	Završne	163	3.88	.65		
	Ukupno	275	3.80	.75		
Organizacijske kompetencije	Početne	112	3.67	1.02	-1.93*	.05
	Završne	163	3.86	.68		
	Ukupno	275	3.78	.84		
Socio-komunikacijske kompetencije	Početne	112	3.74	.90	-2.34*	.02
	Završne	163	3.96	.63		
	Ukupno		3.87	.76		
Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost	Početne	112	3.68	.92	-1.99*	.05
	Završne	163	3.88	.73		
	Ukupno	275	3.80	.82		

*- $p < 0.05$

T-test je pokazao statistički značajne razlike vezane za procjenu nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija $t_{(273)} = -2,3$ ($p < .05$). Za kompetencije profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost $t_{(273)} = -1,99$ ($p < .05$) i organizacijske kompetencije $t_{(273)} = -1,93$ ($p < .05$) su dobijeni rezultati marginalno značajni što sugerise logičnu vezu između

kompetencija i godine studija ispitanika. Prirodno bi bilo da studenti završnih godina imaju razvijenije kompetencije, jer se kompetencije trebaju razvijati u kontinuitetu od prve do završne godine studija, pa samim tim bi bilo logično da ih studenti i procjenjuju kao razvijenije. Ali, ako se podsjetimo podataka iz prethodnog poglavlja, jasno je da se one ne razvijaju u kontinuitetu, niti da su ravnomjerno raspoređeni po semestrima.

Ohrabrujuće je to da studenti završnih godina socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju razvijenijim u odnosu na prethodne godine studija. Podsjetimo se koliko su one bitne za kreiranja mikropedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi, ali i ustanovi uopće. Od njih ovisi kvaliteta odnosa između odgajatelja i djeteta i djece međusobno, ali i između odgajatelja i roditelja, te radnih kolega. Bez kvalitetne tj. podsticajne mikropedagoške klime i kvalitetnih podržavajućih odnosa nema ni kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada. Međutim, same socio-komunikacijske kompetencije nisu dovoljne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad i optimiziranje uvjeta za cjeloviti rast i razvoj predškolskog djeteta. Stoga se pitanje samo nameće: *Zašto preostale dvije profesionalne kompetencije (pedagoške i metodičko-akcijske) nisu procijenjene kao razvijenije?* Ovo bi moglo biti jedno od narednih istraživačkih pitanja.

Iako bi procjena studenata završnih godina studija, vezana za viši nivo razvijenosti socio-komunikacijske kompetencije u odnosu na prethodne godine studija, trebala biti indikator njihovog stvarnog razvoja, to će se utvrditi daljom analizom.

Drugo procjenjivano obilježje studenata je zadovoljstva uvjetima studiranja. Treba se podsjetiti da je prepoznavanje pozitivnog u postojećim situacijama, pa i u uvjetima studiranja, jedno od obilježja nenasilne komunikacije i teorije izbora. Za utvrđivanje razlike u procjeni nivoa razvijenosti i zadovoljstva uvjetima studiranja korišten je t-test.

Tabela 23.

Razlika u procjeni nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija studenata u odnosu na zadovoljstvo studijem

Procjena nivoa razvijenosti	Zadovoljstvo studijem	N	M	SD	t-test	P
Pedagoške kompetencije	Zadovoljna	221	3.80	.62	2.23*	.02
	Nezadovoljna	54	3.57	.84		
	Ukupno	275	3.75	.67		
Metodičko- akcijske kompetencije	Zadovoljna	221	3.88	.69	-.755	.45
	Nezadovoljna	54	3.44	.86		
	Ukupno	275	3.80	.75		
Organizacijske kompetencije	Zadovoljna	221	3.90	.73	5.09**	.00
	Nezadovoljna	54	3.27	1.07		
	Ukupno	275	3.78	.84		

Socio-komunikacijske kompetencije	Zadovoljna	221	3.96	.67	4.11**	.00
	Nezadovoljna	54	3.50	.97		
	Ukupno	275	3.87	.76		
Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost	Zadovoljna	221	3.89	.75	3.81**	.00
	Nezadovoljna	54	3.43	.96		
	Ukupno	275	3.80	.82		

**-p<.01; *p<.05

Rezultati prikazani u prethodnoj tabeli pokazuju da postoje statistički značajne razlike u procjeni nivoa svih profesionalnih kompetencija u odnosu na zadovoljstvo uvjetima studiranja, izuzev metodičko-akcijske kompetencije. Kod ostalih procjenjivanih kompetencija studenti koji su zadovoljni uvjetima studiranja u prosjeku postižu statistički značajno više skorove. U slučaju pedagoške kompetencije dobijena razlika je statistički značajna na nivou $p<.05$, dok je u okviru procjena organizacijske ($t=5.09$), socio-komunikacijske ($t=4.11$) i kompetencije profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost ($t=3.81$) dobijena razlika statistički značajna na nivou $p<.01$.

Kada su u pitanju socio-komunikacijske kompetencije treba napomenuti da su one vezane za filozofiju života i odgoja, te da je prepoznavanje pozitivnog u postojećim uvjetima jedna od karakteristika nenasilne komunikacije i teorije izbora. Studenti koji u postojećim okvirima izvlače maksimum tokom studiranja, to će isto raditi i na radnom mjestu u predškolskim ustanovama. Na taj način bit će produktivniji tokom studiranja/rada, te više pristupačni kolegama/djeci, jer kroz prepoznavanje situacija u kojima zadovoljavaju svoje potrebe, dobijaju elan za svoje dalje djelovanje i unapređenje kvalitete života uopće. Studenti, koji su fokusirani na ono što im ne odgovara, a što je karakteristika teorije kontrole i nasilne komunikacije, u kontinuitetu su izloženi stresu, pa samim tim i ne mogu biti visoko produktivni, a svoju negativnu energiju šire u okolinu. Za vrijeme studija šire je među studentima, a kada počnu raditi šire je među djecom. Temeljni principi nenasilne komunikacije i teorije izbora su svjesnost da u svakom trenutku zadovoljavamo neku od genetski upisanih potreba, što obnavlja životnu energiju i daje elan za dalje djelovanje. Fokus na negativno zamagljuje svijest o zadovoljenju potreba, blokira životnu energiju, smanjuje nivo djelovanja i kvalitetu života uopće.

Značajne relacije koje su registrovane u procjeni nivoa razvijenosti organizacijskih, socio-komunikacijskih kompetencija, te kompetencije profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost u odnosu na obilježja studenata (godina studija i zadovoljstvo uvjetima studiranja) na nivou $p<.05$ i ne daju za pravo širu generalizaciju na opću populaciju studenata.

Jedina statistički značajna relacija na nivou $p < .01$ je u procjeni nivoa pedagoških kompetencija studenata i zadovoljstva studiranjem.

7.3.2. Povezanost obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja sa procjenom nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija

Obilježja studenata korištena za ovo istraživanje su godina studija i zadovoljstvo uvjetima studiranja. Budući da je različita dužina studija predškolskog odgoja i obrazovanja (trogodišnji i četvorogodišnji) studente smo grupirali u dvije grupe i to:

- ✓ početne godine studija (I, II godina) i
- ✓ završne godine studija (III, IV godina).

Za ispitivanje povezanosti godine studija i procjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije, a rezultati su prikazani u tabeli koja slijedi.

Tabela 24.
Povezanost godine studija i procjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija

Komponente socio-komunikacijskih Kompetencija		Godina studija
Nenasilna komunikacija	r	.10
	P	.08
	N	27
Svijest o sebi	r	-.01
	P	.88
	N	27
Svijest o drugima	r	.05
	P	.38
	N	27
Upravljanje emocijama	r	.08
	P	.16
	N	27
Samopoštovanje	r	-.05
	P	.37
	N	27
Nenasilno rješavanje konflikta	r	.09
	P	.12
	N	27
r-Spearmanov koeficijent korelacije; ** - korelacija statistički značajna na nivou $p < .01$; * - korelacija statistički značajna na nivou $p < .05$;		

Kao što je vidljivo iz prethodne tabele ne postoje statistički značajne korelacije između godina studija i procjene razvijenosti pojedinih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja.

Podaci u tabeli koja slijedi suprotno tome govore da kod većeg broja komponenti socio-komunikacijskih kompetencija postoji statistički značajna relacija između zadovoljstva uvjetima studiranja i procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Komponente *samopoštovanje* i *nenasilno rješavanje konflikta* nisu u značajnoj vezi sa *zadovoljstvom uvjetima studiranja*, *nenasilna komunikacija* i *upravljanje emocijama* ostvaruju veze značajne na nivou $p < .01$, a *svijest o sebi* i *svijest o drugima* na nivou $p < .05$.

Tabela 25.

Povezanost zadovoljstva uvjetima studiranja i procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Zadovoljstvo uvjetima studiranja	
	γ	p
Nenasilna komunikacija kategorije	-.28	.01
Svijest o sebi – kategorije	.16	.02
Svijest o drugima – kategorije	-.16	.03
Upravljanje emocijama – kategorije	-.25	.00
Samopoštovanje kategorije	.06	.40
Nenasilno rješavanje sukoba	-.14	.06

Ukupni rezultati dobijeni u prethodnim analizama su međusobno suprotstavljeni. Dok *godine studija* kao obilježje studenata nisu ni u kakvom značajnom odnosu sa procjenom nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata (*nenasilna komunikacija*, *svijest o sebi*, *svijest o drugima*, *upravljanje emocijama*, *samopoštovanje*, *nenasilno rješavanje konflikta*), *zadovoljstva uvjetima studiranja* pokazuje značajne relacije sa procjenama nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija kod studenata. Stoga se, imajući sve u vidu, može reći da je treća hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost između procjene nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (godina studija i zadovoljstvo uvjetima studiranja)*, djelimično potvrđena.

7.4. Analiza elemenata profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanje u profesionalnog razvoja odgajatelja od strane obrazovnih institucija

Analizom je obuhvaćeno dvije trećine obrazovnih institucija u Bosni i Hercegovini, u čijoj nadležnosti bi trebalo biti stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgajatelja. Anketni upitnik je poslan na adrese osam pedagoških zavoda i četiri ministarstva obrazovanja (u kantonima/županijama gdje nisu formirani zavodi). Popunjeni anketni upitnici su dobijeni od sljedećih institucija, koje su obuhvaćene analizom (*Prilog 6*):

- ✓ Republički pedagoški zavod Banja Luka (I1)
- ✓ Pedagoška institucija Distrikta Brčko (I2)
- ✓ Pedagoški zavod BPK Goražde (I3)
- ✓ Pedagoški zavod TK Tuzla (I4)
- ✓ Pedagoški zavod Unsko-sanskog kantona (I5)
- ✓ Zavod za školstvo Mostar (I6)
- ✓ Pedagoški zavod Zenica (I7)
- ✓ Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa Županije Posavske (I8)

Analiza je rađena kako bi se utvrdilo da li je razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljen u ciljevima programa stručnog usavršavanja odgajatelja. Preciznije, analiza je rađena da bi se utvrdilo da li obrazovne institucije kontinuirano prate i podržavaju profesionalni razvoj odgajatelja, koji obuhvata pripravnički staž i dalje stručno usavršavanje temeljeno na stvarnim potrebama odgajatelja i razvoju socio-komunikacijskih kompetencija.

U vezi s tim analizirani su sljedeći elementi:

- ✓ Radno mjesto i stručna sprema savjetnika, u čijoj je nadležnosti predškolski odgoj i obrazovanje da bi se utvrdilo da li je radno mjesto definirano kao uže stručna oblast za predškolski odgoj i obrazovanje (O1), pa omogućava savjetniku da u potpunosti prati i evaluira rad predškolskih ustanova i profesionalnog razvoja odgajatelja na temelju čega kreira uvjete za njihovo dalje napredovanje ili je radno mjesto definirano široko, za sve oblasti obrazovanja (O2), pa omogućava savjetniku, da uz praćenje rada osnovnih i srednjih škola, djelimično prati i rad predškolskih ustanova i profesionalnog razvoja odgajatelja.
- ✓ Stručna sprema savjetnika da bi se utvrdilo da li je savjetnik iz struke (S1), tj. iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, koji poznaje specifičnosti ove oblasti i zakonitosti rasta i razvoja djece predškolskog uzrasta ili je pedagog, pedagog-psiholog, koji ima opća znanja iz ove oblasti, ali se može specijalizirati za ovu

oblast (S2) ili je iz oblasti koja apsolutno nema dodira sa predškolskim odgojem i obrazovanjem, pa samim tim i ne može razumjeti specifičnosti ovog perioda (S3), niti biti adekvatna podrška profesionalnom razvoju odgajatelja.

- ✓ Uvjeti za realizaciju pripravničkog staža, kao prve stepenice u profesionalnom razvoju odgajatelja, poslije sticanja diplome da bi se utvrdilo da li su osigurani kvalitetni uvjeti za kontinuirano praćenje rada pripravnika od strane mentora, iskusnog i kvalitetnog odgajatelja (M1), ili mentor može biti bilo koji odgajatelj, bez obzira na kvalitetu radu (M2), kao i dužina pripravničkog staža-dvanaest mjeseci (KP1), šest mjeseci (KP2) ili osam-devet mjeseci (KP3).
- ✓ Obuke za stručno usavršavanje odgajatelja, koje su isključivo u organizaciji obrazovnih institucija da bi se utvrdilo da li obrazovne institucije organiziraju obuke na temelju iskazanih potreba odgajatelja (OB1) i da li u sklopu obuka razvijaju socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja (OB2); da bi se utvrdilo postoji li katalog obuka izrađen na temelju iskazanih potreba odgajatelja i uvida stručnog savjetnika, te frekvencija obuka - jednom godišnje (F1), više puta godišnje (F2), nikako ili jednom u nekoliko godina (F3) i dužina trajanja obuke – šest sati (D1), dva sata (D2); da bi se utvrdilo da li su svi odgajatelji obuhvaćeni obukama (OS); da li odgajatelji vode svoj portfolio, koji je bitan za refleksivnog praktičara (PR) i koji daje uvid u osobni rast i razvoj odgajatelja sa jasno postavljenim ciljevima za dalje napredovanje ili se vode pedagoških dosije (PD), koji su skup informacija o odgajatelju.
- ✓ Svrha korištenja dokumenta Standardi kvalitete rada odgajateljica, direktorica i pedagogica u predškolskim ustanovama (APOS0, 2011) da bi se utvrdilo da li se Standardi koriste za praćenje i evaluiranje rada odgajateljice (S1), za samoevaluiranje rada odgajatelja (S2) ili su odgajatelji samo upoznati s njima (S3).

Tabela 26.

Pregled elemenata bitnih za osiguranje kvalitete stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja odgajatelja od strane obrazovnih institucija

Institucija (pedagoški zavod/ministarstvo obrazovanja)		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
Savjetnik	Radno mjesto	O1	O2	O2	O2	O1	O2	O1	-
	Stručno zvanje	S2	S3	S3	S2	S1	S3	S1	S2
Pripravnički staž	Trajanje	KP1	KP1	KP3	KP3	KP1	KP2	KP1	KP1
	Kriteriji za mentora	M1	M1	M1	M2	M1	M1	M2	M2
Obuka za odgajatelje	Godišnja frekvencija	F3	F1	F2	F1-F2	F3	F3	F3	F3
	Odabir tema	P1	P1	P2	P2	P1	P1	P1	P1
	Trajanje obuke	-	D1	-	D1	D2	-	D1	-
	Obuhvat odgajatelja	OD	-	-	OS	OS	OD	-	.OS
	Realizirane obuke u protekle tri godine	-	OB1 (3x)	OB2 (4x) u sklopu škole	-	OB1 (5x) OB2 (1x)	-	OB2 za direktore	OB1 (2x)
	Katalog obuka	-	-	-	-	-	-	-	-
Portfolio odgajatelja		-	PD	PD	PD	PR – PD	PD	-	-
Standardi (APOS0)		S2-S3	S1	S1	S1	S1	S2-S3	S2-S3	S1-S2

Iz prethodne tabele je vidljivo da je u sedam od osam obrazovnih institucija, koje su obuhvaćene analizom, radno mjesto savjetnika definirano u potpunosti ili djelimično za oblast predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je u jednoj instituciji ta nadležnost prebačena na direktora predškolske ustanove. Preciznije, tri obrazovne institucije imaju savjetnike za predškolski odgoj i obrazovanje što savjetnicima omogućava da u potpunosti prate i evaluiraju rad predškolskih ustanova i odgajatelja na temelju čega mogu planirati sistematsku i kontinuiranu podršku profesionalnom razvoju odgajatelja, pa samim tim i unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada i optimiziranja uvjeta za cjeloviti rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Četiri obrazovne institucije (50% institucija obuhvaćenih analizom), imaju savjetnike za oblast obrazovanja, što podrazumijeva praćenje svih nivoa obrazovanja. To znači da savjetnici prate rad samo dijela predškolskih ustanova uz praćenje rada osnovnih i srednjih škola. Stoga je uvid u kvalitetu rada predškolskih ustanova i odgajatelja, kao i njihove realne potrebe djelimičan i kao takvi savjetnici ne mogu kvalitetno odgovoriti na izazove vezane za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgajatelja.

Kada je u pitanju stručni profil savjetnika za oblast obrazovanja ili savjetnika za predškolski odgoj i obrazovanje evidentno je da su samo dva savjetnika iz struke, tj iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, koji u potpunosti razumiju specifičnosti ovog nivoa obrazovanja i kao takvi mogu biti adekvatna podrška profesionalnom razvoju odgajatelja. Tri savjetnika imaju opća metodička, pedagoška i psihološka znanja vezana za rad sa djecom predškolskog uzrasta i ukoliko se specijaliziraju za oblast predškolskog odgoja i obrazovanja, mogu biti adekvatna podrška odgajateljima u predškolskim ustanovama. Tri savjetnika imaju stručni profil (magistar lingvističkih nauka, doktor matematičkih nauka, diplomirani inženjer), koji ne osigurava minimum razumijevanja specifičnosti ovog nivoa obrazovanja, pa samim tim ne mogu biti niti adekvatna podrška profesionalnom razvoju odgajatelja, niti unapređenja rada predškolskih ustanova. *Da li je ovo povezano sa sve češćom tzv. školarizacijom predškolskog odgoja i obrazovanja u praksi što nikako nije u suglasju sa razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima djece predškolskog uzrasta kao ni zakonitostima i specifičnostima njihovog rasta, razvoja i učenja, moglo bi biti jedno od novih istraživačkih pitanja?*

Iz prethodne tabele je evidentno da su uvjeti za realizaciju pripravničkog staža, kao prve stepenice u profesionalnom razvoju odgajatelja poslije sticanja diplome različiti u distriktu, entitetima i kantonima/županija, što može biti indikator odnosa prema predškolskom odgoju i obrazovanja uopće, pa samim tim i prema njegovoj kvaliteti. U pet

institucija polaganje stručnog ispita za samostalan rad temeljen je na pripravničkom stažu, koji traje dvanaest mjeseci, u jednoj instituciji temeljen je na pripravničkom stažu koji traje šest mjeseci, dok u dvije institucije temeljen je na pripravničkom stažu koji traje osam tj. devet mjeseci. Budući da ne postoji pojašnjenje zašto su neke institucije skratile dužinu pripravničkog staža, može se pretpostaviti da su zakonske i podzakonske akte iz ove oblasti radili oni koji nisu iz struke. No, kako svako podrazumijevanje vodi ka nerazumijevanju, bilo bi dobro ispitati i ovu činjenicu vezanu za dužinu pripravničkog staža, ali i osnov angažmana samog pripravnika, koji se sve češće vodi kao lice na stručnom osposobljavanju bez zasnivanja radnog odnosa što ne zahtijeva puni angažman osobe u sklopu 40-satne radne sedmice. Ovako realiziran pripravnički staž ima dugoročne negativne posljedice, ne samo za razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja, nego i u odnosu prema radu. U prilog ovome idu i kriteriji za odabir mentora. Trenutni kriterij za imenovanje mentora je položen stručni ispit, koji svaki odgajatelj zakonski položi u prvoj ili početkom druge godine radnog staža. Drugi kriterij, koji važi samo u pet od osam institucije, je pet godina radnog iskustva u struci. Ni položen stručni ispit, kao ni pet godina radnog iskustva nije dovoljan garant da odgajatelj ima dovoljno razvijene profesionalne kompetencije, pa samim tim i socio-komunikacijske kompetencije, te da je njegov rad kreativan i kvalitetan i da kreira podržavajuću mikropedagošku klimu u grupi.

Iz prethodne tabele je vidljivo da nijedna od osam institucija nema urađen katalog obuka, koji je temeljen na iskazanim potrebama odgajatelja i uvida savjetnika/nadzornika. Samo jedna od osam institucija donosi plan stručnog usavršavanja odgajatelja u septembru za tekuću godinu. To je institucija koja organizira jednom godišnje obuku za odgajatelje na temelju iskazanih potreba odgajatelja, ali kojoj ne prisustvuju svi odgajatelji, nego oni koji tog radnog dana, kada se organizira obuka, imaju najmanji broj djece u grupi. Razlog ovakvog načina odabira leži, kako su pojasnili, u tome da ne postoji zakonska mogućnost organiziranja aktivnosti stručnog usavršavanja izvan radnog vremena. Iako se u prvi mah čini, da je u ovoj instituciji, stručnom usavršavanju odgajatelja posvećena posebna pažnja, jer se plan usavršavanja donosi u septembru, način odabira odgajatelj za obuku govori drugačije, govori da je to aktivnost koja se samo formalno sprovodi. Kada je u pitanju frekvencija obuka evidentno je da je čak pet institucija organiziralo manje od jedne obuke u protekle tri godine, jedna institucija jednu obuku godišnje, jedna institucija dvije obuke godišnje, dok jedna organizira jednu do dvije ovisno o raspoloživim sredstvima i uvjetima za realizaciju. Od četiri institucije, koje su navele dužinu trajanja obuke, a koje realiziraju jednu do dvije obuke godišnje, tri institucije realiziraju obuke po šest sati za dio

odgajatelja, dok jedna institucija organizira obuke od dva sata za sve odgajatelje. Frekvencija obuka, kao i dužina obuka, koje bi trebale doprinijeti razvoju profesionalnih kompetencija je nedovoljna, tim prije što obukama, uglavnom, prisustvuje samo dio odgajatelja. Sve češće se koristi tzv. diseminacija seminara, koja podrazumijeva detaljno informisanje onih odgajatelja, koji nisu prisustvovali obuci, o temi obuke od strane odgajatelja, koji su prisustvovali obuci. Diseminacija na neki način predstavlja marketing obuke, što bi imalo smisla samo ukoliko postoji mogućnost da odgajatelji, koji su se zainteresirali za tu obuku, imaju i mogućnost da se uključe, što definitivno nije slučaj imamo li u vidu godišnju frekvenciju održavanja obuka. Od ukupno šesnaest obuka, koje su organizirane za odgajatelje u tri godine, samo šest obuka ima elemente vezane za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija, od čega je jedna obuka vezana za socio-komunikacijske kompetencije direktora, a čak četiri stavljene u kontekst škole. Ovo zadnje ide u prilog činjenici da savjetnici, koji nisu stručni za oblast predškolskog odgoja i obrazovanja, često previde njegove specifičnosti i stavljaju ga u kontekst osnovne škole, što dovodi, kako je već navedeno u prethodnom tekstu, do tzv. školarizacije predškolskog odgoja i obrazovanja. Imajući na umu specifičnosti razvoja socio-komunikacijskih kompetencija, u čijoj osnovi je lični rast i razvoj, obuke od dva sata ili šest sati su nedovoljne za bilo kakav kvalitetan utjecaj na razvoj kompetencija i više bi se mogle smatrati kao diseminacija tj. marketing obuke.

Sve dosad navedeno govori da nema sistematskog pristupa profesionalnom razvoju odgajatelja, niti njegovom stručnom usavršavanju, što potvrđuje i vođenje portfolija odgajatelja, ali i korištenje Standarda kvalitete rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju (APOSO, 2011). Od pet institucija, koje su dale osvrt na portfolio, četiri institucije portfolio mijenjaju sa pedagoškim dosijeima, koji predstavljaju skup informacija o odgajatelju, a samo jedna institucija ima kombinaciju portfolija i pedagoškog dosijea što može biti dobar prelaz na portfolio, kojeg, za razliku od pedagoškog dosijea, vode sami odgajatelji i, koji između ostalog, predstavlja njihov razvojni put sa jasno postavljenim ciljevima za dalji razvoj. Kada su u pitanju Standardi pet institucija ih je navelo kao bitan faktor pri praćenju i evaluiranju rada odgajatelja, a tri institucije kao mehanizme za samoevaluaciju rada odgajatelja, koji naravno nisu obavezujući. Postavlja se pitanje u vezi sa načinom korištenja Standarda: *Da li se oni koriste formalno ili suštinski?* Ukoliko se Standardi koriste suštinski, onda to veže sistematski pristup kontinuiranom razvoju svih profesionalnih kompetencija odgajatelja, uključujući i socio-komunikacijske kompetencije, sa definiranim katalogom obuka, većom

frekvencijom i dužinom obuka, kao i mogućnošću pristupa obuci svih odgajatelja, te vođenje profesionalnog portfolija od strane odgajatelja, što ova analiza nije pokazala.

Iz svega navedenog vidljivo je da niti jedna od osam institucija, koje su obuhvaćene ovo analizom nema urađen katalog obuka, koji bi odgajateljima nudio obuke za razvoj profesionalnih kompetencija, uključujući i socio-komunikacijske kompetencije. Također je vidljivo da je 37.5% od realiziranih obuka tokom tri godine, a bilo ih je samo 16, imalo elemente za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija, ali ako se uzme činjenica da su se te obuke realizirale jednom godišnjem sa trajanjem od dva sata do šest sati, onda je jasno da one ne mogu doprinijeti razvoju navedenih kompetencija. Te obuke više imaju informativni karakter, što nije u suglasju sa načinom razvoja socio-komunikacijskih kompetencija, koje zahtijevaju kontinuirano i situaciono učenje, uz adekvatan teorijski okvir, jer su temeljene na osobnom rastu i razvoju.

Stoga se može reći da je četvrta hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da je razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja zastupljen u ciljevima programa stručnog usavršavanja odgajatelja, ali da njihovu realizaciju praksa ne podržava*, potpuno odbačena.

7.5. Procjena nivoa razvijenost socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja

Kako je već pomenuto za potrebe ovog istraživanja je kreirana i korištena Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK), kojom su procjenjivane njene komponente: *nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno/konstruktivno rješavanje konflikta*. Kako bi sistematizirali rezultate dobijene na temelju samoprocjene odgajatelja o razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija mjere dobijene prema šest dimenzija skale za procjenu smo podijelili u četiri kategorije:

5. Nerazvijene kompetencije (do -1,5 SD)
6. Slabo razvijene kompetencije (od -1,5 SD do 0 SD)
7. Bazično razvijene kompetencije (od 0 SD do 1,5 SD)
8. Visoko razvijene kompetencije (iznad 1,5 SD).

Treba napomenuti da su interpretacije date isključivo na nivou samoprocjene, normirane unutar uzorka, a ne na osnovu unaprijed definisanih indikatora kompetencija. Drugim riječima o nivoima kompetencija, u ovom slučaju, se ne može govoriti na nivou apsolutnih kategorija, jer nije prisutno objektivno kriterijsko ocjenjivanje, već na nivou samoprocjene u okviru uzorka.

Nerazvijene kompetencije podrazumijevaju neformirane kompetencije. Osoba ne poznaje postulate teorije izbora i nenasilne komunikacije i njeno ponašanje je u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije.

Slabo razvijene kompetencije podrazumijevaju poznavanje elementarnih znanja-postulata teorije izbora i nenasilne komunikacije, ali je ponašanje i dalje u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije. Dakle, osoba smatra da se ponaša u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, ali i dalje koristi ubojite navike, etiketiranje, okrivljavanje, prikrivene Ti-poruke u formi Ja-poruka. To znači da rečenicu počne sa *Ja se osjećam* i onda prelazi na osobu tj. na okrivljavanje i prebacivanje odgovornosti na drugu osobu, umjesto da to veže sa svojim trenutnim potrebama. Znanja iz teorije izbora i nenasilne komunikacije su bitna za samouvid i početak osobnog rasta i razvoja, ali nažalost skoro polovina osoba ostane na ovom nivou sa nerealnom slikom o sebi - imaju elementarna znanja o teoriji izbora i nenasilnoj komunikaciji, ali se ponašaju po starim obrascima koji su u skladu sa teorijom kontrole i nasilnom komunikacijom. Bazično razvijene kompetencije podrazumijevaju formirane kompetencije sa prisutnim mehanizmima nasilne komunikacije i teorije kontrole, koje osoba prepoznaje, pa svjesno usmjerava svoje ponašanje u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom. Iako se stari obrasci ponašanja još uvijek javljaju, osoba ih identificira i prevodi u nove obrasce. Ova faza se može smatrati fazom transformacije tj. fazom osobnog rasta i razvoja.

Visoko razvijene kompetencije podrazumijevaju ponašanja u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, sa fokusom na posmatranje bez etiketiranja, razumijevanje svojih osjećanja i potreba, kao i osjećanja i potreba drugih, traženje rješenja bez okrivljavanja i sl.

Na temelju navedenih kategorija dobili smo frekvencije samoprocjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja, temeljenih na nenasilnoj komunikaciji i teoriji izbora, koje su prikazane u tabeli koja slijedi.

Tabela 27.

Procjena nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Nivo razvijenosti komponenti									
	Nerazvijene		Slabo razvijene		Bazično razvijene		Visoko Razvijene		$\chi^2(3)$	P
	f	%	F	%	f	%	f	%		
Nenasilna komunikacija	20	8.2	79	32.5	132	54.3	12	4.9	22.070	.00
Svijest o sebi	16	6.6	112	46.1	102	42.0	13	5.3	18.284	.00
Svijest o drugima	21	8.6	99	40.7	104	42.8	19	7.8	14.399	.00
Upravljanje emocijama	22	9.1	88	36.2	129	49.0	14	5.8	16.012	.00
Samopoštovanje	58	23.9	84	35.6	53	22.8	48	19.7	.210	.98
Nenasilno rješavanje konflikata	16	6.6	86	35.4	129	53.1	12	4.9	12.687	.00

Iz prethodne tabele je vidljivo da 40.7% odgajatelja procjenjuje nerazvijenu ili slabo razvijenu komponentu *nenasilna komunikacija*, 54.3% odgajatelja je procjenjuje kao bazično razvijenu komponentu, a samo 4.9 % kao visoko razvijenu. Dobijena vrijednost hi kvadrat testa ($\chi^2(3)=22.070$, $p<.01$) pokazala je značajnu razliku između kategorija procjene razvijenosti ove komponente i potvrdila da je značajno najmanje ispitanika koji komponentu *nenasilna komunikacija* procjenjuje kao visoko razvijenu.

Komponentu *svijest o sebi* kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 52.7% odgajatelja, kao bazično razvijenu 42% odgajatelja, a samo 5.3% odgajatelja je procjenjuje kao visoko razvijenu, što je veoma slično procjeni studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 46.9% studenata, kao bazično razvijenu 46.5% studenata, a samo 6.5% studenata je procjenjuje kao visoko razvijenu). Vrijednost hi kvadrat testa ($\chi^2(3)=18.284$, $p<.01$) i u ovom slučaju sugerije značajne razlike u brojnosti kategorija razvijenosti ove komponente. Ovo potvrđuje činjenicu da se niti na dodiplomskom studiju za odgajatelje, niti kroz dalji profesionalni razvoj odgajatelja ne radi dovoljno na razvoju ove komponente, a samim tim ni na razvoju socio-komunikacijskih kompetencija uopće.

Hi kvadrat test je pokazao postojanje statistički značajne razlike i kod komponente *svijest o drugima* ($\chi^2(3)= 14.399$, $p<.01$), s tim da je i u ovom slučaju najmanji broj ispitanih odgajatelja koji ovu komponentu procjenjuju kao visoko razvijenu, njih 7.8%. Najveći broj odgajatelja (49.3%), ovu komponentu procjenjuje kao nerazvijenu ili slabo razvijenu, a kao bazično razvijenu procjenjuje 42.8% odgajatelja. Dobijeni rezultati su vrlo slični rezultatima dobijenim za procjenu nivoa razvijenosti komponente *svijest o sebi*.

Budući da bez razvijene komponente *svijest o sebi*, bez razumijevanja sebe i svog cjelovitog ponašanja, ne može biti razvijena komponenta *svijest o drugima*, bilo je za očekivati približno iste rezultate za ove dvije komponente.

Isti ili slični nalazi su očekivani i za komponentu *upravljanje emocijama*. I ovaj put je utvrđena statistički značajna razlika ($\chi^2(3) = 16.012$, $p < .01$) i još jednom je utvrđeno da najmanji broj odgajatelja komponentu *upravljanje emocijama* procjenjuje kao visoko razvijenu komponentu socio-komunikacijskih kompetencija (5.8%). Pored toga, kao nerazvijenu ili slabo razvijenu ovu komponentu procjenjuje 45.3% odgajatelja, a kao bazično razvijenu 49.0% odgajatelja.

Samopoštovanje je jedina komponenta socio-komunikacijskih kompetencija kod koje nije utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u nivoima razvijenosti ($\chi^2(3) = .210$, $p = .98$). Drugim riječima radi se o jedinoj komponenti kod koje su procjene nivoa razvijenosti ujednačene.

Konačno, komponentu *nenasilno rješavanje konflikta* kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 42% odgajatelja, kao bazično razvijenu 53.1% odgajatelja i samo 4.9% odgajatelja kao visoko razvijenu. Značajnost razlika u nivoima razvijenosti ove komponente je potvrđena hi kvadra testom ($\chi^2(3) = 12.687$, $p < .01$)

Kumulativno gledano, rezultati dobijeni analizom procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija pokazuju da oko 50% odgajatelje sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuju kao nerazvijene ili nisko razvijene. Stoga se peta hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da odgajatelji svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju bazično razvijene*, u potpunosti odbacuje.

7.6. Povezanost komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i stava u konfliktu

Šestom hipotezom dovode se u vezu komponente socio-komunikacijskih kompetencija i stavovi u konfliktu (K-krivimo sebe; N-*napad*, krivimo druge; E-*empatija*, razumijemo osjećanja i potrebe drugih; R-razumijemo svoja osjećanja i potrebe) koji su operacionalizovani KNER upitnikom. KNER upitnik odnosi se na način primanja poruka drugih i artikulaciju svojih potreba i uključuje sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija*, *svijest o sebi*, *svijest od drugima* *upravljanje emocijama*, *samopoštovanje*, *nenasilno rješavanje konflikta*). KNER upitnik je na neki način kontrolni test za potvrdu hronološkog formiranja komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. U analizi relacija između komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i

skorova na KNER upitniku korišten je RHO – Spearmanov koeficijent korelacije, a rezultati su prikazani u tabelama koje slijede.

Tabela 28.

Povezanost komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i skorova na KNER upitniku

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija		Krivimo sebe	Krivimo druge	Razumijemo osjećanja i potrebe drugih	Razumijemo svoja osjećanja i potrebe
Nenasilna komunikacija	r	-.113	-.122	.241**	-.138*
	p	.078	.058	.000	.031
	N	243	243	243	243
Svijest o sebi	r	-.090	-.100	.185**	-.099
	p	.160	.119	.004	.123
	N	243	243	243	243
Svijest o drugima	r	-.018	-.040	.113	-.049
	p	.780	.531	.079	.447
	N	243	243	243	243
Upravljanje emocijama	r	-.019	-.133*	.141*	-.043
	p	.767	.038	.028	.501
	N	243	243	243	243
Samopoštovanje	r	-.138*	-.173**	.095	.070
	p	.031	.007	.140	.274
	N	243	243	243	243
Nenasilno rješavanje konflikta	r	-.154*	-.124	.136*	-.008
	p	.016	.053	.034	.902
	N	243	243	243	243

r-Spearmanov koeficijent korelacije; p-pokazatelj značajnosti; N-broj ispitanika; ** - Korelacija značajna na nivou p<.01; * - Korelacija značajna na nivou p<.05

Iz prethodne tabele je vidljivo da su koeficijenti korelacije između stava u konfliktu (*krivimo sebe, krivimo druge, razumijemo osjećanja i potrebe drugih, razumijemo svoja osjećanja i potrebe*) i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikata*) prilično niski, ali da su ipak neke od njih značajne.

Varijabla *krivimo sebe* negativno korelira sa varijablama *nenasilno rješavanje konflikta*, dok varijabla *krivimo druge*, negativno korelira, sa varijablom *samopoštovanje*. Drugim riječima osobe sa nižim nivoom samopoštovanja pokazuju izraženiju sklonost pripisivanja krivice sebi i drugima. U isto vrijeme osobe koje su manje sklone pripisivanju krivice samoj sebi, jer preuzimaju odgovornost za sebe i svoje ponašanje, imaju razvijeniju

komponentu *nenasilno rješavanje konflikta*.

Varijabla *razumijem osjećanja i potrebe drugih* pozitivno korelira sa varijablama *nenasilna komunikacija*, *svijest o sebi*, *upravljanje emocijama* i *nenasilno rješavanje konflikta*. Iako su ove korelacije niske, one su bitne, jer sugerišu da osobe, koje imaju razvijenije navedene komponente socio-komunikacijskih kompetencija, bolje razumiju osjećanja i potrebe drugih. Ovi podaci saglasni su i sa pretpostavkom o hronološkom formiranja komponenti socio-komunikacijskih kompetencija.

Varijabla *razumijem svoja osjećanja i potrebe* negativno korelira sa varijablom *nenasilna komunikacija*. U ovom slučaju dobijeni rezultat sugerše da je izraženija usmjerenost na vlastite potrebe i emocije, tzv. faza emocionalne drskosti, povezana sa nižim nivoom komponente *nenasilna komunikacija*. Ovaj nalaz je očekivan i nameće zaključak o nužnosti daljeg osobnog razvoja na putu nenasilne komunikacije, od faze emocionalnog robovanja, preko faze emocionalne drskosti do faze emocionalnog oslobađanja, koja podrazumijeva zadovoljavanje svojih potreba bez ugrožavanja potreba drugih.

Budući da se KNER upitnik odnosi na stav u konfliktu (*krivimo sebe, krivimo druge, razumijemo osjećanja i potrebe drugih, razumijemo svoja osjećanja i potrebe*), on odražava kompletan proces opažanja signala, razumijevanja ili tumačenja ponašanja drugih, te artikulaciju vlastitih potreba, i uključuje sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest od drugima upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*). Rezultati povezanosti stava u konfliktu i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija u skladu su i sa njihovim hronološkim razvojem, što znači da formiranje jedne komponente inicira formiranje naredne komponente, te da njihov dalji razvoj može teći paralelno. Imajući u vidu rezultate analize povezanosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija sa stavovima u konfliktu procijenjenim *KNER profilom* može se reći da je šesta hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da postoji povezanost između socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i njihovih stavova u konfliktu*, u potpunosti potvrđena.

7.7. Razlika u procjeni nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija u odnosu na obilježja odgajatelja

Sedma hipoteza pretpostavlja postojanje značajnih relacija između obilježja odgajatelja sa stepenom razvijenosti njihovih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. U provjeri hipoteze su obuhvaćeni nivo stručne spreme, radno iskustvo i

zadovoljstvo poslom.

Varijabla nivo stručne spreme je definirana kroz četiri kategorije:

- ✓ VŠ (VI stepen) - kategorija 1
- ✓ VSS1 (VII stepen) - kategorija 2
- ✓ VSS2 (mr.sc./dr.sc.) - kategorija 3
- ✓ drugo (njegovatelj, SSS) – kategorija 4.

Treba napomenuti da se kategorija 4 odnosi na njegovatelje (srednja stručna sprema), koji zajedno sa odgajateljima rade u jasličkoj grupi. U tabeli koja slijedi prikazani su rezultati procjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*) u odnosu na stručnu spremu.

Tabela 29.

Procjena razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija u odnosu na stručnu spremu

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Stepen stručne spreme	N	M	SD	F	P	η^2
Nenasilna komunikacija	VŠ (VI stepen)	30	17.80	4.12	1.08	.36	.013
	VSS1 (VII stepen)	182	19.02	3.45			
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	19.29	3.17			
	Drugo	17	18.53	4.95			
Svijest o sebi	VŠ (VI stepen)	30	20.53	5.53	3.39	.02	.041
	VSS1 (VII stepen)	182	22.64	4.18			
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	23.79	4.46			
	Drugo	17	20.47	5.39			
Svijest o drugima	VŠ (VI stepen)	30	14.07	3.89	2.72	.04	.033
	VSS1 (VII stepen)	182	14.16	3.09			
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	15.07	2.16			
	Drugo	17	12.06	3.88			
Upravljanje emocijama	VŠ (VI stepen)	30	16.03	4.10	1.38	.25	.017
	VSS1 (VII stepen)	182	17.63	3.94			
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	17.57	4.67			
	Drugo	17	17.00	4.83			
Samopoštovanje	VŠ (VI stepen)	30	25.60	4.69	2.53	.06	.031
	VSS1 (VII stepen)	182	27.23	4.33			
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	27.86	3.74			
	Drugo	17	24.94	5.37			
Nenasilno rješavanje konflikta	VŠ (VI stepen)	30	18.63	4.10	2.31	.08	.028
	VSS1 (VII stepen)	182	20.16	2.65			
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	20.00	3.26			
	Drugo	17	19.82	3.38			

Iz prethodne tabele je vidljivo da su statistički značajne razlike, na nivou $p < .05$, između ispitanika, koji imaju različit stepen stručne spreme, prisutne kod komponenti *svijest o sebi* ($F(3, 239)=3.39$, $p < .05$, $\eta^2=.041$) i *svijest o drugima* ($F(3, 239)=2.72$, $p < .05$, $\eta^2=.033$). U ovom slučaju treba ipak naglasiti da je ukupna snaga efekta u oba slučaja vrlo niska, što ukazuje na mali ili zanemarljiv utjecaj stepena stručne spreme na razvijenost ove dvije komponente socio-komunikacijskih kompetencija. To je potvrđeno i Scheffee-ovim post-hoc testom (Tabela 30), kojim su analizirane pojedinačne razlike između ispitanika različite stručne spreme. Značajne razlike između grupa ispitanika nisu potvrđene, odnosno ispitanici različiti prema stepenu stručne spreme se ne razlikuju značajno u odnosu na stepen razvijenosti komponenti *svijesti o sebi* i *svijest o drugima*. Iako je komponenta *samopoštovanje* ($F(3, 239)=1.38$, $p < .05$, $\eta^2=.017$) tek neznatno iznad granice statističke značajnosti na nivou $p < .05$, nisu utvrđene razlike između ispitanika u odnosu na stepen stručne spreme. Ovaj nalaz dodatno je potvrđen niskom vrijednosti koeficijenta snage efekta i Scheffee-ovim post-hoc testom, prikazanim u Tabeli 30. Ni kod komponenti *nenasilna komunikacija* ($F(3, 239)=3.39$, $p < .05$, $\eta^2=.041$), *upravljanje emocijama* i *nenasilno rješavanje konflikta* nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika različitih po stepenu *stručne spreme*. Ukupno gledano, može se zaključiti da stepen stručne spreme ne igra značajnu ulogu u razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija.

Tabela 30.
Višestruko poređenje parova

Zavisne varijable	(I) Step stručne spreme	(J) Step stručne spreme	M(I-J)	SE M	P
Nenasilna komunikacija	VŠ	VSS1	-1.22	.72	.41
		VSS2	-1.48	1.18	.66
		Drugo	-.73	1.11	.93
Svijest o sebi	VSS1	VSS2	-.264	1.01	.99
		Drugo	.49	.92	.96
		Drugo	.76	1.31	.95
	VSS2	VSS1	-2.11	.88	.13
		VSS2	-3.25	1.44	.17
		Drugo	.06	1.36	1.00
	VSS1	VSS2	-1.14	1.24	.84
		Drugo	2.17	1.13	.30
		Drugo	3.31	1.61	.24

Svijest o drugima	VŠ	VSS1	-.093	.63	1.00
		VSS2	-1.00	1.04	.82
		Drugo	2.01	.97	.24
	VSS1	VSS2	-.91	.89	.79
		Drugo	2.10	.81	.09
		VSS2	3.01	1.16	.08
Upravljanje emocijama	VŠ	VSS1	-1.59	.80	.27
		VSS2	-1.54	1.32	.71
		Drugo	-.97	1.23	.83
	VSS1	VSS2	.055	1.13	1.0
		Drugo	.63	1.03	.95
		VSS2	.57	1.47	.98
Samopoštovanje	VŠ	VSS1	-1.63	.87	.32
		VSS2	-2.26	1.43	.48
		Drugo	.66	1.34	.97
	VSS1	VSS2	-.63	1.23	.97
		Drugo	2.29	1.12	.25
		VSS2	2.92	1.60	.34
Nenasilno rješavanje konflikta	VŠ	VSS1	-1.53	.58	.08
		VSS2	-1.37	.95	.56
		Drugo	-1.19	.90	.62
	VSS1	VSS2	.16	.82	1.00
		Drugo	.34	.75	.98
		VSS2	.18	1.06	1.00

Naredno analizirano obilježje odgajatelja je dužina radnog staža, koja je definirana kroz sljedeće kategorije:

- ✓ od 0 do 3 godine (faza uvođenja) – kategorija 1
- ✓ od 4 do 6 godina (napredna početnička faza) – kategorija 2
- ✓ od 7 do 15 godina (faza konsolidacije složenih kompetencija) – kategorija 3
- ✓ od 16 do 22 godine (faza zrele kompetentnosti/ekspertnosti) – kategorija 4
- ✓ preko 23 godine radnog staža (faza napredovanja/zaokreta i faza pripreme za izlazak iz karijere) – kategorija 5.

Kategorije dužine radnog staža, definirane za potrebe ovog istraživanja, vezane su za faze profesionalnog razvoja nastavnika/odgajatelja (Vizek-Vidović, 2011), a to su: faza uvođenja, napredna početnička faza, faza konsolidacije složenih kompetencija, faza zrele kompetentnosti/ekspertnosti, faza napredovanja/zaokreta i faza pripreme za izlazak iz karijere. Budući da je mali broj ispitanika bio iz posljednje dvije faze, faze napredovanja/zaokreta i pripreme za izlazak iz karijere, spojene su kako bi se izbjegla prevelika rascjepkanost uzorka.

Tabela 31.

Povezanost procjene nivoa komponenti socio-komunikacijskih kompetencija sa dužinom radnog staža odgajatelja

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Dužina Radnog Staža	N	M	D	F	p	η^2
Nenasilna komunikacija	od 0 do 3 godine	67	17.92	3.53			
	od 4 do 6 godina	45	18.91	3.72			
	od 7 do 15 godina	63	19.58	3.33			
	od 16 do 22 godine	32	18.50	3.89			
	preko 23 godine	36	19.52	3.85	2.15	.07	.035
Svijest o sebi	od 0 do 3 godine	67	21.62	4.11			
	od 4 do 6 godina	45	23.42	3.85			
	od 7 do 15 godina	63	22.69	4.50			
	od 16 do 22 godine	32	21.87	5.32			
	preko 23 godine	36	21.80	5.24	1.37	.25	.027
Svijest o drugima	od 0 do 3 godine	67	14.27	2.51			
	od 4 do 6 godina	45	14.44	3.65			
	od 7 do 15 godina	63	14.06	3.32			
	od 16 do 22 godine	32	13.18	3.81			
	preko 23 godine	36	13.91	3.28	0.82	.51	.014
Upravljanje emocijama	od 0 do 3 godine	67	17.07	4.27			
	od 4 do 6 godina	45	18.28	3.56			
	od 7 do 15 godina	63	17.31	3.88			
	od 16 do 22 godine	32	16.93	4.37			
	preko 23 godine	36	17.33	4.43	0.75	.56	.017
Samopoštovanje	od 0 do 3 godine	67	26.82	4.06			
	od 4 do 6 godina	45	27.26	4.88			
	od 7 do 15 godina	63	26.85	4.58			
	od 16 do 22 godine	32	27.03	4.60			
	preko 23 godine	36	26.58	4.54	0.13	.97	..002
Nenasilno rješavanje konflikta	od 0 do 3 godine	67	19.46	2.79			
	od 4 do 6 godina	45	20.75	2.76			
	od 7 do 15 godina	63	20.03	3.32			
	od 16 do 22 godine	32	19.90	2.57			
	preko 23 godine	36	19.66	3.20	1.38	.24	.025

Rezultati u prethodnoj tabeli pokazuju da nezavisna varijabla *dužina radnog staža* nije u statistički značajnom odnosu niti sa jednom od komponenti socio-komunikacijskih kompetencije odgajatelja. Jedino se može reći za komponentu *nenasilna komunikacija* da se približava granici značajnosti, što bi se trebalo imati u vidu u narednim istraživanjima. Imajući u vidu ukupne rezultate koji su dobijeni poređenjem ispitanika može se zaključiti da varijabla radni staž nije značajan prediktor razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija.

Treće obilježje odgajatelja, koje se koristilo za potreba ovog istraživanja, je zadovoljstvo na poslu. Na pitanje vezano za zadovoljstvo radnim mjestom ispitanici su odgovarali na skali od 1 do 5, i to:

- ✓ 1 – u potpunosti sam zadovoljna
- ✓ 2 – djelimično sam zadovoljna
- ✓ 3 – ne znam, ne promišljam o tome
- ✓ 4 – prilično sam nezadovoljna i
- ✓ 5 – u potpunosti sam nezadovoljna.

Frekvencije datih odgovora odgajatelja vezanih za zadovoljstvo poslom mogu se vidjeti iz naredne tabele.

Tabela 32.

Zadovoljstvo radnim mjestom

Zadovoljstvo poslom	F	%
U potpunosti sam zadovoljna	151	62.1
Djelimice sam zadovoljna	79	32.5
Ne znam, ne promišljam o tome	11	4.5
Prilično sam nezadovoljna	2	.8
U potpunosti sam nezadovoljna	0	0
Ukupno	243	100.0

Dobijena vrijednost hi kvadrat testa ($\chi^2(3)=237.115$; $p<00$) jasno pokazuje statistički značajnu razliku u zadovoljstvu odgajatelja njihovim radnim mjestom. Značajno više ispitanih odgajatelja pokazuje potpuno zadovoljstvo (62.1%) nego što ima neodlučnih (4.3%) ili nezadovoljnih (.8%). Zanimljivo je istaći da u ispitanom uzorku nema niti jedan odgajatelj koji je u potpunosti nezadovoljan vlastitim radnim mjestom.

Tabela 33.
Korelacijska matrica

		Zadovoljstvo radnim mjestom	Nenasilna komunikacija	Svijest o sebi	Svijest o drugima	Upravljanje emocijama	Samo- poštovanje	Nenasilno rješavanje konflikta
Zadovoljstvo radnim mjestom	r	1						
	p							
	N							
Nenasilna komunikacija	r	.14*	1					
	p	.03						
	N	243						
Svijest o sebi	r	.16*	.54**	1				
	p	.01	.00					
	N	243	243					
Svijest o Drugima	R	.08	-.02	-.05	1			
	P	.21	.73	.40				
	N	243	243	243				
Upravljanje emocijama	R	.10	.30**	.26**	.15*	1		
	P	.11	.00	.00	.02			
	N	243	243	243	243			
Samopoštovanje	R	.12	.26**	.26**	-0.01	.29**	1	
	P	.06	.00	.00	0.89	.00		
	N	243	243	243	243	243		
Nenasilno rješavanje konflikta	R	0.09	.31**	.28**	.21**	.42**	.24**	1
	P	0.18	0	0	0	0	0	
	N	243	243	243	243	243	243	

r- Pearsonov koeficijent korelacije; p- nivo statističke značajnosti; N – broj ispitanika*- Korelacija značajna na nivou p<.05; **- Korelacija značajna na nivou p<.01;

Rezultati prikazani u prethodnoj tabeli pokazuju korelaciju između percepcije zadovoljstva radnim mjestom odgajatelja i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Korelacija sa komponentom *nenasilna komunikacija* (.14) je niska i značajna na nivou p<.05, kao i korelacija sa komponentom *svijest o sebi* (.16). Ove veze

sugerišu da odgajatelji sa višim stepenom zadovoljstva radnim mjestom pokazuju i razvijenije komponente *nenasilna komunikacija* i *svijest o sebi*. Ostale korelacije nisu statistički značajne. Imajući u vidu da se u ovom slučaju radi o vrlo niskim korelacijama, da ostale komponente socio-komunikacijskih kompetencija nisu značajno povezane sa zadovoljstvom radnim mjestom, kao i da je većina ispitanih odgajatelja u potpunosti zadovoljna svojim radnim mjestom može se zaključiti da ova varijabla nije u značajnom odnosu sa nivoom razvijenosti socio-komunikacijskim kompetencija.

Ukupni rezultati dobijeni ispitivanjem relacija između obilježja odgajatelja (*stručna sprema, dužina radnog staža i zadovoljstvo na poslu*) i procjena razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja (*nenasilna komunikacija, svijet o sebi, svijest o drugome, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*) mogu se samo povremeno uzeti kao nejak naznake njihovog odnosa. Značajne relacije koje su registrovane u ovom istraživanju su vrlo niske i ne daju za pravo širu generalizaciju na opću populaciju odgajatelja, tim prije što daleko veći broj rezultata ukazuje na nepostojanje veza između ispitivanih varijabli.

Iz svega navedenog može se reći da je sedma hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost između procjene nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija i obilježja odgajatelja (stručna sprema, dužina radnog staža, zadovoljstvo na poslu)*, u potpunosti odbačena.

7.8. Utjecaj Radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja na samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija

Za potrebe ovoga rada kreiran je program od deset radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Radionice su bazirane na interaktivnom i situacionom učenju, a tematski su vezane za Nenasilnu komunikaciju (Marshall Rosenberg), Teoriju izbora (William Glasser) i Kvalitetnu komunikaciju (Tomas Gordon). Radionice su učesnicima ponudile minimalan teorijski okvir i mogućnost provjere teorijskih postavki u konkretnim vježbama, te uočavanja efekata te primjene. Upravo to uočavanje efekata primjene doprinosi samouvidu, koji je prva stepenica u osobnom razvoju, i koji je povezan sa promjenom uvjerenja i stavova što je, između ostalog, osnova razvoja socio-komunikacijskih kompetencija.

Radionice su trajale po 90 minuta, što znači da je program ukupno trajao 15 sati. U skladu sa mogućnostima grupe realizirao se u okviru mjesec dana, iako je prvobitno

planirana realizacija u toku tri mjeseca (jednom mjesečno), kako bi učesnici duži vremenski period bili izloženi utjecaju radionica i kako bi imali mogućnost da teorijski dio provjeravaju kroz primjenu u praksi, te da svoja iskustva dijele sa ostalim učesnicima. Nažalost, ovaj planirani tromjesečni kontinuit nije se realizirao, jer to nije odgovaralo učesnicima-odgajateljima, koji su dobrovoljno učestvovali u ovoj edukaciji vikendom (eksperimentalna grupa). Kontrolnu grupu koja prema Todorovićevim (2008) kriterijima spada u prigodne su sačinjavali odgajatelji, koji su bili voljni učestvovati u studiji. Budući da je u ovom istraživanju korišten neslučajni uzorak razlozi za to su detaljno opisani u poglavlju Metodološki koncept empirijskog istraživanja.

Treba napomenuti da je eksperimentalna grupa Instrument za odgajatelje, koji sadrži Skalu za procjenu komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, popunjavala neposredno prije obuke uz prisustvo voditelja, što je moglo doprinijeti ozbiljnijem pristupu samom popunjavanja instrumenta, dok je kontrolna grupa instrument dobila od svojih pretpostavljenih i o istraživanju je saznala samo na temelju onoga što piše u uvodnom dijelu, a što je moglo doprinijeti brzom i površnom popunjavanju.

Za analizu efekata Radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja, korištena je kombinovana ANOVA za zavisne varijable. Za svaku od zavisnih varijabli tj. šest komponenti socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*), rezultati su prikazani pojedinačno.

Komponenta nenasilna komunikacija

Rezultati prikazani u tabelama koje slijede vezani su za efekte radionica unutar grupe (pre-test i post-test) na zavisnu varijablu *nenasilna komunikacija*.

Tabela 34.

Deskriptivna statistika – komponenta nenasilna komunikacija

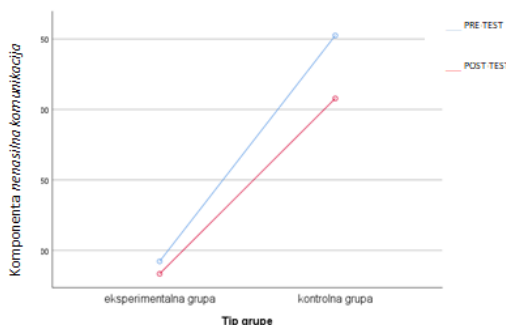
Komponenta	Tip grupe	M	SD	N
Nenasilna komunikacija pre-test	Eksperimentalna grupa	17.92	3.69	102
	Kontrolna grupa	19.52	3.47	141
Nenasilna komunikacija post-test	Eksperimentalna grupa	17.83	3.62	102
	Kontrolna grupa	19.08	3.32	141

Tabela 35.

Testiranje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe

	F	df	p
Radionica	1.54	1.00	.22
Radionica*Grupa	.69	1.0	.41

Efekti radionice su provjeravani na osnovu efekta interakcije perioda mjerenja (prije/poslije radionice) i pripadnosti grupi (eksperimentalna/kontrolna). Dobijeni rezultati pokazuju da nikakvi značajni interakcijski efekti nisu zabilježeni. Na osnovu uvida u dobijene rezultate se može zaključiti da radionice kao eksperimentalni faktor nisu ostvarile utjecaj na komponentu *nenasilne komunikacije*.



Grafikon 1.

Utjecaj radionica na zavisnu varijablu (komponentu) nenasilna komunikacija

Komponenta svijest o sebi

Rezultati prikazani u tabelama, koje slijede vezani su za efekte radionica unutar grupe (pre-test i post-test) na zavisnu varijablu *svijest o sebi*.

Tabela 36.

Deskriptivna statistika – komponenta svijest o sebi

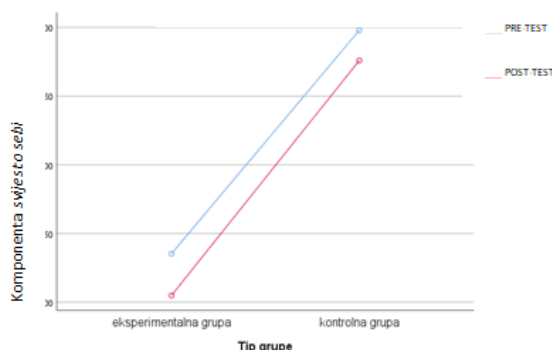
Komponenta	Tip grupe	M	SD	N
Svijest o sebi pre-test	Eksperimentalna grupa	21.35	4.99	102
	Kontrolna grupa	22.98	4.05	141
Svijest o sebi post-test	Eksperimentalna grupa	21.05	4.22	102
	Kontrolna grupa	22.76	4.71	141

Tabela 37.

Testiranje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe

	F	df	P
Radionica	.78	1.00	.38
Radionica*Grupa	.02	1.00	.89

Rezultati pokazuju da nisu utvrđeni značajni interakcijski efekti perioda mjerenja (prije/poslije radionice) i pripadnosti grupi (eksperimentalna/kontrolna) ($F=.020$; $p=.89$). I u ovom slučaju je utvrđena značajna razlika u nivou procjene komponente *svijest o sebi* između eksperimentalne i kontrolne skupine ($p<.01$), pri čemu kontrolna grupa ostvaruje više rezultate na ovoj komponenti i u pre- i post-testu.



Grafikon 2.

Utjecaj radionica na zavisnu varijablu (komponentu) svijest o sebi

Komponenta svijest o drugima

Rezultati prikazani u tabelama, koje slijede vezani su za efekte radionica unutar grupe (pre-test i post-test) na zavisnu varijablu *svijest o drugima*.

Tabela 38.

Deskriptivna statistika – komponenta svijest o drugima

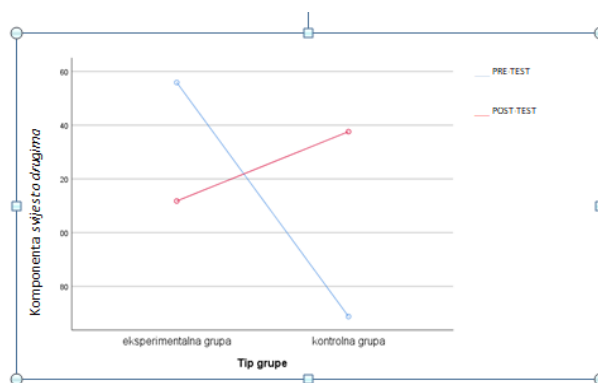
Komponenta	Tip grupe	M	SD	N
Svijest o drugima pre-test	Eksperimentalna grupa	14.56	2.74	102
	Kontrolna grupa	13.69	3.53	141
Svijest o drugima post-test	Eksperimentalna grupa	14.12	2.34	102
	Kontrolna grupa	14.38	3.15	141

Tabela 39.

Testiranje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe

	F	df	P
Radionica	.293	1.00	.59
Radionica*Grupa	6.041	1.00	.15

Nisu utvrđeni značajni interakcijski efekti perioda mjerenja i pripadnosti eksperimentalnoj ili kontrolnoj skupini ($F=6.041$; $p=.15$). U poređenju nivoa procjene komponente *svijest o drugima* između eksperimentalne i kontrolne grupe u periodima prije i poslije održavanja radionice, također, nije utvrđena značajna razlika u ($p=.34$).



Grafikon 3.

Utjecaj radionica na zavisnu varijablu (komponentu) svijest o drugima

Komponenta upravljanje emocijama

Rezultati prikazani u tabelama, koje slijede vezani su za efekte radionica unutar grupe (pre-test i post-test) na zavisnu varijablu *upravljanje emocijama*.

Tabela 40.

Deskriptivna statistika – komponenta upravljanje emocijama

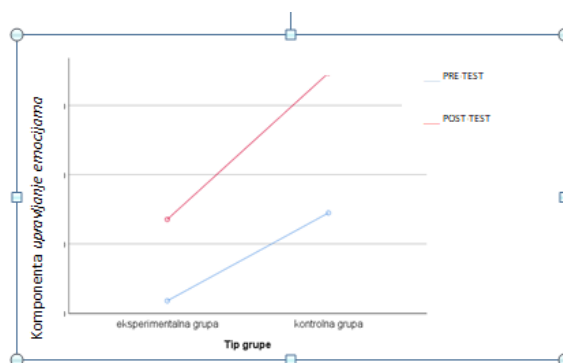
Komponenta	Tip grupe	M	SD	N
Upravljanje emocijama pre-test	Eksperimentalna grupa	17.23	4.10	102
	Kontrolna grupa	17.49	4.07	141
Upravljanje emocijama post-test	Eksperimentalna grupa	17.47	3.78	102
	Kontrolna grupa	17.89	4.22	141

Tabela 41.

Testiranje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe

	F	df	P
Radionica	1.535	1.00	.22
Radionica*Grupa	.116	1.00	.74

Značajni efekti pripadnosti eksperimentalnoj ili kontrolnoj grupu nisu registrovani niti kod komponente *upravljanje emocijama* ($F=1.535$; $p=.22$), kao ni značajni interakcijski efekti perioda mjerenja i pripadnosti grupi (eksperimentalna/kontrolna) ($F=.116$; $p=.74$). Nije utvrđena ni značajna razlika u nivou procjene komponente *upravljanje emocijama* između eksperimentalne i kontrolne grupe u periodima prije i poslije održavanja radionice ($p=.46$).



Grafikon 4.

Utjecaj radionica na subskali (komponenti) upravljanje emocijama

Komponenta samopoštovanje

Rezultati prikazani u tabelama, koje slijede vezani su za efekte radionica unutar grupe (pre-test i post-test) na zavisnu varijablu *samopoštovanje*.

Tabela 42.

Deskriptivna statistika – komponenta samopoštovanje

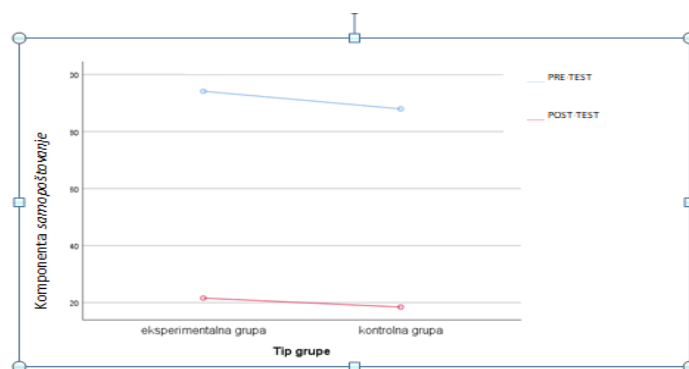
Komponenta	Tip grupe	M	SD	N
Samopoštovanje pre-test	Eksperimentalna grupa	26.94	4.18	102
	Kontrolna grupa	26.88	4.67	141
Samopoštovanje post-test	Eksperimentalna grupa	26.22	2.88	102
	Kontrolna grupa	26.18	3.50	141

Tabela 43.

Testiranje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe

	F	df	P
Radionica	6.149	1.00	.014
Radionica*Grupa	.003	1.00	.96

Rezultati prikazani u tabelama pokazuju značajne efekte pripadnosti grupi ($F=6.149$; $p<0.01$). U periodu post-testa, odnosno, pri mjerenju nakon provedbe radionica, utvrđeni su, u prosjeku, niži rezultati na komponenti *samopoštovanju* kod obje grupe ispitanika. Ovaj podatak je veoma interesantan jer je očekivan drugačiji trend rezultata, barem u eksperimentalnoj grupi. Interakcijski efekt radionice i pripadnosti grupi nije utvrđen ($F=.03$; $p=.96$), dok se eksperimentalna i kontrolna grupa značajno razlikuju u komponenti *samopoštovanju* ($p>.01$), pri čemu eksperimentalna grupa ima viši nivo procjene komponente *samopoštovanja* u odnosu na kontrolnu, u oba mjerenja.



Grafikon 5.

Utjecaj radionica na zavisnu varijablu (komponentu) samopoštovanje

Komponenta nenasilno rješavanje konflikta

Rezultati prikazani u tabelama, koje slijede vezani su za efekte radionica unutar grupe (pre-test i post-test) na komponentu *nenasilno rješavanje konflikta*.

Tabela 44.

Deskriptivna statistika – komponenta nenasilno rješavanje konflikta

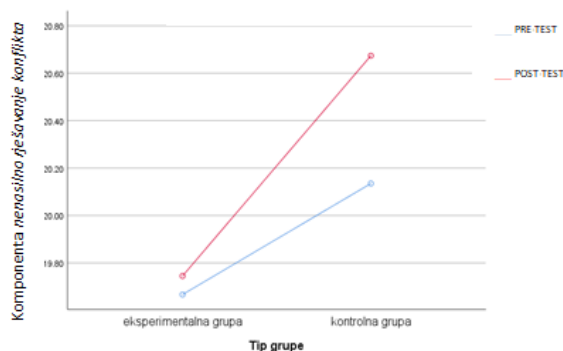
Komponenta	Tip grupe	M	SD	N
Nenasilno rješavanje konflikta	eksperimentalna grupa	19.67	2.56	102
	kontrolna grupa	20.13	3.23	141
Pre-test	Ukupno	19.94	2.97	243
Nenasilno rješavanje konflikta	eksperimentalna grupa	19.74	2.89	102
	kontrolna grupa	20.67	2.79	141
Post-test	Ukupno	20.28	2.86	243

Tabela 45.

Testiranje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe

	F	df	P
Radionica	3.252	1.00	.07
Radionica*Grupa	1.814	1.00	.18

Nisu utvrđeni značajni efekti pripadnosti eksperimentalnoj ili kontrolnoj grupi kod komponente *nenasilno rješavanja konflikta* ($F=3.252$; $p=.07$). Također, nisu utvrđeni interakcijski efekti perioda mjerenja (prije/poslije radionice) i pripadnosti grupi (eksperimentalna/kontrolna) ($F=1.184$; $p=.89$) na komponentu *nenasilno rješavanje konflikta*. Utvrđena je i značajna razlika u nivou procjene komponente *nenasilno rješavanja konflikta* između eksperimentalne i kontrolne grupe ($p<.04$), pri čemu kontrolna grupa ostvaruje više rezultate na ovoj komponenti i u pre- i post-testu, što bi se moglo povezati sa davanjem društveno poželjnih odgovora kontrolne grupe.



Grafikon 6.

*Utjecaj radionica na zavisnu varijablu (komponentu)
nenasilno rješavanje konflikta*

Sve navedeno govori da je osma hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da će program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencije odgajatelja utjecati na samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u eksperimentalnoj grupi*, u potpunosti odbačena.

8. DISKUSIJA

Za cilj provedenog istraživanja može se reći da je bio dvojak. Kao prvo, cilj je bio ispitati u kojoj mjeri su formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zastupljeni u profesionalnom razvoju odgajatelja. Kao drugo cilj je bio ispitati u kojoj mjeri program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja dobrinosi samoprocjeni nivoa njihove razvijenosti. Ovi ciljevi su operacionalizovani kroz osam konkretnih zadataka koje su praćene odgovarajućim hipotezama.

U okviru prve hipoteze je testirana pretpostavka *da je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja zastupljen u obrazovnim ciljevima studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja, ali da njihovu realizaciju nastavna praksa ne podržava*. Postavljena hipoteza je djelimično potvrđena na temelju analize šest studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima. Analizom je utvrđeno da niti u jednom programu, u dijelu cilj i svrha studijskog programa, nisu eksplicitno navedeni elementi socio-komunikacijskih kompetencija. U pet programa su vidljivi elementi svrhe socio-komunikacijskih kompetencija, koja se, uglavnom, odnosi na kvalitetnu, podsticajnu mikropedagošku klimu i kvalitetu odnosa. Međutim, skoro četvrtina tih elemenata je sa nejasnom teorijskom osnovom, pa se može pretpostaviti da se razvijaju na općeprihvaćenoj paradigmi tj. teoriji kontrole i uvjetovanja kako i funkcionira naš školski sistem. U prilog tome ide podatak, koji je vezan za analizu silabusa nastavnih predmeta. Od 61 silabusa (analizirano ih je 338) u kojem su vidljivi elementi socio-komunikacijskih kompetencija skoro polovinu elemenata vidljivih u sadržajima silabusa nastavnih predmeta ne prati ni obavezna, ni preporučena literatura. Tačnije samo su 73 naslova obavezne i preporučene literature vezana za pojašnjenje teorijskih postavki nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora. Iz svega navedenog može se zaključiti da je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata, temeljenih na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora nesistematično i nedovoljno prisutno u nastavnom procesu, ali i obrazovnim ciljevima studijskih programa.

U okviru druge hipoteze je analiziran odnos samoprocjene socio-komunikacijskih kompetencija studenata na temelju opisa i indikatora profesionalnih kompetencija, koje uključuju i socio-komunikacijske kompetencije i procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija testovima procjene. *Pretpostavljeno je da studenti svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju razvijenije nego što to pokazuju testovi*

procjene. Postavljena hipoteza je potvrđena na temelju dobijenih rezultata, koji su pokazali da mjere samoprocjene razvijenosti profesionalnih kompetencija kod studenata i procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija nisu ujednačene. Drugim riječima studenti vlastite socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju razvijenijim nego što to pokazuju testovi procjene. Ako ovom zaključku pridružimo i rezultate analize sadržaja silabusa nastavnih predmeta, koji upućuju na to da je komponenta *nenasilna komunikacija*, koja je osnova za razvoj ostalih komponenti, vidljiva samo sadržajima nastavnih predmeta u 24 silabusa (od 61 silabusa ili 18.05% u kojima su vidljivi elementi socio-komunikacijskih kompetencija), od čega čak u 39.34% slučajeva nisu potkrijepljeni ni širom ni užom literaturom baziranom na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora, onda su se ovakvi rezultati mogli i očekivati. Treba napomenuti da je komponentna *nenasilna komunikacija* temelj razumijevanja filozofije nenasilne komunikacije i teorije izbora, da je temelj promjene paradigme života i odgoja bez koje nema formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija i da je temelj za formiranje ostalih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Bez formirane komponente *nenasilna komunikacija*, ne može se očekivati formiranje komponente *svijest o sebi*, jer to zahtijeva razumijevanje cjelovitog ponašanja (misli, osjećanja, fiziologija, djelovanje), razumijevanje vlastitog ponašanja kao rezultata pokušaja zadovoljenja genetski upisanih potreba, a ne kao reakcije na ponašanje drugog, te preuzimanje odgovornosti za svoja osjećanja i ponašanja. Bez razumijevanja sebe, svojih osjećanja, potreba i ponašanja, ne može se razumjeti ponašanje drugih tj. ne može se formirati komponenta *svijest o drugima*, ali ni komponenta *upravljanje emocijama*, jer je nemoguće upravljati emocijama ako u situacijama u kojima se nalazimo tražimo krivca u sebi ili drugima, umjesto da se fokusiramo na rješenje što zahtijeva razumijevanje svog ponašanje i ponašanje drugih, razumijevanje povezanosti osjećanja i genetski upisanih potreba kao pokretača našeg ponašanja. Sve to utječe na formiranje i razvoj komponente *samopoštovanje*. Na ovom mjestu se možemo osvrnuti i na rezultate vezane za analizu sadržaja silabusa nastavnih predmeta u kojima je komponenta *samopoštovanje* najslabije zastupljena. Komponenta *nenasilno rješavanje konflikta* objedinjuje sve prethodne komponente i odraz je kompletne filozofije života. Pojednostavljeno ona predstavlja znanja, vještine i stavove vezane za jasnoću govorenja tj. artikulaciju naših potreba i kvalitetu slušanja poruka drugih tj. slušanja ili tumačenja (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama, samopoštovanje*).

Trećom hipotezom je *pretpostavljeno da postoje značajni odnosi između samoprocjene nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija sa obilježjima studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (godina studija i uvjeti studiranja)*. Na temelju dobijenih rezultata ova hipoteza je djelimično potvrđena. Godine studija nisu povezane sa kompetencijama, ali zadovoljstvo uvjetima studiranja uglavnom jeste u značajnim relacijama sa *organizacijskim i socio-komunikacijskim kompetencijama*. Na temelju dobijenih nalaza u prvom redu možemo zaključiti da odlike studenata ne treba posmatrati kao cjelinu već više kao skup relativno nezavisnih varijabli koje mogu imati različite odnose sa samoprocjenama nivoa razvijenosti kompetencija. Ono što za sada možemo pretpostaviti je da zadovoljstvo uvjetima studiranja može pozitivno utjecati na motivaciju za samoprocjenu socio-komunikacijskih kompetencija.

Četvrtom hipotezom je *pretpostavljeno da je razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja zastupljen u ciljevima programa stručnog usavršavanja odgajatelja, ali da njihovu realizaciju praksa ne podržava*. Postavljena hipoteza je odbačena na temelju analize podataka prikupljenih iz osam obrazovnih institucija (pedagoški zavodi/ministarstva obrazovanja). Iz ukupno analiziranih podataka utvrđeno je da niti jedna institucija nema urađen katalog obuka, koji bi odgajateljima nudio obuke za razvoj profesionalnih kompetencija uključujući i socio-komunikacijske kompetencije. Kada je u pitanju frekvencija obuka evidentno je da je čak pet institucija organiziralo manje od jedne obuke u protekle tri godine. Od ukupno šesnaest obuka, koje su organizirane za odgajatelje u tri godine, samo šest obuka je imalo elemente vezane za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija, od čega je jedna obuka vezana za socio-komunikacijske kompetencije direktora, a čak četiri stavljene u kontekst škole. Ovo zadnje ide u prilog činjenici da savjetnici, koji su zaduženi za oblast predškolskog odgoja i obrazovanja pri obrazovnim institucijama, a nisu stručni za oblast predškolskog odgoja i obrazovanja, često previde njegove specifičnosti i stavljaju ga u kontekst osnovne škole, što dovodi do tzv. školarizacije predškolskog odgoja i obrazovanja. Imajući na umu specifičnosti razvoja socio-komunikacijskih kompetencija, u čijoj osnovi je lični rast i razvoj, obuke od dva sata ili šest sati su nedovoljne za bilo kakav kvalitetan utjecaj na razvoj kompetencija. Formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija zahtijeva kontinuirano, iskustveno i situaciono učenje, uz adekvatan teorijski okvir. Budući da je frekvencija obuka, kao i dužina obuka nedovoljna, tim prije što obukama, uglavnom,

prisustvuje samo dio odgajatelja, i to u sklopu radnog vremena, sve češće se koristi tzv. diseminacija, koja podrazumijeva detaljno informisanje odgajatelja, koji nisu prisustvovali obuci, o temi obuke od strane onih, koji su prisustvovali. Diseminacija na neki način predstavlja marketing obuke, što ima smisla samo ukoliko postoji mogućnost da odgajatelji, koji su iskazali interes, imaju mogućnost uključivanja u obuku, što definitivno nije slučaj. Sve navedeno govori da razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja nije dovoljno, ni jasno zastupljeno u ciljevima programa stručnog usavršavanja odgajatelja, tj. da ne postoji institucionalna podrška odgajateljima, te da razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja zavisi od njihovog ličnog angažmana.

Petom hipotezom je *pretpostavljeno da odgajatelji svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuju bazično razvijenim*. Bazično razvijene kompetencije podrazumijevaju formirane kompetencije sa prisutnim mehanizmima nasilne komunikacije i teorije kontrole, koje osoba prepoznaje, pa svjesno usmjerava svoje ponašanje u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom. Iako se stari obrasci ponašanja još uvijek javljaju, osoba ih identificira i prevodi u nove obrasce. Ova faza se može smatrati fazom transformacije tj. fazom osobnog rasta i razvoja. Na temelju rezultata dobijenih analizom nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja peta hipoteza je odbačena, jer je utvrđeno da oko 50% odgajatelje sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuju kao nerazvijene ili nisko razvijene, što znači da je ponašanje i dalje u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije, tj. da i dalje koristi ubojite navike/ponašanja, etiketiranje, okrivljavanje, Ti-poruke ili prikrivene Ti-poruke i sl. Ono što se može izdvojiti kao posebno važno su rezultati dobijeni za procjenu komponente *samopoštovanje*. Podatak da 59.5% odgajatelja i 55.7% studenata komponentu *samopoštovanje* procjenjuje kao nerazvijenu ili slabo razvijenu komponentu, kao i podatak vezan za analizu sadržaja silabusa nastavnih predmeta u kojima je komponenta *samopoštovanje* najslabije zastupljena je više nego zabrinjavajući i nameće sljedeća pitanja: *Da li obrazovni sistem u cjelini negativno utječe na formiranje slike o sebi kod učenika/studenata? Da li dalji profesionalni razvoj doprinosi mijenjanju i jačanju pozitivne slike o sebi ili samo potvrđuje sliku o sebi formiranu kroz obrazovni proces?* Ove dileme bi svakako mogle biti jedno od istraživačkih problema. Ukoliko ovim rezultatima dodamo i rezultate dobijene na uzorku studenata predškolskog odgoja i obrazovanja za komponentu *nenasilna komunikacija*, koja je osnova za razvoj ostalih komponenti (54.2% slabo razvijena ili nerazvijena, 38.9% bazično razvijena, 6.9% visoko

razvijena) jasno je da prvi korak u profesionalnom razvoju odgajatelja, dodiplomski studij, za više od 50% studenata nije ispunio zadatak formiranja i djelimičnog razvoja ove komponente, koja je baza formiranja ostalih. Također je jasno da ni obrazovne institucije, koje bi trebale podržavati profesionalni razvoj odgajatelja, još uvijek ne ispunjavaju taj zadatak. Prisjetimo li se rezultata analize osam obrazovnih institucija vezanih za dalji profesionalni razvoj odgajatelja (pripravnički staž i polaganje stručnog ispita za samostalan rad, te dalje stručno usavršavanje), jasno je da je realizacija pripravničkog staža prilično formalizirana i bez dovoljno kvalitetnog utjecaja na odgajatelja-pripravnika, posebno na one odgajatelje-pripravnike, koji su na stručnom osposobljavanju bez zasnivanja radnog odnosa, pa nisu ni dužni da provode puno radno vrijeme u sklopu 40-satne sedmice odgajatelja u predškolskoj ustanovi. Kada je u pitanju stručno usavršavanje odgajatelja samo 37.5% od realiziranih obuka tokom tri godine, a bilo ih je samo 16, imalo je elemente za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija. Ako se uzme u obzir činjenica da su te obuke realizirale jednom godišnje sa trajanjem od dva sata do šest sati, onda je jasno da one ne mogu doprinijeti razvoju kompetencije, nego mogu imati samo informativni karakter. Sve navedeno govori da je potrebno kod odgajatelja razvijati svijest o preuzimanju odgovornosti za svoj profesionalni razvoj, bez oslanjanja na obrazovne institucije, kroz pronalaženje mogućnosti za kvalitetno neformalno obrazovanje, koje će im omogućiti razvoj profesionalnih kompetencija, pa samim tim i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija.

U okviru šeste hipoteze je *pretpostavljeno da postoji povezanost između socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i njihovih stavova u konfliktu*. Time su se nastojale ispitati korelacije komponenti socio-komunikacijskih kompetencija i stavova u konfliktu (*krivimo sebe, krivimo druge, razumijemo osjećanja i potrebe drugih, razumijemo svoja osjećanja i potrebe*), koji su operacionalizovani KNER upitnikom. Šesta hipoteza je potvrđena na temelju dobijenih korelacija, koje su pokazale povezanost svijesti o vlastitim potrebama i potrebama drugih sa komponentama socio-komunikacijskim kompetencijama. Na osnovu toga je zaključeno da se odgajatelji sa razvijenijim komponentama socio-komunikacijskih kompetencija približavaju stavovima koji omogućavaju nenasilan, asertivan i konstruktivan pristup konfliktu. Budući da se KNER upitnik odnosi na stav u konfliktu on odražava kompletnu filozofiju života (način primanja poruka i tumačenja ponašanja drugih, te artikulaciju svojih potreba) i uključuje sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o*

sebi, svijest od drugima upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta). Rezultati povezanosti stava u konfliktu i komponenti socio-komunikacijskih kompetencija potvrđuju hronološko formiranje komponenti, što znači da formiranje jedne komponente inicira formiranje druge-naredne komponente, te da njihov razvoj može teći paralelno.

Pretposljednja sedma hipoteza obuhvatila je odnos između samoprocjene nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i obilježja odgajatelja. *Pretpostavljeno je da postoje značajni odnosi između samoprocjene razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i navedenih obilježja odgajatelja (radno iskustvo, nivo stručne sprema/stručnog zvanja, zadovoljstvo poslom)*. Ova hipoteza je odbačena, jer rezultati dobijeni provjerom ove hipoteze pokazuju samo nekoliko značajnih veza i to na nivou $p < .05$, pa se ne mogu uzeti kao pokazatelji postojanog odnosa između testiranih varijabli, niti je moguće dati bilo kakvu generalizaciju dobijenih veza. Imajući u vidu i rezultate dobijene na temelju analize uloge obrazovnih institucija u profesionalnom razvoju odgajatelja, koji pokazuju da odgajatelji nemaju kvalitetnu i kontinuiranu podršku u svom profesionalnom razvoju, sasvim je logično da godine radnog staža, koje bi ujedno značile i godine stručnog usavršavanja, ne igraju nikakvu ulogu u razvoju socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Godine radnog staža imale bi ulogu u razvoju socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja ukoliko bi odgajatelji imali razvijenu svijest o potrebi stalnog stručnog usavršavanja i preuzeli odgovornost za svoj profesionalni razvoj. U fazi uvođenja (0-3 godine), koja obuhvata i pripravnički staž sa polaganjem stručnog ispita za samostalno obavljanje djelatnosti, odgajatelji nemaju adekvatnu podršku mentora, niti postoje kvalitetni kriteriji za odabir mentora. Položen stručni ispit i 5 godina radnog iskustva (što nije uvjet u svim kantonima/županijama Federacije Bosne i Hercegovine) nisu garant kvalitete rada mentora, niti njegove sposobnosti da vodi pripravnika. U ovoj fazi, kao i u svim narednim fazama, od strane obrazovnih institucija izostala je podrška u vidu kontinuiranog stručnog usavršavanja odgajatelja na temelju njihovih realnih potreba. Budući da obrazovne institucije ne realiziraju ili nedovoljno kvalitetno realiziraju obuke za odgajatelje s ciljem razvoja njihovih profesionalnih kompetencija, pa samim tim i socio-komunikacijskih kompetencija, jasno je da je potrebno, još na dodiplomskom studiju, raditi i na razvoju svijesti o neophodnosti neformalnog i informalnog obrazovanja tj. preuzimanju odgovornosti za svoj profesionalni razvoj. Također treba dodati da zbog neadekvatne

podrške stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju odgajatelja od strane obrazovnih institucija s jedne strane, i nedovoljno razvijene svijesti odgajatelja za neformalno i informalno obrazovanje s druge strane, dužina radnog staža nije bitan faktor za nivo razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Također je vidljivo da ni stepen stručne spremne nije bitan faktor, za nivo razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja, što govori o potrebi kontinuiranog evaluiranja i unapređenja kvalitete dodiplomskog, ali i poslijediplomskog studija za odgajatelje. Budući da je povezanost zadovoljstva radnim mjestom, koje je u direktnoj vezi sa efikasnošću na poslu i zaštiti mentalnog zdravlja odgajatelja, sa komponentama *nenasilna komunikacija* i *svijest o sebi*, niska i značajna na nivou $p < .05$, ne može se uzeti kao pokazatelj postojanog odnosa između testiranih varijabli.

Posljednjom osmom istraživačkom hipotezom je *pretpostavljeno da će program Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja utjecati na odgajatelje i samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u eksperimentalnoj grupi*. Ova hipoteza je, također, odbačena, jer rezultati pokazuju da kod eksperimentalne grupe nije došlo do značajnih promjena skorova na komponentama socio-komunikacijskih kompetencija. Kao mogući razlog se može navesti vrlo kratak vremenski period u kome su ispitanici eksperimentalne grupe bili izloženi eksperimentalnom faktoru odnosno radionicama osmišljenim za razvoj komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Imajući u vidu da formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija podrazumijeva promjenu paradigme odgoja i života uopće, promjenu stavova i razvoj vještina, ovakav rezultat ne iznenađuje. Suprotno tome, rezultati govore o neophodnosti kreiranja kvalitetnog modela kontinuiranog stručnog usavršavanja, dovoljno dugog i sistematičnog kako bi se osigurali uvjeti za dalji razvoj komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. U prilog ovome idu i podaci iz Izvještaja o realiziranim radionicama (*Prilog 12*) u kojem se navodi da su aktivnosti na radionicama dale uvid u filozofiju života i odgoja učesnica-odgajateljica, te da je evidentno je da je ona vezana za teoriju kontrole tzv. S-R varijantu (stimulus-reakcija), što znači da vjeruju da je njihovo ponašanje reakcija na ponašanje drugih. Također vjeruju da mogu mijenjati ponašanja drugih, te da su za odnos odgovorne samo 50%, jer odnos čine dvije osobe. Prisjetimo se postulata nenasilne komunikacije i teorije izbora koji kažu da svako radi najbolje što može u datoj situaciji, te da je svako od nas 100% odgovoran za svaki odnos. Činjenica je da je, od 120 učesnica, samo 25 učesnica (20.83%) potpuno

pratilo i razumjelo upute za Test slušanja govori koliko je slabo razvijena ova bitna komunikacijska vještina, a što je u suprotnosti sa njihovim odgovorima na Skali (item br. 27). Učesnice su same prepoznale da u svakodnevnom govoru koriste etikete i procjene i da veoma često koriste glagol morati, što je odlika nasilne komunikacije i teorije kontrole, te da im je teško prevoditi negacijske forme u afirmacijske. Identifikacija potreba je otežana, što su potkrijepile i izjavom da nisu ni razmišljale na takav način, te da i ne mogu imenovati sve potrebe. Potrebe miješaju sa željama, ali i strategijama za njihovo zadovoljenje. Nemaju razvijenu vještinu jasnog artikulisanja svojih potreba tj. onoga što vide i čuju, kako se osjećaju u vezi s tim i što im treba, a što je u koliziji sa odgovorima na Skali (item br. 4, 10, 12, 17). Ubojite navike (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje) koje blokiraju komunikaciju i uništavaju odnos često koriste iz uvjerenja da tako motiviraju djecu ili nekog drugog sugovornika. Također često koriste poređenje kao način motiviranja djece, a što ima suprotan efekat. Prilikom definiranja četiri načina primanja *Ne* poruke, mnogo su lakše definirali odgovore, koji su karakteristični za nasilnu komunikaciju i traženje krivca, nego one koji su fokusirani na rješenje problema (empatija i samoempatija) što je u koliziji sa rezultatima iz KNER-PROFIL-a. Većina učesnica smatra da su radionice korisne za njihov osobni razvoj i da im je potreban nastavak ove edukacije, te da bi trebalo uključiti i ostale kolegice, a smatraju da ga treba uvesti i kao obavezan predmet na fakultetu. Zamijetili su da je ovo samo početna stepenica i da je neophodan dalji rad na razvoju njihovih socio-komunikacijskih kompetencija.

9. ZAKLJUČCI SA PREPORUKAMA

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja su ključne za kvalitetu mikropedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi, jer doprinose razvoju povjerenja i saradnje, pa samim tim doprinose unapređenju kvalitete odnosa, razumijevanja i uvažavanja drugih i drugačijih, razvoju odgovornosti i demokratičnosti. One pokrivaju sve oblike ponašanja odgajatelja za učinkovit i konstruktivan način sudjelovanja u interakciji ne samo sa djecom, nego i sa njihovim roditeljima i radnim kolegama.

9.1. Zaključci

Iako su socio-komunikacijske kompetencije ključne za optimiziranja uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob njihovom formiranju i razvoju ne poklanja se dovoljna pažnja. Tačnije, formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija je u nedovoljnoj mjeri ili skoro nikako zastupljeno u profesionalnom razvoju odgajatelja. U prilog tome govore rezultati dobijeni ovim istraživanjem, ali i činjenica da nema istraživanja vezanih za socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja, dok za druge profesionalne kompetencije ima.

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja, zbog svoje specifičnosti, treba formirati i razvijati na dodiplomskom studiju (od prve do završne godine studija), te sa njihovim razvojem nastaviti u daljim fazama profesionalnog razvoja (realizacija pripravničkog staža i polaganje stručnog ispita za samostalan rad, dalje kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja). Specifičnost socio-komunikacijskih kompetencija se ogleda, između ostalog, u tome što su bazirane na promijenjenoj filozofiji života i odgoja i predstavljaju osobno putovanje svakog pojedinca od teorije izvanjske kontrole i uvjetovanja do teorije izbora i nenasilne komunikacije, pri čemu se pod nenasilnom komunikacijom podrazumijeva filozofija života, dok su komunikacijske vještine samo njen sastavni dio. Komponente socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest od drugima upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*) se hronološki formiraju, a njihov dalji razvoj može teći paralelno.

Generalno gledano ni u jednoj fazi profesionalnog razvoja odgajatelja (dodiplomski studij, pripravnički staž i polaganje stručnog ispita za samostalni rad, kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja tokom rada) formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nije u dovoljnoj mjeri zastupljeno. Fokus je uglavnom na formiranju i razvoju pedagoških i metodičko-akcijskih kompetencija.

Rezultati analize studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje, pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini, pokazuju da formiranje i razvoj socio-

komunikacijskih kompetencija nije u dovoljnoj mjeri zastupljeno u obrazovnim ciljevima studijskih programa, niti njihovo formiranje i razvoj nastavna praksa podržava u dovoljnoj mjeri. Čak i u onim slučajevima gdje se u obrazovnim ciljevima ili opisu studijskog programa prepoznaju elementi socio-komunikacijskih kompetencija, daljom analizom silabusa nastavnih predmeta utvrđeno je da nastavni predmeti, koji sadržavaju elemente socio-komunikacijskih kompetencija nisu u kontinuitetu zastupljeni po semestrima, te da sadržaj nastavnog predmeta ne prati obavezna ili preporučena literatura. U prilog ovome ide i rezultat da ne postoji statistički značajna povezanost između godina studija i procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Također je utvrđeno da ne postoji statistička povezanost između zadovoljstva uvjetima studiranja i procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*). Rezultati pokazuju da oko polovine studenata predškolskog odgoja i obrazovanja komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuju kao nerazvijene ili nisko razvijene, iako su svoje socio-komunikacijsku kompetenciju, u sklopu profesionalnih kompetencija, procijenili znatno više. Posebno zabrinjavajući rezultati su vezani za neke od komponenti socio-komunikacijske kompetencije, a to su komponente *nenasilna komunikacija i samopoštovanje*. Budući da je komponenta *nenasilna komunikacija* baza za formiranje ostalih komponenti socio-komunikacijske kompetencije, a vezana je za teorijska znanja i postulate nenasilne komunikacije i teorije izbora što doprinosi promjeni filozofije života i odgoja, postavlja se pitanje: *Da li su studijski programi ili preciznije, sadržaji koji se izučavaju, usklađeni sa savremenim naučnim tokovima i da li doprinose proklamovanoj filozofiji odgoja i obrazovanja, koja bi trebala biti u osnovi reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini?* Kao najnerazvijeniju komponentu socio-komunikacijskih kompetencija studenti procjenjuju komponentu *samopoštovanje*, koja je ujedno i najslabije zastupljena u studijskim programima za predškolski odgoj i obrazovanje. Budući da je navedena komponenta u direktnoj vezi sa slikom o sebi, postavlja se pitanje: *Da li, na koji način i u kojoj mjeri dodiplomski studij, ali i obrazovni sistem u cjelini, utječe na formiranje slike o sebi?*

Na temelju informacija dobijenih iz anketnog upitnika za obrazovne institucije (pedagoške zavode/ministarstva obrazovanja) utvrđeno je da ove institucije nisu dovoljno kvalitetna podrška profesionalnom razvoju odgajatelja niti u jednoj fazi profesionalnog razvoja odgajatelja. Kada je u pitanju faza realizacije pripravničkog staža i polaganje

stručnog ispita za samostalni rad evidentna je razlika po entitetima Bosne i Hercegovine i Brčko Distrikta, te kantonima/županijama Federacije Bosne i Hercegovine u odnosu na dužinu pripravničkog staža, kriterije za odabir mentora, kao i vrstu angažmana samog odgajatelja-pripravnika. Razvijenost socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja, niti je jedan od kriterija za odabir mentora, niti se one razvijaju kod odgajatelja-pripravnika u ovom periodu. Niti jedna obrazovna institucija, koja je obuhvaćena ovim istraživanjem, nema urađen katalog obuka baziran na identificiranim potrebama od strane odgajatelja i stručnog savjetnika, koji pokrivaju oblast predškolskog odgoja i obrazovanja. Niti jedna obrazovna institucija ne provodi planske obuke za stručno usavršavanje odgajatelja, nego ih realiziraju u skladu sa finansijskim mogućnostima institucija ili u sklopu projekata domaćih i stranih nevladinih organizacija, koje traju samo nekoliko sati i uglavnom obuhvataju mali procenat odgajatelja. Obuke za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija za odgajatelje uopće nisu realizirane, a i one rijetke, koje su realizirane i koje su sadržavale neke elemente socio-komunikacijskih kompetencija bile su veoma kratke i površne i nisu nikako mogle doprinijeti njihovom razvoju. Treba napomenuti da na mjestu stručnog savjetnika, koji pokriva oblast predškolskog odgoja i obrazovanja, često nisu osobe iz struke, pa ne mogu biti adekvatan podrška odgajateljima u njihovom profesionalnom razvoju, jer ne razumiju specifičnosti i zakonitosti razvoja i učenja djece predškolskog uzrasta ili su iz struke, ali su raspoređeni i na ostale oblasti obrazovanja (osnovno i srednje obrazovanje), pa se predškolskim odgojem bave samo djelimično. Kada je u pitanju povezanost obilježja odgajatelja (stručna sprema, dužina radnog staža i zadovoljstvo na poslu) sa procjenom nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja (*nenasilna komunikacija, svijet o sebi, svijest o drugome, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*) utvrđeno je da, zbog neadekvatne podrške njihovom stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju od strane obrazovnih institucija s jedne strane, i nedovoljno razvijene svijesti odgajatelja za preuzimanje odgovornosti za osobni razvoj kroz neformalno i informalno obrazovanje s druge strane, dužina radnog staža nije bitan faktor za nivo razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Također je utvrđeno da stepen stručne spreme nije bitan faktor, što govori o potrebi kontinuiranog evaluiranja i unapređenja kvalitete dodiplomskog, ali i poslijediplomskog studija za odgajatelje. Zabrinjavajući je podatak da skoro polovina odgajatelja procjenjuje da ima nerazvijene ili nisko razvijene komponente socio-komunikacijskih kompetencija, posebno ako se ima na umu da su socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja osnova za kreiranje podsticajne mikropedagoške

klime u odgojno-obrazovnom procesu i optimiziranja uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob.

Program od deset radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nije imao značajniji utjecaj na samoprocjenu nivoa komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u eksperimentalnoj grupi, ali se kroz Izvještaj o realiziranim radionicama vidi da su one omogućile odgajateljima realniju samoprocjenu, koja predstavlja prvi korak za suštinske promjene neophodne za formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija. Rezultati ukazuju na potrebu za sistematskom, kontinuiranom i dovoljno dugoj edukaciji baziranoj na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora, koja omogućava učesnicima, da kroz situaciono učenje povezuju teorijski okvir sa samim sobom i životom uopće i tako krenu na svoj put razvojni.

9.2. Preporuke

Budući da su socio-komunikacijske kompetencije u direktnoj vezi sa mikropedagoškom klimom, pa samim tim i optimiziranjem uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob, te kvalitetnoj komunikaciji i saradničkim odnosima sa roditeljima i radnim kolegama, neophodno je da se njihovom formiranju i kontinuiranom razvoju posveti posebna pažnja u svim fazama profesionalnog razvoja odgajatelja, i to:

Prva faza koja je vezana za dodiplomski studij trebala bi omogućiti formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja barem do bazičnog nivoa razvijenosti. Da bi se osigurali uvjeti za formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija na dodiplomskom studiju potrebno je uraditi kritičku analizu studijskih programa i nastavne prakse na javnim, ali i privatnim fakultetima, na kojima se obrazuju budući odgajatelji, ali i ostali prosvjetni radnici. Neophodno je da se na dodiplomskom studiju izučavaju sadržaji koji doprinose usvajanju bazičnih znanja vezanih za proklamovanu filozofiju odgoja i obrazovanja, koja je u osnovi reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini, kako bi fokus odgojno-obrazovnog procesa bilo dijete i njegove potrebe. Ti sadržaji su vezani za nenasilnu komunikaciju Marshalla Rosenberga, kvalitetnu komunikaciju Tomasa Gordona, te teoriju izbora, saradničko vođenje i skrbna ponašanja Williama Glassera. Budući da su teorijska znanja samo baza za razumijevanje neophodnosti promjene filozofije odgoja i obrazovanja, sljedeći korak je primjena tih znanja u cjelokupnom nastavnom procesu (predavanja, vježbe, praksa) kako bi se osiguralo vrijeme i prostor za samouvid i lični razvoj studenata, a što je u osnovi formiranja socio-komunikacijskih kompetencija i reflektivnog praktičara. Da bi se teorijska znanja primijenila u cjelokupan nastavni proces neophodno je da profesori sa

studijskog programa imaju razvijene socio-komunikacijske kompetencije ili, ako to nije slučaj, da se dodatno i u kontinuitetu educiraju. Budući da su rezultati studenata vezani za razvijenost komponente *samopoštovanje* veoma zabrinjavajući, a u direktnoj su vezi sa slikom o sebi, potrebno je preispitati odgojno-obrazovni sistem uopće i identificirati uzroke ove pojave.

Sljedećoj fazi profesionalnog razvoja odgajatelja, koja je vezana za realizaciju pripravničkog staža i polaganje stručnog ispita za samostalan rad neophodno je pristupiti mnogo ozbiljnije. To se posebno odnosi na vrstu angažmana pripravnika i kriterije za odabir mentora. To podrazumijeva promjenu legislative. Potrebno je da se prekine sa praksom tzv. *lica na stručnom osposobljavanju bez zasnivanja radnog odnosa* i da se vrati stara praska odgajatelja-pripravnika, koji ima puni angažman u sklopu 40 satne radne sedmice. Također je potrebno da se definiraju kvalitetni kriteriji za odabir mentora, koji bi, između ostalog sadržavali i kriterij *visoko razvijene socio-komunikacijske kompetencije*. Budući da manje od 10% odgajatelje komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuje kao visoko razvijene potrebno je za potencijalne mentore realizirati dodatnu i kontinuiranu obuku za razvoj navedene kompetencije. Kako ni jedna obrazovna institucija ne provodi planske obuke odgajatelja potrebno je uraditi katalog obuka za odgajatelje na temelju identificiranih potreba odgajatelja od strane odgajatelja, ali i od strane stručnih savjetnika iz pedagoških zavoda ili ministarstava obrazovanja učenih kroz savjetodavno-instruktivni rad sa odgajateljima. Kada je u pitanju savjetodavno-instruktivni rad sa odgajateljima neophodno je da stručni savjetnici u obrazovnim institucijama budu iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, te da imaju visoko razvijene socio-komunikacijske kompetencije kako bi bili adekvatna podrška odgajateljima u njihovom profesionalnom razvoju.

Prilikom izrade kataloga obuka za odgajatelje posebnu pažnju treba obratiti na dužinu trajanja obuke, kao i način obuhvata što većeg broja odgajatelja. Obuke trebaju biti dovoljno duge, u kontinuitetu i u manjim grupama, kako bi omogućile usvajanje teorijskog okvira, kao i mogućnost za njegovo propitivanje i povezivanje sa samim sobom, odgojno-obrazovnom praksom i životom uopće. Fokus obuke treba biti na učinak, na pojedinca i njegovu promjenu, a ne na broj učesnika i broj održanih seminara kako je do sada bilo. Dakle, fokus treba biti na suštini, na promjeni paradigme, a ne na formi, broju. Obuka za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija, više od drugih obuka, treba se realizirati u kontinuitetu, kako bi omogućili sudionika obuke razumijevanje i povezivanje teorijskog okvira sa vlastitim uvjerenjima, osjećanjima i potrebama s ciljem pokretanja procesa

samouvida i samoprocjene, što je prvi i bazični korak ka suštinskim promjena neophodnim za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija. Također je potrebno voditi računa o hronološkoj povezanosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, jer razvoj jedne komponente utječe na stvaranje uvjeta za razvoj naredne komponente.

10. LITERATURA

- Ajduković, M., Pečnik, N. (1993). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Ambruš Kiš, R. (2010). Načela učinkovitog usavršavanja usmjerenog prema profesionalnom razvoju. *Zbornik radova Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 65-69). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bašić i suradnici (1994). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovom roditeljima*. Zagreb: „Alinea“.
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526–539.
- Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. Metodčki ogledi : časopis za filozofiju odgoja, 20 (str. 137–168). Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integrativnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 2, (str.13-21). Rijeka: Zavod za psihologiju.
- Brdar, I. (1994.) Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3, (str.21-28). Rijeka: Zavod za psihologiju.
- Brdar, I., Pokrajac-Bulian, A. (1993). Predstavlja li empatija dio socijalne kompetencije? *Godišnjak Zavoda za psihologiju* (str.23-27). Rijeka: Zavod za psihologiju.
- Bunčić, K., Ivković, Đ., Janković, J., Penava, A., (2002). *Igrom do sebe – 102 igre za rad u grupi*. Zagreb: Alinea
- Candy Philip C., (1990), How People Learn. *Learning to learn across life span* (30-63). San Francisco: Jossey – Bass.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, (111-122).
- Celižić, S. (2018). Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja. Završni rad, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet Odsjek za odgojiteljski studij.

- Češi, M. (2010). Ustroj aktivnosti stručnog usavršavanja na ciklusu iskustvenog učenja. *Zbornik radova Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delor, J. (1998). *Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Eduka.
- Diković, M. (2013). Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo. *Život i škola, br. 29 (1/2013.)*, (str. 326. – 340).
- Dodge, K. A., & Murphy, R. R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. *Advances in Child Behavioral Analysis & Therapy*, 3, (61–96).
- Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of Affective Social Competence. *Social Development*, 10, (120-124).
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fulgosi, A. (1988). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
- Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole*. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2000.). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea
- Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Goleman, D. (2014). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopolitika.
- Grandić, R., Stipić, M. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika - put do kvalitetnog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 55, 3-4 (str.198-209).
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsomore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10 (1), (79 – 119).
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Havelka, N. (1989). Potreba. *Pedagoška enciklopedija II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hodžić, N. (2009). *KNER-PROFIL (stil u konfliktu). Monografija međunarodnog znanstvenog skupa Škola po mjeri* (str. 425-445). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- Hoyle, E. (1995) *Teachers as Professionals*. International Encyclopedia of teaching and teacher education. London, Pergamon Press.
- Ignjatović, N. (1993). *Reči su prozori ili zidovi*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Priručnik za primjenu metoda aktivnog učenja/nastave- AKTIVNO UČENJE 2*. Beograd. Obrazovni forum.
- Javornik Krečić, M. (2010). *Povezanost profesionalnog razvoja nastavnika i kvalitete nastave*. Banja Luka: Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Jusufović (ex Hodžić), N. (2009.). Nasilje kao stil života u BiH. *Zbornik radova Trauma i pomirenje* (str. 23-33). Sarajevo: HKO „Kruh sv. Ante“- Trauma centar.
- Jusufović, N. (2011). Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja. *Zbornik radova Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (str. 99-112). Sarajevo: APOSO.
- Jusufović, N., Džumhur, Ž., Ibraković, A. (2012). *Ključne kompetencije i životne vještine u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Jordan studio.
- Jusufović, N., Ratković, D. (2019). Muzičko-metodičke kompetencije odgajatelja. *Zbornik radova Prozor u svijet obrazovanja nauke i mladih* (str. 134-148). Sarajevo: Pedagoški fakultet u Sarajevu.
- Karalić, Z. (2012). Povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina odgajatelja u vrtiću. *Monografija Suvremeni tokovi u ranom odgoju i obrazovanju*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet.
- Katz, L. G., McClellan, D. I. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Klišanić, A. (2020). *Kompetentnost odgajatelja pri pružanju savjetodavne podrške roditeljima*. Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton III, E.F. & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Houston: The Gulf Publishing co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice Hall.
- Legović, M (2016). *Kompetencije odgojitelja u interakciji s djetetom*. Završni rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), (107–118).

- Lieberman, A. (1995). *Practices That Support Teacher Development*. Phi Delta Kappan 76, 8 (591-596).
- Lojk, L.(2001). *Znansvena utemeljenost realitetne terapije*. Zagreb: Alinea.
- Ljubetić, M. (2009). Vrtić po mjeri djeteta. *Priručnik za odgojitelje i roditelje: Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 41- 53). Zagreb: Školske novine.
- Maggioli, G. D. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).Alexsandria USA.
- Marednić, Z. (2009). Pristup istraživanju odgojno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama. *Naša škola, LV/218*, (str. 29-35).
- Marendić. Z., Babić, M. (2003). Profesionalno usavršavanje nastavnika kroz prizmu jednog istraživanja, *Naša škola, XLIX/24*, (str. 25-36).
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje-spodbujenje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika, 44* (7-8), (str.347-359). Ljubljana.
- Maslow, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. *Zbornik radova Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str.27-35). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb : Educa.
- Oppenheimer, L. (1989). *The nature of social action: Social competence versus social conformism*. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel (Eds.) & R. P. Weissberg, *NATO Advanced Science Institutes series. Series D: Behavioural and social sciences, Vol. 51. Social competence in developmental perspective* (p. 41–69).
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre the'orie et pratique*: Paris,L'Harmattan.
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika - šta je tu novo? *Hemijski pregled, 43(5)*, (str. 115-120). Beograd: Srpsko hemijsko društvo.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje, 2*, (str. 278 – 297).

- Popović, D. (2010). Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika. *Crna Gora u XXI stoljeću – u eri kompetitivnosti, obrazovanje, CANU, 73/10*. Podgorica.
- Potkonjak N., Šimleša P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1 i 2*. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.
- Požgaj, Ž., Mlađan, I. (2018). Izgradnja profesionalne uloge kroz EU dimenziju kurikula. *Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa Zajedno rastemo - redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (str.250-259). Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak” Čakovec.
- Pregrad, J. (2007.). Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. *Ljetopis socijalnog rada, 14*, (str. 311-337). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Radeka, I., Sorić, I. (2005). Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu 2/10* (str. 263–278).
- Rangelov-Jusović, R. (2011). Profesionalni razvoj odgajatelja-kako realizovati sopstvene potencijale. *Kvalitet predškolskog odgoja u Bosni i Hercegovini* (str.56-67). Sarajevo: APOSO.
- Rangleov-Jusović, R.(2013). *Komparativna analiza i vrednovanje uloge nevladinih organizacija u stručnom usavršavanju nastavnika osnovnih škola u Bosni i Hercegovini*. Doktorski rad, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension of Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*. In Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 363-385). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rinaldi, C. (1995). Staff Development in Reggio Emilia. In: Katz, L.G., Cesarone, B. (ed), *Reflections on the Reggio Emilia*.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. A View of What Education Might Become.
- Rosenberg, M. (1996). *Jedan model nenasilne komunikacije*. Beograd: CICERO.
- Rosenberg, M.(2006). *Nenasilna komunikacija - jezik suosjećanja*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal problem solving and social competence in children*. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: A lifespan perspective* (p. 283–323).
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schwartz, W. (1999). *Developing social competence in children*. New York: Choices Brifes.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.
- Sindik, J. (2008). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni. *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima Dijete Vrtić Obitelj*, 54, (str. 6-11).
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 3 (1), (str. 45 – 58).
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka:XBS.
- Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada. APA i drugi standardi*. XBS: Banja Luka.
- Suzić, N.(2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka:TT-Centar.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
- Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: CPP.
- Tough, A. (1999). *Data page for "Reflections on the study of adult learning"*. Centre for the Study of Education and Work, Research Repository, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. WALL Working Paper .
- Turjačanin, V., Čekrlija, Đ. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u*. Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.
- Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari, Peters (2010), *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. (http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf)
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. *Učitelji i njihovi mentori*, (str. 39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), (str. 283-310). Zagreb: Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96-113.

- White. R. (1959). Motivation reconsidered. *The concept of competence. Psychological Review*, 66, (297-333)
- Wigfield, A., Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, (265-310).
- Zeleničić, M., Pešo, S. (2015). Percepcija i aktualizacija stručnog usavršavanja odgajatelja Hercegovačko-neretvanske županije. *Zbornik radova Nastava i nauka u vremenu i prostoru* (str. 437-452). Prizren: Učiteljski fakultet u Prizrenu.
- Zlatić, L., Bjekić, D. (2015), *Komunikaciona kompetentnost nastavnika: konceptualizacija, merenje i razvoj*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Žižak, A. (1991). Komunikacijski procesi. *Evaluacija integralne metode u radu s djecom predškolske dobi i njihovim roditeljima*. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Бранковић, Д. (2011). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа*, 8, (67-81).
- Бранковић, Д. (2011). Рефлективно учење у развоју професионалних компетенција наставника. *Годишњак САО за 2010 годину*. Београд: Српска академија наука.
- Бранковић, Д. (2011). Теорија и модели искуственог учења. *Радови*, 14, (стр.89-111).
- Бранковић, Д. (2017). Рефлексивна теорија у искуственом учењу. *Учење и настава*. Београд: КЛЕТТ друштво за развој образовања, (стр.209-228).
- Бранковић, Д. (2018). Професионалне компетенције наставника разредне наставе. *Наша школа*, 1, (стр.7-26).
- Бранковић, Д. (2018). Рефлексија у искуственом учењу, образовању и истраживању. *Педагогија 1*. Београд: Форум педагога (стр. 7-30).
- Бранковић, Д., Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. *Зборник са научног скупа „Настава и учење- стање и проблеми“* (стр.39-50). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Бранковић, Д., Партало, Д. (2012). Методолошки приступи истраживању компетенција наставника. *Часопис за хуманистичке и друштвене науке*, 15, (стр.23-42).
- https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning
(http://www.mojtim.com/blog/Sedam-principa-ucenja-odraslih--Kako-efektivno-da-realizujete-obuku-za-odrasle/show_full/7/)
- https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning

(http://www.mojtim.com/blog/Sedam-principa-ucenja-odraslih--Kako-efektivno-da-realizujete-obuku-za-odrasle/show_full/7/)

(http://www.unicef.org/bih/ba/education_4798.html).

<https://www.learning-theories.org/> - Learning Theories

9.1. Izvori i dokumenti

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2011). *Ključne kompetencije i životne vještine za Bosnu i Hercegovinu.*

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2011). *Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagoška i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju.*

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2011). *Mapiranje ključnih kompetencija u obrazovnim sistemima Bosne i Hercegovine.*

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2014). *Model za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini .*

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2016). *Analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem.*

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih RH (2013). *Međunarodni andragoški simpozij: Ključne kompetencije i učenje odraslih.*

European Commission (2009). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.*

Evropski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (2006), dostupan na <https://eurlex.Europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

International Step by Step Association Pedagogical (2001). *ISSA Pedagoški Standardi.*

Ministarstvo civilnih poslova (2004). *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini.*

Ministarstvo civilnih poslova (2017). *Dokument strateškog tipa o razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2015-2021. godine*

Ministarstvo civilnih poslova (2018). *Informacija o izvršenju Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini.*

Nastavni plan i program dodiplomskih i diplomskih studija Odsjeka za predškolski odgoj (2011), Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu. (<http://pf.unsa.ba/images/NPP/programi%20PO%20PF%206-4-11.pdf>)

- Nastavni plan i program dodiplomskog studija (I ciklus) Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje (2018), Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici(<http://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2018/06/NPP-POO-prvi-ciklus-2018.pdf>)
- Наставни план и програм Одсјека за предшколско васпитање, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. (<file:///C:/Users/PC/Downloads/predskolsko-vaspitanje.html>)
- Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog Studija predškolski odgoj (2018), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. (https://www.fpmoz.sum.ba/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=133&lang=hr)
- OECD (1998), *Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development*.
- OECD (2001), *The Thematic Review of National Policies for Education, Bosnia and Herzegovina*,
- OECD (2003), *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Key Competences for Successful Life and Well-Functioning Society – Summary of Final Report*.
- OECD (2009). *Investment Reform Index 2009 – Dimension of Human Capital Development*.
- Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Službeni glasnik BiH“ broj 88/07).
- Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника ("Службени гласник Републике Српске", број: 22/05, 51/08, 88/15, 105/15 и 48/16).
- Pravilnik o ocjenjivanju i napredovanju odgojitelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama te učitelja, nastavnika/profesora i stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama („Službene novine Kantona Središnja Bosna“ 2013).
- Pravilnik o ocjenjivanju rada i stjecanju višeg stručnog zvanja nastavnika, profesora i stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama te odgajatelja u predškolskim ustanovama i domovima učenika, Tuzlanski kanton ("Službene novine Tuzlanskog Kantona", broj: 3/10).
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita i o stručnom usavršavanju nastavnika, odgajatelja, stručnih suradnika i suradnika osnovnih škola, srednjih škola i domova učenika,

Zeničko- dobojski kanton („Službene novine Zeničko-dobojskog kantona“ broj: 9/07).

Pravilnik o praćenju, ocjenjivanju rada i sticanju stručnih zvanja nastavnika, stručnih saradnika i saradnika u osnovnim i srednjim školama te odgajatelja u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje Bosansko-podrinjskog kantona Goražde („Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde“ broj: 2/17).

Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika, Kanton Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo” broj:21/19).

Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika („Službene novine Kantona Sarajevo” broj 10/04).

Правилник о стручном усавршавању, оцјењивању и напредовању васпитача, наставника, стручних сарадника и директора у предшколским установама, основним и средњим школама и домовима Републике Српске ("Службени гласник Републике Српске", број: 81/17 и 48/18). Pučko otvoreno učilište Korak po korak Zagreb (2011). Kompetentni odgajatelji 21.stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne prakse.

Studijski program Predškolsko vaspitanje i obrazovanje (2016), Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu. (http://www.pfb.ues.rs.ba/StraniceFajlovi/1_9-elaborat-predskolsko-vaspitanje-i-obrazovanje-240-ects.pdf)

Studijski program prvog ciklusa studija Odsjeka za predškolski odgoj (2018), Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću. (<https://pfb.unbi.ba/odsjeci/predskolski-odgoj/nastavni-plan-i-program>)

Tuning projekt (2006). *Uvod u projekt Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*.

Vijeće ministara BiH (2008). *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementacije 2008 – 2015.godine*

Vijeće ministara BiH (2017). *Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017-2022. godine* .

Zajednička jezgra Cjelovitih razvojnih programa za rad predškolskih ustanova (Sporazum su potpisali: ministar obrazovanja Republike Srpske, ministri obrazovanja svih kantona iz Federacije BiH i voditelj Odjela za obrazovanje Vlade Brčko Distrikta BiH, broj:10-38-36749/08).

Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje („Sl. glasnik BiH“, broj 88/07)

Zakon o predškolskom obrazovanju i odgoju Brčko Distrikta BiH ("Službeni glasnik Brčko Distrikta", broj 13/07, 19/07, 39/08, 21/10).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Bosansko-podrinjskog kantona („Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde“ broj:15/09).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Herceg-bosanske županije („Narodne novine HBŽ“, broj 5/00, 8/09).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Hercegovačko-neretvanski kanton/županija („Narodne novine HNŽ“, broj: 5/2000).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo ("Službene novine Kantona Sarajevo", broj 26/08, 21/09).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Posavskog kantona („Službene novine Posavskog kantona“, broj 8/08).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Srednjobosanski kanton („Službene novine Srednjobosanskog kantona“, broj 11/01, „ Službene novine *Kantona Središnja Bosna*, broj 10/17)

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Tuzlanskog kantona ("Službene novine Tuzlanskog kantona", broj 12/09, 12/10, 8/11, 10/13 i 8/18).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Unsko-sanskog kantona („Službeni glasnik Unsko-sanskog kantona “ broj: 1/04 i 11/04).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Zeničko-dobojskog kantona ("Službene novine Zeničko-dobojskog kantona", broj 5/97, 11/98, 7/10 i 8/12).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Zapadnohercegovačke županije („Narodne novine Županije Zapadnohercegovačke“, broj: 7/98).

Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске („Службени гласник РС“, број 119/08 и бр. 79/2015).

11. PRILOZI

1. Instrumentarij za provođenje istraživanja u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja - odgajatelji I1-POIO2017
2. Instrumentarij za provođenje istraživanja u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja - studenti I2-POIO2017
3. Anketni upitnik za obrazovne institucije (pedagoški zavodi/ministarstava obrazovanja) I3-POIO 2017
4. Protokoli za analizu studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja I4-POOIO
5. Validacija Skale za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija
6. Popunjeni I1-POIO2017, I2-POIO2017, I3-POIO 2017
7. Dokumenti obuhvaćeni teorijskom analizom dokumenata
8. Analiza sadržaja opisa studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini
9. Analiza sadržaja silabusa nastavnih predmeta studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini
10. Rezultati dobijeni statističkom obradom podataka
11. Radionice za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija sa priložima
12. Izvještaj o realiziranim radionicama

PRILOG 1. INSTRUMENTARIJ ZA PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA U OBLASTI PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA -ODGAJATELJI (I-POIO2017)

Poštovani/a,

prikupljeni podaci iz ovog Instrumentarija biće obrađeni u okviru doktorske disertacije *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju odgajatelja djece predškolskog uzrasta*, mr.sc.Naire Jusufović, doktoranta na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci.

Molimo vas da izdvojite svoje vrijeme i popunite navedeni Instrumentarij dajući što konkretnije odgovore.

Hvala na suradnji!

Vaša šifra:

(prva dva slova vašeg imena, godina rođenja, prva dva slova vašeg prezimena)

Završena akademija/ fakultet:

1. Step en stručne spreme (podvući):

- ✓ VŠ (VI stepen)
- ✓ VSS₁ (VII stepen)
- ✓ VSS₂ (mr.sc./dr.sc.)
- ✓ Drugo _____

2. Odsjek (podvući):

- ✓ Predškolski odgoj i obrazovanje
- ✓ Razredna nastava
- ✓ Drugo _____

3. Godine radnog staža (kao odgajatelja):

4. Spol (zaokružiti): a) M N Ž

5. Ustanova u kojoj radite (podvući):

- ✓ Privatna
- ✓ Javna
- ✓ Drugo _____

6. Grupa u kojoj radite (podvući):

- ✓ Mješovita
- ✓ Čista
- ✓ Drugo _____

7. Zadovoljstvo vašim radnim mjestom (podvući):

- ✓ U potpunosti sam zadovoljna
- ✓ Djelimice sam zadovoljna
- ✓ Ne znam, ne promišljam o tome
- ✓ Prilično sam nezadovoljna
- ✓ U potpunosti sam nezadovoljna

8. Vaše profesionalne kompetencije su se razvile, u najvećoj mjeri (moguće podvući jednu ili više ponuđenih opcija):

- ✓ Na dodiplomskom studiju
- ✓ Kroz praktičan rad s djecom
- ✓ Kroz stručno usavršavanje putem seminara i/ili
- ✓ Kroz individualno stručno usavršavanje usmjereno postizanju zadanih ciljeva.

Molimo vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odredite u kojoj mjeri se odnosi na vas i to: (5) u potpunosti se odnosi na mene, (4) uglavnom se odnosi na mene, (3) niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, (2) uglavnom se ne odnosi na mene, (1) uopće se ne odnosi na mene.					
Tvrdnja	5	4	3	2	1
1. Često uhvatim sebe da mislim na nešto drugo dok sugovornik priča.					
2. Lako mogu iskazati riječima svoja osjećanja i potrebe.					
3. Bez teškoća pronalazim riječi da kažem što mislim.					
4. Često se zapetljam pojašnjavajući šta mislim.					
5. Često mi nedostaju riječi da pojasnim kako se osjećam i šta mi treba.					
6. Često ni sama ne znam zbog čega sam nešto uradila.					
7. Drugi ljudi čine da se ja osjećam nelagodno.					
8. Često ni sama ne znam šta mi treba u datoj situaciji.					
9. Moja osjećanja su uzrokovana ponašanjem drugih ljudi.					
10. Često ne razumijem svoja raspoloženja.					
11. Lakše mi je reći ono što ne želim, nego što mi treba.					
12. Prepoznajem kako se ljudi osjećaju posmatrajući njihovu facijalnu ekspresiju ili njihovo ponašanje.					
13. Jednostavno mi je razumjeti zašto se ljudi osjećaju tako kako se osjećaju.					
14. Razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.					
15. Ako je moj sugovornik uznemiren, mogu pretpostaviti zašto.					

16.	Mogu ostati mirna u stresnim situacijama.					
17.	Ostajem mirna i prevladavam anksioznost u novim ili promjenljivim situacijama.					
18.	Ostajem mirna kada stvari idu naopako.					
19.	Mogu kontrolirati ponašanje kada se stvari dešavaju suprotno od mojih očekivanja.					
20.	Kada sam uznemirena prvo sačekam da se smirim pa tek onda razgovaram o problemu.					
21.	Bitno mi je da iz sukoba izađem kao pobjednik.					
22.	Sklona sam kritikovati one s kojima sam u sukobu.					
23.	Kada sam u sukobu vodim računa o osjećanjima i potrebama svog sugovornika.					
24.	Kad me neko uvrijedi trudim se da mu vratim, po mogućnosti dvostruko.					
25.	Čim se naljutim zbog nekoga odmah se sjetim svega što je loše uradio.					
26.	Osjećam da nema puno toga čime bih se mogao ponositi.					
27.	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim .					
28.	Kakav god se zahtjev postavi pred mene, ja to mogu riješiti.					
29.	Općenito govoreći zadovoljan sam sobom					
30.	Sviđam se sebi baš ovakva kakva jesam.					
31.	Znam da ljudi vole biti u mom društvu.					
32.	Drugim ljudima je ugodno u mom prisustvu.					

KNER-PROFIL

Molim Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju. Za svaku tvrdnju imate četiri moguća odgovora. Zaokružite slovo ispred onog odgovora koji se općenito odnosi na Vas. Nemojte promišljati koji je odgovor ispravan, a koji nije. Svi odgovori su ispravni, jer su to Vaši odgovori. Ako se, ipak, budete dvoumili između dva odgovora, brzo se odlučite za onaj koji Vam se čini bliži.

1. Na Stručnom aktivu direktorica pojašnjava uvođenje inovacije. Nešto Vam nije jasno i pitate za pojašnjenje. Ostali odmah komentiraju kako Vi uvijek nešto pitate.

- ✓ Vama je bitno da se to pojasni, kako biste znali što se od Vas očekuje.
- ✓ Reći ćete im da se njima uvijek žuri i da ih posao baš i ne zanima.
- ✓ Pomislit ćete da je svima jasno, osim Vama. Pametnije Vam je da više nikada ništa ne pitate.
- ✓ Pomislit ćete da drugi ne žele pitati, jer se plaše da bi direktorica mogla pomisliti da nisu dovoljno kompetentni za rad.

2. Niste bili na Stručnom aktivu na kojem se, između ostalog, dogovaralo o izradi rekvizita za priredbu. Nazvali ste kolegicu da Vam kaže što Vi trebate pripremiti. Uradili ste ono što Vam je rečeno. Nažalost, dobili ste pogrešne informacije.

- ✓ Sažalit ćete se na samu sebe, jer Vas baš svako može prevariti. Baš ste naivni!
- ✓ Pomislit ćete da Vam je to namjerno uradila i čekat ćete priliku da joj vratite.
- ✓ Reći ćete joj da ne brine, da to neće promijeniti odnos među vama. Na kraju krajeva i ona je uradila pogrešno.
- ✓ Voljeli biste da su kolegice cijenile Vaš trud, bez obzira što ste uradili ono što niste trebali.

3. Kolegici, sa kojom radite u grupi, rekli ste da ne volite kada uzima Vaše stvari bez pitanja. Opet je, bez pitanja, uzela Vaše pripreme.

- ✓ Pomislit ćete da joj se uvijek žuri, pa zato krši ono što ste dogovorili. Treba je stalno napominjati na dogovor.
- ✓ Reći ćete samoj sebi da bi zaista voljeli da se Vaša privatnost poštuje i da Vam treba razumijevanje zašto to radi.
- ✓ Pomislit ćete da je stvarno neodgojena i beskrajno bezobrazna.

- ✓ Pomislit ćete da Vam tako i treba, kada nemate svoj stav i niko Vas ne shvata ozbiljno.

4. Vašoj kolegici uskoro će rođendan, pa ste predložili ostalim kolegicama da joj pripremite malo iznenađenje. Vijest je “procurila”.

- ✓ Pomislit ćete ili ćete reći da se sa takvim mahalušama i ne treba dogovarati,.
- ✓ Reći ćete kolegicama da Vam je jasno da neki jednostavno ne mogu sačuvati tajnu i da to ne bi trebalo biti razlog da prekinete što ste započeli. Uostalom, kolegica će misliti da ste odustali, pa će to biti još veće iznenađenje.
- ✓ Naravno da su odali tajnu, jer ste Vi to predložili. Da je predložio neko drugi, ne bi smjeli ni pisnuti.
- ✓ Voljeli biste da ste više vjerovali jedni drugima i da je to ostala tajna do kraja.

5. Dijete koje je upisano u Vašu grupu prije nekoliko mjeseci još uvijek plače prilikom dolaska u vrtić.

- ✓ Pomislit ćete da ste vi magnet za takve “slučajeve”. Uvijek Vas strefi neki slučaj.
- ✓ Jasno Vam je da je dijete zabrinuto i tužno. Pitat ćete ga što mu treba i to zaista ispoštovati.
- ✓ Jasno je da je dijete razmaženo i da izvodi bijesne gliste. Svi se prilagode za mjesec- dva!
- ✓ Reći ćete sebi da jeste zahtjevno voditi računa o djeci u grupi i biti s njim u isto vrijeme.No, njemu treba vremena, a Vama strpljenja.

6. Realizirali ste oglednu aktivnost i veoma ste zadovoljni. Ipak, savjetnica Vam je dala manji broj bodova nego što ste očekivali.

- ✓ Razumijete da savjetnica ima svoje kriterije procjene, koji se razlikuju od Vaših.
- ✓ Reći ćete samoj sebi da ste malo zbunjeni, jer ste jako zadovoljni kako je aktivnost protekla i da ste očekivali maksimalan broj bodova. Savjetnicu ćete zamoliti za dodatno pojašnjenje.
- ✓ Reći ćete samoj sebi da uvijek nešto zabrljate. Možda da ste pazili kako se izražavate, možda biste dobili više bodova.
- ✓ Znat ćete da od te savjetnice niste mogli ništa drugo ni očekivati.

7. Direktorica je došla u redovnu posjetu i rekla Vam da trebate malo sobu urediti.

- ✓ Pomislit ćete da joj je pametnije da gleda kako Vi radite sa djecom, a ne da obraća pažnju na neke nebitne stvari.
- ✓ Reći ćete sebi da uvijek nešto zabrljate.
- ✓ Razumjet ćete da joj je bitan kvalitet i zamolit ćete je da razgovarate o tome.
- ✓ Reći ćete sebi da to nije ništa osobno protiv Vas i da Vam treba pojašnjenje.

8. Sa roditeljem djeteta, koji ide u Vašu grupu, trebate dogovoriti posjetu njegovom preduzeću. Roditelj je došao ljut i počeo je s Vama razgovarati..

- ✓ Bit ćete zabrinuti hoće li Vas istinski čuti kada budete razgovarali, pa ćete ga zamoliti da dogovor ostavite za drugi put.
- ✓ Reći ćete samoj sebi da baš znate odabrati vrijeme za dogovor.
- ✓ Reći ćete mu da Vam se čini je uznemiren i ljut i pitati ga možete li Vi nešto uraditi za njega da se bolje osjeća.
- ✓ Pomislit ćete da mu je pametnije da rješava svoje probleme kod kuće, a ne da ih donosi u vrtić.

9. Jedan roditelj Vas stalno optužuje da pričate o njegovom djetetu u negativnom smislu.

- ✓ To Vas je veoma naljutilo, jer ste optuženi za nešto što niste učinili, a stalo Vam je da Vam vjeruju.
- ✓ Samo da imate petlju, rekli biste mu šta zaista mislite i o njemu i njegovom djetetu. Pošto nemate, sjedite i šutite i dopuštate da Vam svako govori što hoće.
- ✓ Pomislit ćete da je on nebitan u Vašem životu i da imate važnijih stvari, nego da razmišljate o njemu i njegovom djetetu.
- ✓ Reći ćete mu da pretpostavljate da ga je to uznemirilo i da biste voljeli s njim o tome popričati, kada bude želio.

10. Djeca su se igrala u pješčaniku i zaprljala odjeću. Mama jedne djevojčice bila je jako ljuta, jer se bijela šlingana košuljica veoma zaprljala i misli da se neće moći dovesti u red.

- ✓ Bilo bi joj pametnije da više vodi računa o djetetu, a ne košulji.
- ✓ Vama bi bilo pametnije da ste sjedili u vrtiću, a ne maltretirali se sa djecom napolju. Ionako Vam niko neće reći hvala, nego Vas još i napadaju.
- ✓ Voljeli bi da je cijnila Vaš trud. No, sigurni ste da ona ne zna koliko je bitno za njeno dijete da se igra u pješčaniku.

- ✓ Reći ćete joj da vam je žao što je košuljica stradala i da se nadate da će uspjeti dovesti košuljicu u red.

Upišite 5 bodova za svaki odgovor u okvir gdje se podudaraju dva velika slova. Na primjer, na prvo pitanje ste zaokružili c), to znači da ćete 5 bodova upisati u trećem redu, u prvoj koloni. Na kraju saberite svaku kolonu zasebno za svih deset pitanja.

1.		K	N	E	R
a)	R				
b)	N				
c)	K				
d)	E				

2.		K	N	E	R
a)	K				
b)	N				
c)	E				
d)	R				

3.		K	N	E	R
a)	E				
b)	R				M
c)	N				
d)	K				

4.		K	N	E	R
a)	N				
b)	E				
c)	K				
d)	R				

5.		K	N	E	R
a)	K				
b)	E				
c)	N				
d)	R				

6.		K	N	E	R
a)	E				
b)	R				
c)	K				
d)	N				

7.		K	N	E	R
a)	N				
b)	K				
c)	E				
d)	R				

8.		K	N	E	R
a)	R				
b)	K				
c)	E				
d)	N				

9.		K	N	E	R
a)	R				
b)	K				
c)	N				
d)	E				

10.		K	N	E	R
a)	N				
b)	K				
c)	R				
d)	E				

PRILOG 2. INSTRUMENTARIJ ZA PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA U OBLASTI PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA STUDENTI (I-PVIO2017)

Poštovani/a,

prikupljeni podaci iz ovog Instrumentarija biće obrađeni u okviru doktorske disertacije *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta*, mr.sc.Naire Jusufović, doktoranta na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banja Luci.

Molimo Vas da izdvojite svoje vrijeme i popunite navedeni Instrumentarij dajući što konkretnije odgovore.

Hvala na suradnji!

Vaša šifra:

(prva dva slova Vašeg imena, godina rođenja, prva dva slova Vašeg prezimena)

1. *Fakultet:*

2. *Odsjek:*

3. *Godina studija:*

4. *Spol (zaokružiti):* a) M b) Ž

5. *Zadovoljstvo uvjetima studiranja na Fakultetu (zaokružiti):*

- ✓ U potpunosti sam zadovoljna
- ✓ Djelimično sam zadovoljna
- ✓ Ne znam, ne promišljam o tome
- ✓ Prilično sam nezadovoljna
- ✓ U potpunosti sam nezadovoljna

6. *Vaše profesionalne kompetencije se razvijaju, u najvećoj mjeri (moguće zaokružiti jednu ili više*

ponuđenih opcija):

- ✓ Kroz nastavu na fakultetu
- ✓ Na vježbama
- ✓ Kroz prasku u predškolskim ustanovama
- ✓ Putem seminara, koje organizira fakultetu
- ✓ Putem seminara izvan fakulteta

Za svaku od navedenih kompetencija (APOS0, 2011) procijenite u kojoj mjeri nastavna praksa (nastava, vježbe i praksa) iz određenih predmeta doprinosi njenom razvoju. Za procjenu koristite skalu od 1 do 5, i to: (5) u potpunosti razvija, (4) uglavnom razvija, (3) neznatno razvija, (2) uglavnom ne razvija, (1) uopće ne razvija.

Za procjenu nivoa razvijenosti vaše kompetencije, također koristite skalu od 1 do 5, i to: (5) u potpunosti razvijena, (4) uglavnom razvijana, (3) neznatno razvijana, (2) uglavnom nerazvijena, (1) uopće nije razvijena.

KOMPETENCIJE	Procijenite u kojoj mjeri nastavna praksa razvija navedenu kompetenciju			Predmeti koji doprinose razvoju navedene kompetencije	Procjena nivoa razvijenosti vaše kompetencije
	Nastava	Vježbe	Praksa		
Pedagoške kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1		5 4 3 2 1
Pedagoške kompetencije odnose se na: Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i temeljnih principa predškolskog, te poznavanje i primjenu dječije igre, kao najvažnijeg uporišta za razvoj učećih aktivnosti. Individualizaciju i diferencijaciju u skladu sa dostignutim nivoima razvoja djeteta i njegovim mogućnostima. Posmatranje i praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja primjenjujući odgovarajuće postupke i tehnike. Uspostavljanje različitih formi partnerstva s porodicom i lokalnom zajednicom.					
Metodičko-akcijske kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1		5 4 3 2 1
Metodičko-akcijske kompetencije odnose se na: Planiranje vaspitno-obrazovnog rada na principima integriranog kurikuluma, koje se temelji na igri kao dječijem prirodnom obliku učenja, na praćenju i procjenjivanju razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti. Primjenu strategija podrške razvoju i učenju kroz igru koje će omogućiti iskustveno, kontekstualno učenje i učenje s razumijevanjem, kako bi kod djece potaknuli inovativnost i kreativnost, povećati interes za predmete i pojave neposredne stvarnosti, te produžiti vrijeme učestvovanja u različitim vrstama igara i aktivnosti, samostalno ili u saradnji s vršnjacima.					
Organizacijske kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1		5 4 3 2 1
Organizacijske kompetencije odnose se na: Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru, a koje se odnosi na kreiranje klime povjerenja i saradnje, te stvaranje sigurnog i stimulativnog fizičkog okruženja, koje nudi razvojno primjerene materijale, zadatke i aktivnosti.					
Socio-komunikacijske kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1		5 4 3 2 1
Socio-komunikacijske kompetencije odnose se na: Primjenu vještina kvalitetne komunikacije i skrbih ponašanja:					

u svakodnevnom radu s djecom, kako bi kreirali klimu povjerenja i saradnje i pridonijeli unapređenju kvaliteta odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti ; u razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada, što doprinosi i razvoju ustanove i promociji predškolskog odgoja i obrazovanja.					
Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1		5 4 3 2 1
Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost odnose se na: Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj , što podrazumijeva analizu sopstvene prakse i unapređenje kompetencija. Profesionalnu etiku i odgovornost koja podrazumijeva poznavanje zakona i propisa iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja i ponašanje u skladu sa etičkim principima, štiteći dostojanstvo struke i prava svakog djeteta.					

Molimo vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odredite u kojoj mjeri se odnosi na Vas i to: (5) u potpunosti se odnosi na mene, (4) uglavnom se odnosi na mene, (3) niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, (2) uglavnom se ne odnosi na mene, (1) uopće se ne odnosi na mene.						
Tvrdnja		5	4	3	2	1
1.	Često uhvatim sebe da mislim na nešto drugo dok sagovornik priča.					
2.	Lako mogu iskazati riječima svoja osjećanja i potrebe.					
3.	Bez teškoća pronalazim riječi da kažem što mislim.					
4.	Često se zapetljam pojašnjavajući šta mislim.					
5.	Često mi nedostaju riječi da pojasnim kako se osjećam i šta mi treba.					
6.	Često ni sama ne znam zbog čega sam nešto uradila.					
7.	Drugi ljudi čine da se ja osjećam nelagodno.					
8.	Često ni sama ne znam šta mi treba u datoj situaciji.					
9.	Moja osjećanja su uzrokovana ponašanjem drugih ljudi.					
Tvrdnja		5	4	3	2	1
10	Često ne razumijem svoja raspoloženja.					
11.	Lakše mi je reći ono što ne želim, nego što mi treba.					
12.	Prepoznajem kako se ljudi osjećaju posmatrajući njihovu facijalnu ekspresiju ili njihovo ponašanje.					
13.	Jednostavno mi je razumjeti zašto se ljudi osjećaju tako kako se osjećaju.					
14.	Razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.					
15.	Ako je moj sagovornik uznemiren, mogu pretpostaviti zašto.					

16.	Mogu ostati mirna u stresnim situacijama.					
17.	Ostajem mirna i prevladavam anksioznost u novim ili promjenljivim situacijama.					
18.	Ostajem mirna kada stvari idu naopako.					
19.	Mogu kontrolirati ponašanje kada se stvari dešavaju suprotno od mojih očekivanja.					
20.	Kada sam uznemirena prvo sačekam da se smirim pa tek onda razgovaram o problemu.					
21.	Bitno mi je da iz sukoba izađem kao pobjednik.					
22.	Sklona sam kritikovati one s kojima sam u sukobu.					
23.	Kada sam u sukobu vodim računa o osjećanjima i potrebama svog sugovornika.					
24.	Kad me neko uvrijedi trudim se da mu vratim, po mogućnosti dvostruko.					
25.	Čim se naljutim zbog nekoga odmah se sjetim svega što je loše uradio.					
26.	Osjećam da nema puno toga čime bih se mogao ponositi.					
27.	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim .					
28.	Kakav god se zahtjev postavi pred mene, ja to mogu riješiti.					
29.	Općenito govoreći zadovoljan sam sobom					
30.	Sviđam se sebi baš ovakva kakva jesam.					
31.	Znam da ljudi vole biti u mom društvu.					
32.	Drugim ljudima je ugodno u mom prisustvu.					

PRILOG 3. ANKETNI UPITNIK ZA OBRAZOVNE INSTITUCIJE

Poštovani/a,

prikupljeni podaci iz ovog Anketnog upitnika biće obrađeni u okviru doktorske disertacije *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju odgajatelja djece predškolskog uzrasta*, mr.sc.Naire Jusufović, doktoranta na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banja Luci. Molim Vas da izdvojite svoje vrijeme i popunite navedeni Anketni upitnik dajući što konkretnije odgovore.

Hvala na suradnji!

1. Institucija/ustanova _____
Ime i prezime _____
Stručni naziv/zvanje _____
Radno mjesto _____
2. Navedite kada je donesen i gdje je objavljen Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju na temelju kojeg radite? (*Molim Vas pošaljite elektronsku verziju Zakona u dodatku*)
3. Navedite podzakonske akte vezane za predškolski odgoj i obrazovanje - kada su doneseni i gdje su objavljeni. (*Molim Vas pošaljite navedene podzakonske akte u dodatku.*)
4. Navedite dužinu pripravničkog staža odgajatelja i kriterije za odabir mentora.
5. Na temelju čega pratite i evaluirate rad odgajatelja i koliko često? (*Molim Vas pošaljite Evaluacijski list u dodatku*)
6. Ukoliko odgajatelji vode svoj profesionalni portfolio, navedite šta on sadržava.
7. Koliko često Vaša ustanova/institucija organizira obuke za odgajatelje u toku jedne pedagoške godine? (*Napomena: Pitanje se odnosi samo na obuke, koje su u sklopu redovnih aktivnosti ustanove/institucije, a ne na obuke u sklopu nekih projekata.*)
8. Navedite obuke za odgajatelje, koje ste u sklopu redovnih aktivnosti ustanove/institucije organizirali u posljednje tri godine. Za svaku obuku navedite naziv i dužinu trajanja.
9. Na koji način odabirete odgajatelje za obuku i kako osiguravate da svi odgajatelji budu obuhvaćeni obukom?
10. Na temelju čega odabirete teme obuke?
11. Imate li urađen program ili katalog obuka? Ako imate, navedite od kada.

12. U koju svrhu koristite Model unapređenja kontinuiranog razvoja odgajatelja (APOSO)?
13. U koju svrhu koristite Standarde kvalitete rada odgajatelja (APOSO)?

PRILOG 4. PROTOKOLI ZA ANALIZU SADRŽAJA STUDIJSKIH PROGRAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA PRI JAVNIM UNIVERZITETIMA U BOSNI I HERCEGOVINI

Studijski program predškolskog odgoja i obrazovanja

Zadatak: Utvrditi da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (APOSO, 2011) tačnije njenih komponenti, teorijskih postavki, kao i same svrhe zastupljeno u studijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja.

Jedinica analize:

1. Socio-komunikacijske kompetencije

Teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija su:

(T1)Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg - principi odgoja za nenasilje, nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijske vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).

(T2)Teorija izbora, William Glasser - cjelovito ponašanje (djelovanje, mišljenje, osjećanja, fiziologija), razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).

(T3)Gordonov model uspješnih odnosa zasnovan na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu sa problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke) (Jusufović, 2011, str. 101).

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ Nenasilna komunikacija (SK1)
- ✓ Svijest o sebi (SK2)
- ✓ Svijest o drugima (SK3)
- ✓ Upravljanje emocijama (SK4)
- ✓ Samopoštovanje (SK5)
- ✓ Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (SK6).

Svrha (S): Kreiranje klime povjerenja i suradnje, kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom, što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti. Primjena vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja, također, doprinosi razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada.

2. Opis studijskog programa (svrha i ciljevi studijskog programa, definirane kompetencije).

Silabusi nastavnih predmeta (cilj, ishodi učenja, sadržaji, literatura).

Opis studija Cilj, svrha	Kompetencije koje studenti stiču	Ishodi učenja	Komentar
-----------------------------	-------------------------------------	---------------	----------

Silabusi nastavnih predmeta

Zadatak: Utvrditi da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (APOSO, 2011) tačnije njenih komponenti, teorijskih postavki, kao i same svrhe zastupljeno u silabusima nastavnih predmeta.

Jedinica analize:

3. Socio-komunikacijske kompetencije

(T1) Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg - principi odgoja za nenasilje, nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijske vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).

(T2) Teorija izbora, William Glasser - cjelovito ponašanje (djelovanje, mišljenje, osjećanja, fiziologija), razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).

(T3) Gordonov model uspješnih odnosa zasnovan na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljov ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu sa problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke) (Jusufović, 2011, str. 101).

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ Nenasilna komunikacija (SK1)
- ✓ Svijest o sebi (SK2)
- ✓ Svijest o drugima (SK3)
- ✓ Upravljanje emocijama (SK4)
- ✓ Samopoštovanje (SK5)
- ✓ Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (SK6).

Svrha (S): Kreiranje klime povjerenja i suradnje, kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom, što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti. Primjena vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja, također, doprinosi razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada.

2. Silabusi nastavnih predmeta (cilj, ishodi učenja, sadržaji, literatura).

Predmet /semestar	Cilj/ishodi	Sadržaji	Literatura	Komentar
-------------------	-------------	----------	------------	----------

PRILOG 5. VALIDACIJA SKALE ZA PROCJENU NIVOIA SOCIO-KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA

Item analize za sedam subskala korištenih u inicijalnoj verziji Skale za procjenu nivoia socio-komunikacijskih kompetencija

I subskala – Kvalitetna/ čista/nenasilna komunikacija

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.507	.477	10

Item Statistics							
RB		Mean	Std. Deviation	N	Item total correlation	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	Previše prekidam druge kad govore.	4.02	.987	243	.383**	.172	.492
2	Pažljivo slušam sugovornika čak i kada priča o onome što me ne interesira.	3.98	.909	243	.244**	.041	.525
3	Često uhvatim sebe da mislim na nešto drugo dok sugovornik priča.	3.48	1.092	243	.459**	.234	.473
4	Lako mogu iskazati riječima svoja osjećanja i potrebe.	4.11	.952	243	.493**	.306	.454
5	Bez teškoća pronalazim riječi da kažem što mislim.	4.03	.931	243	.531**	.355	.440
6	Često se zapetljam pojašnjavajući šta mislim.	3.62	1.159	243	.620**	.417	.406
7	Sigurna sam da pravilno čujem šta mi sugovornik kaže.	1.83	.848	243	.063	-.126	.561
8	Često čitam između redova.	2.21	1.117	243	.343**	.099	.517
9	Za neke stvari ne trebam pitati sugovornika. Jednostavno mogu pretpostaviti.	2.35	1.081	243	.326**	.088	.519
10	Često mi nedostaju riječi da pojasnim kako se osjećam i šta mi treba.	3.61	1.252	243	.709**	.518	.357

Pouzdanost prve subskale je 0.507, što je prilično niska pouzdanost i neprihvatljiva za jednu subskalu. Ukoliko pogledamo donju tabelu u kojoj je urađena item analiza svake čestice, vidjet ćemo da su neke čestice po svojim karakteristikama prilično slabe, odnosno ne kontribuiraju kvaliteti instrumenta.

Kao prvi kriterij provjere uzet ćemo item-total korelacije. Prema brojnim autorima (Fajgelj, 2005) taj kriterij je 0.3. Kako vidimo, itemi 2 i 7 već po ovom kriteriju predstavljaju problematične iteme, odnosno njihova relijabilnost je upitna, te ovi itemi postaju „kandidati“ za izbacivanje iz konačne skale.

Drugi kriterij su korigirane item-total korelacije. Koje su, kako vidimo iz prethodne tabele problematične za iteme: 1,2,3,7,8,9. Za ove iste iteme važi i kriterij da se njihovim izbacivanjem iz konačne forme subskale znatno mijenja pouzdanost.

S druge strane item 3, ima nešto nižu korigiranu item-total korelaciju, ali ukoliko se on izbriše, pouzdanost instrumenta postaje još manja, tako da je konačni prijedlog ostaviti 5 itema u ovoj subskali, 3,4,5,6 i 10.

II subskala – svijest o sebi

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.724	.735	10

Item Statistics							
RB		Mean	Std. Deviation	N	Item total correlation	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
11	Znam šta mislim i radim.	4.41	.835	243	.486**	.360	.706
12	Razumijem zašto radim to što radim.	4.58	.640	243	.496**	.402	.705
13	Razumijem svoja raspoloženja i osjećaje.	4.56	.755	243	.433**	.314	.713
14	Ljutim se na sebe kada griješim.	2.01	1.085	243	.252**	.060	.753
15	Često ni sama ne znam zbog čega sam nešto uradila.	3.54	1.203	243	.630**	.472	.686
16	Drugi ljudi čine da se ja osjećam nelagodno.	3.82	1.116	243	.578**	.421	.696
17	Često ni sama ne znam šta mi treba u datoj situaciji.	3.88	1.032	243	.673**	.552	.674
18	Moja osjećanja su uzrokovana ponašanjem drugih ljudi.	3.42	1.248	243	.574**	.394	.701

19	Često ne razumijem svoja raspoloženja.	4.10	1.080	243	.692**	.568	.670
20	Lakše mi je reći ono što ne želim, nego što žekim i što mi treba.	3.53	1.257	243	.564**	.381	.704

Kako se vidi iz gornje tabele, problematičan je item br 14 po svim kriterijima. Njegova item-total korelacija je ispod kriterija od 0,3, kao i njegova korigirana item-total korelacija, Pouzdanost instrumenta je veća ukoliko se item izbací. Dakle, ovaj item zadovoljava kriterije da ne bude više sastavni dio konačne forme.

III subskala – Svijest o drugima

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.388	.453	10

Pouzdanost cijele subskale je suviše niska, te je očito da u subskali ima problematičnih itema koji moraju biti izbačeni iz konačne forme

Item Statistics							
RB		Mean	Std. Deviation	N	Item total correlations	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
21	Mogu pročitati ljetnju sa lica drugih.	4.19	.867	243	.373**	.185	.353
22	Čak i kada pretpostavljam kako se neko osjeća, to provjerim sa osobom.	3.63	1.144	243	.406**	.156	.359
23	Čovjeku se sudi po njegovom ponašanju. Kakvo ponašanje, takav čovjek.	2.92	1.207	243	.167**	-.109	.467
24	Često ne razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.	2.82	1.181	243	.190**	-.081	.454
25	Vjerujem da ljudi namjerno rade neke stvari samo da bi povrijedili druge.	3.19	1.280	243	.203**	-.091	.467

26	Sve što ljudi rade, rade zbog sebe, a ne zbog drugih.	3.34	1.321	243	.329**	.029	.419
27	Znam kako se ljudi osjećaju posmatrajući njihovu facijalnu ekspresiju ili njihovo ponašanje.	3.60	1.037	243	.534**	.331	.292
28	Lako mi je razumjeti zašto se ljudi osjećaju tako kako se osjećaju.	3.56	1.033	243	.647**	.474	.232
29	Razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.	3.50	1.002	243	.644**	.477	.236
30	Ako je moj sugovornik uznemiren, mogu pretpostaviti zašto.	3.39	1.020	243	.591**	.406	.263

Itemi 23,24 i 25 su itemi koji po svim kriterijima treba da budu izbačeni iz konačne verzije subskale. Itemi 21 i 22, imaju dodatno niske korigirane item-total korelacije, ali sa njihovim izbacivanjem se smanjuje pouzdanost. Item 26 ima nisku item-total korelaciju, ali se sa njegovim izbacivanjem povećava pouzdanost subskale. Tako da smo dodatnom analizom ustanovili da je pouzdanost subskale najveća ukoliko se izbace svi problematični itemi i subskala u konačnici ima samo 4 itema: 27,28,29 i 30.

IV subskala – Upravljanje sobom/regulacija emocija

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.641	.659	10

Item Statistics							
		Mean	Std. Deviation	N	Item-total correlations	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
31	Mogu ostati mirna u stresnim situacijama.	3.41	1.141	243	.693**	.561	.559

32	Ostajem mirna i prevladavam anksioznost u novim ili promjenljivim situacijama.	3.48	1.030	243	.632**	.499	.578
33	Ostajem mirna kada stvari idu naopako.	3.31	1.056	243	.632**	.495	.578
34	Mogu kontrolirati ponašanje kada se stvari dešavaju suprotno od mojih očekivanja.	3.58	1.031	243	.619**	.484	.581
35	Kada sam uznemirena prvo sačekam da se smirim, pa tek onda razgovaram o problemu.	3.60	1.102	243	.574**	.417	.593
36	Često prikrivam svoja osjećanja.	2.89	1.250	243	.164*	-.062	.696
37	Čak i kada sam ljuta ne tražim krivca.	3.23	1.111	243	.337**	.144	.649
38	Često gubim kontrolu nad svojim osjećanjima i ponašanjem.	3.82	1.215	243	.510**	.321	.613
39	Kada pogriješim imam osjećaj krivice.	2.14	1.196	243	.280**	.067	.667
40	Kada sam ljuta moram naći krivca.	3.60	1.264	243	.505**	.306	.617

Testiranje pouzdanosti pojedinih itema ukazuje da su problematični itemi 36, 37 i 39, te će se naknadno provjeriti pouzdanost nakon izbacivanja ovih itema.

Dodatno je utvrđeno da postoje još dva itema koji bi se mogli izbaciti i time dodatno skratiti instrument, a to su itemi 38 i 40. Izbacivanjem ovih itema se dodatno povećava

relijabilnost instrumenta.

V subskala – Upravljanje odnosima

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.097	.074	10

Pouzdanost ove subskale je više nego loša.

Item Statistics							
		Mean	Std. Deviation	N	Item total correlation	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
41	Kada se s nekim raspravljam najbitnije mi je da kažem šta mislim o tome.	2.08	1.017	243	.240**	-.063	.148
42	Uvijek pokušam utješiti sugovornika kada je tužan ili zabrinut.	4.47	.688	243	.156*	-.048	.123
43	Kritika pomaže da se ljudi poprave.	2.56	1.071	243	.418**	.110	.032
44	Često radim i ono što mi se ne radi da bih udovoljila drugome.	2.82	1.145	243	.307**	-.033	.135
45	Ne sudim drugima po njihovom ponašanju.	3.13	1.130	243	.213**	-.124	.196
46	Ako mi se ne sviđa ponašanje drugoga pokušat ću ga ubijediti da ga promijeni.	3.07	1.157	243	.518**	.200	-.048 ^a
47	Volim savjetovati druge.	2.77	1.036	243	.450**	.158	.000 ^a
48	Kada je neko tužan ili zabrinut razgovaram s njim da otkrije uzrok.	3.95	.861	243	.148*	-.108	.161
49	Dajem savjet samo kada se to od mene traži.	3.83	1.037	243	.393**	.093	.046

50	Zauzimam se za sebe bez ugrožavanja drugih.	4.24	.968	243	.399**	.122	.030
----	---	------	------	-----	--------	------	------

Itemi 41,42,45 i 48 su problematični prema kriteriju item total korelacije i korigovane item total korelacije, te su oni već u prvom koraku izbačeni. Nakon toga je pouzdanost subskale nešto bolja, ali je bila još uvijek nedovoljna, jer sa svakim novim izbacivanjem itema, dolazilo je do povećanja pouzdanosti subskale.

Na kraju, optimalno rješenje je bilo sa tri itema i to su itemi: 44,46 i 47.

Dodatna item analiza je vodila i do dodatnog skraćivanje subskale, što bi čak doprinijelo još većoj pouzdanosti subskale, ali to bi bilo besmisleno. Kao rješenje predlaže se potpuno izbacivanje ove subskale.

VI Subskala - Samopoštovanje

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.428	.428	10

Item Statistics							
		Mean	Std. Deviation	N	Item total correlations	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
51	Kada sam u sukobu s nekim, tačno znam kada trebam slušati sugovornika, a kada trebam reći šta meni treba.	3.74	.927	243	.246**	.039	.442
52	Bitno mi je da iz sukoba izađem kao pobjednik.	3.51	1.155	243	.523**	.295	.351
53	Sklona sam kritizirati one s kojima sam u sukobu.	3.62	1.051	243	.559**	.362	.331

54	Kada sam u sukobu vodim računa o osjećanjima i potrebama svog sugovornika.	3.42	.960	243	.456**	.261	.373
55	Čak i kada mi se ne dopadaju neke stvari šutim, ne talasam.	2.75	1.104	243	.106	-.141	.508
56	Kad me neko uvrijedi trudim se da mu vratim, po mogućnosti dvostruko.	4.07	1.151	243	.635**	.438	.291
57	Pametnije je izbjegavati konflikte.	4.02	1.194	243	.171**	-.098	.502
58	Čim se naljutim na nekoga odmah se sjetim svega što je loše uradio.	3.37	1.255	243	.583**	.348	.323
59	Ljutim se, ne zbog drugih, nego zbog svojih očekivanja i potreba.	3.43	1.153	243	.306**	.049	.447
60	Kada se neko ponaša prema meni nedolično nastojim razumjeti njegovo ponašanje.	3.38	1.047	243	.439**	.221	.384

Itemi 51, 55 i 57 prema sva tri kriterija su kandidati za izbacivanje iz konačne forme testa. Dok je item 59 kandidat prema kriteriju niske korigirane item-total korelacije i koeficijenta pouzdanosti koji je veći ukoliko se item izbaci.

VII Subskala Konstruktivno – nenasilno rješavanje konflikata

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.610	.634	10

Item Statistics							
		Mean	Std. Deviation	N	Item total correlations	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
61	Kakav god se zahtjev pred mene postavi ja to mogu riješiti.	3.57	.817	243	.496**	.343	.573
62	Općenito govoreći zadovoljna sam sobom.	4.30	.753	243	.583**	.457	.554
63	Željela bih da imam više poštovanja prema samoj sebi.	3.04	1.422	243	.566**	.293	.591
64	Nemam puno toga čime bih se mogla ponositi.	4.37	.968	243	.523**	.341	.570
65	Svjesna sam da posjedujem niz vrijednih osobina.	1.74	.923	243	-.291**	-.459	.728
66	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim.	4.54	.877	243	.537**	.377	.564
67	Sviđam se sebi baš ovakva kakva jesam.	4.18	.853	243	.648**	.517	.535
68	Znam da ljudi vole biti u mom društvu.	3.95	.832	243	.582**	.441	.553
69	Često se upoređujem s drugima.	3.97	1.155	243	.570**	.359	.564
70	Drugim ljudima je ugodno u mom prisustvu.	3.94	.858	243	.571**	.422	.555

Kao što se može vidjeti, sporan, prema sva tri kriterija je item 65, pa ćemo njega izbaciti iz konačne forme i u tom slučaju, situacija izgleda ovako:

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.728	.755	9

Neki od itema, koji su dodatno bili problematični po item analizi su izbačeni ukoliko

se i faktorskom analizom pokazalo da ne pripadaju odgovarajućim faktorima.

Faktorska analiza

Rezultati čiste faktorske analize su pokazali sljedeće:

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.232	18.081	18.081	7.232	18.081	18.081
2	3.595	8.988	27.069	3.595	8.988	27.069
3	2.434	6.086	33.155	2.434	6.086	33.155
4	2.006	5.014	38.169	2.006	5.014	38.169
5	1.773	4.432	42.601	1.773	4.432	42.601
6	1.655	4.137	46.739	1.655	4.137	46.739
7	1.556	3.889	50.627	1.556	3.889	50.627

Čista faktorska analiza je ponudila veliki broj faktora, koji nisu bili interpretabilni, te je prvo što smo uradili fiksirali broj faktora na 7, te smo time dobili 50% objašnjene varijance.

Component Matrix^a								
		Component						
		1	2	3	4	5	6	7
3	Često uhvatim sebe da mislim na nešto drugo dok sugovornik priča.	.400	-.334	-.103	-.056	.092	.135	.101
4	Lako mogu iskazati riječima svoja osjećanja i potrebe.	.406	.051	-.192	.058	-.172	.001	.300
5	Bez teškoća pronalazim riječi da kažem što mislim.	.524	.082	-.349	-.032	.098	.062	.145
6	Često se zapetljam pojašnjavajući šta mislim.	.475	-.297	-.316	.112	-.118	.141	.162
10	Često mi nedostaju riječi da pojasnim kako se osjećam i šta mi treba.	.532	-.357	-.245	.106	-.271	.122	.082
11	Znam šta mislim i radim.	.575	.089	-.043	-.127	.351	.012	-.187
12	Razumijem zašto radim to što radim.	.555	.149	-.091	-.229	.492	.031	-.300
13	Razumijem svoja raspoloženja i osjećaje.	.515	.155	-.136	-.244	.455	.113	-.216
15	Često ni sama ne znam zbog čega sam nešto uradila.	.516	-.181	-.215	.127	-.327	.013	-.084

16	Drugi ljudi čine da se ja osjećam nelagodno.	.325	-.331	-.208	.233	-.257	-.100	-.353
17	Često ni sama ne znam šta mi treba u datoj situaciji.	.474	-.252	-.262	.243	-.202	.023	-.345
18	Moja osjećanja su uzrokovana ponašanjem drugih ljudi.	.352	-.330	-.163	.202	-.127	-.093	-.202
19	Često ne razumijem svoja raspoloženja.	.615	-.037	-.245	-.002	.152	-.014	-.242
20	Lakše mi je reći ono što ne želim, nego što želim i što mi treba.	.301	-.324	-.417	.059	.076	.205	-.079
27	Znam kako se ljudi osjećaju posmatrajući njihovu facijalnu ekspresiju ili njihovo ponašanje.	.114	.536	-.067	.431	.136	.208	-.059
28	Lako mi je razumjeti zašto se ljudi osjećaju tako kako se osjećaju.	.098	.592	.094	.502	.042	.289	-.098
29	Razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.	.191	.602	-.068	.460	-.046	.208	.071
30	Ako je moj sugovornik uznemiren, mogu pretpostaviti zašto.	.139	.671	.035	.241	-.080	.271	.174
31	Mogu ostati mirna u stresnim situacijama.	.537	.143	.306	-.347	-.312	.187	-.068
32	Ostajem mirna i prevladavam anksioznost u novim ili promjenljivim situacijama.	.516	.356	.296	-.368	-.258	.247	-.050
33	Ostajem mirna kada stvari idu naopako.	.486	.260	.271	-.360	-.241	.196	-.119
34	Mogu kontrolirati ponašanje kada se stvari dešavaju suprotno od mojih očekivanja.	.599	.107	.138	-.257	-.168	.145	-.146
35	Kada sam uznemirena prvo sačekam da se smirim, pa tek onda razgovaram o problemu.	.520	.029	.149	-.184	-.079	.171	-.136
44	Često radim i ono što mi se ne radi da bih udovoljila drugome.	.357	-.259	-.131	-.009	.101	.215	.417
46	Ako mi se ne sviđa ponašanje drugoga pokušat ću ga ubijediti da ga promijeni.	.078	-.330	.317	-.038	.270	.183	.024

47	Volim savjetovati druge.	.108	-.413	.170	-.054	.326	.312	.264
52	Bitno mi je da iz sukoba izađem kao pobjednik.	.159	-.276	.556	.159	-.073	.029	.020
53	Sklona sam kritizirati one s kojima sam u sukobu.	.348	-.281	.550	.192	-.062	.029	.100
54	Kada sam u sukobu vodim računa o osjećanjima i potrebama svog sugovornika.	.239	.026	.197	.067	.078	-.290	-.195
56	Kad me neko uvrijedi trudim se da mu vratim, po mogućnosti dvostruko.	.238	-.246	.507	.337	.036	-.199	-.204
58	Čim se naljutim na nekoga odmah se sjetim svega što je loše uradio.	.344	-.350	.399	.246	-.141	-.037	-.026
61	Kakav god se zahtjev pred mene postavi ja to mogu riješiti.	.452	.211	-.010	-.021	-.216	-.163	.230
62	Općenito govoreći zadovoljna sam sobom.	.513	.055	.112	-.165	.090	-.442	.242
63	Željela bih da imam više poštovanja prema samoj sebi.	.423	-.156	-.025	-.034	-.067	.129	.433
64	Nemam puno toga čime bih se mogla ponositi.	.451	-.078	.090	.272	.180	-.145	-.035
66	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim.	.473	.043	.277	.292	.309	-.011	.054
67	Svidam se sebi baš ovakva kakva jesam.	.585	.154	-.047	-.056	.118	-.394	.218
68	Znam da ljudi vole biti u mom društvu.	.465	.360	-.142	-.027	-.076	-.485	.155
69	Često se upoređujem s drugima.	.408	-.149	.099	.204	.293	.006	.233
70	Drugim ljudima je ugodno u mom prisustvu.	.461	.407	.043	.041	-.061	-.376	.040

Kao što se vidi ova matrica komponenti nije u potpunosti interpretabilna, pa je urađena nova sa Varimax rotacijom.

	Rotated Component Matrix ^a	Component						
		1	2	3	4	5	6	7
3	Često uhvatim sebe da mislim na nešto drugo dok sugovornik priča.	.252	.085	-.004	.114	.212	-.155	.411

4	Lako mogu iskazati riječima svoja osjećanja i potrebe.	.211	.133	.323	-.064	-.048	.133	.369
5	Bez teškoća pronalazim riječi da kažem što mislim.	.246	.111	.274	-.172	.316	.136	.378
6	Često se zapetljam pojašnjavajući šta mislim.	.485	.054	.089	-.004	.060	-.007	.486
10	Često mi nedostaju riječi da pojasnim kako se osjećam i šta mi treba.	.593	.166	.093	.071	-.017	-.057	.425
11	Znam šta mislim i radim.	.129	.208	.186	.086	.632	.054	.100
12	Razumijem zašto radim to što radim.	.074	.211	.137	.000	.808	.033	.026
13	Razumijem svoja raspoloženja i osjećaje.	.048	.220	.093	-.070	.745	.056	.109
15	Često ni sama ne znam zbog čega sam nešto uradila.	.603	.211	.175	.047	-.005	.027	.183
16	Drugi ljudi čine da se ja osjećam nelagodno.	.695	.002	.027	.126	.028	-.079	-.078
17	Često ni sama ne znam šta mi treba u datoj situaciji.	.731	.084	.028	.094	.149	.045	.023
18	Moja osjećanja su uzrokovana ponašanjem drugih ljudi.	.561	-.030	.069	.166	.083	-.088	.055
19	Često ne razumijem svoja raspoloženja.	.433	.148	.194	.015	.509	.045	.115
20	Lakše mi je reći ono što ne želim, nego što želim i što mi treba.	.468	-.067	-.136	-.117	.251	-.059	.323
27	Znam kako se ljudi osjećaju posmatrajući njihovu facijalnu ekspresiju ili njihovo ponašanje.	-.014	-.044	.035	-.034	.154	.724	-.062

28	Lako mi je razumjeti zašto se ljudi osjećaju tako kako se osjećaju.	-.039	.057	-.030	.078	.061	.827	-.127
29	Razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.	.024	.054	.152	-.051	-.002	.797	.018
30	Ako je moj sugovornik uznemiren, mogu pretpostaviti zašto.	-.177	.219	.138	-.113	-.053	.722	.058
31	Mogu ostati mirna u stresnim situacijama.	.070	.780	.140	.133	.065	-.003	.076
32	Ostajem mirna i prevladavam anksioznost u novim ili promjenljivim situacijama.	-.053	.824	.159	.037	.117	.147	.048
33	Ostajem mirna kada stvari idu naopako.	.007	.758	.129	.056	.135	.065	.003
34	Mogu kontrolirati ponašanje kada se stvari dešavaju suprotno od mojih očekivanja.	.194	.625	.157	.093	.234	.026	.085
35	Kada sam uznemirena prvo sačekam da se smirim, pa tek onda razgovaram o problemu.	.170	.505	.068	.147	.243	.020	.107
44	Često radim i ono što mi se ne radi da bih udovoljila drugome.	.099	.028	.045	.057	.087	-.041	.645
46	Ako mi se ne sviđa ponašanje drugoga pokušat ću ga ubijediti da ga promijeni.	-.116	.024	-.253	.381	.178	-.175	.196
47	Volim savjetovati druge.	-.131	-.038	-.282	.282	.168	-.178	.499
52	Bitno mi je da iz sukoba izađem kao pobjednik.	-.003	.152	-.070	.625	-.127	-.071	.051
53	Sklona sam kritizirati one s kojima sam u sukobu.	.058	.201	.036	.685	-.071	-.028	.183
54	Kada sam u sukobu vodim računa o osjećanjima i potrebama svog sugovornika.	.079	.038	.248	.283	.186	-.027	-.212

56	Kad me neko uvrijedi trudim se da mu vratim, po mogućnosti dvostruko.	.154	-.011	.062	.716	.039	-.016	-.166
58	Čim se naljutim na nekoga odmah se sjetim svega što je loše uradio.	.255	.131	.037	.614	-.085	-.064	.100
61	Kakav god se zahtjev pred mene postavi ja to mogu riješiti.	.106	.269	.491	.015	-.040	.129	.178
62	Općenito govoreći zadovoljna sam sobom.	-.037	.139	.646	.189	.203	-.161	.165
63	Željela bih da imam više poštovanja prema samoj sebi.	.092	.175	.189	.099	-.026	-.015	.572
64	Nemam puno toga čime bih se mogla ponositi.	.223	-.053	.242	.370	.269	.120	.106
66	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim.	.016	.018	.194	.487	.331	.264	.176
67	Sviđam se sebi baš ovakva kakva jesam.	.065	.092	.673	.095	.277	.005	.194
68	Znam da ljudi vole biti u mom društvu.	.091	.104	.761	-.085	.118	.112	-.004
69	Često se upoređujem s drugima.	.046	-.086	.163	.351	.250	.088	.387
70	Drugim ljudima je ugodno u mom prisustvu.	.049	.190	.639	.065	.141	.217	-.098
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.								
a. Rotation converged in 9 iterations.								

Međutim, sama faktorska analiza (matrica komponenti) nije ukazivala na interpretabilne rezultate, te su neki itemi dodatno izbačeni, a koji su prethodno imali i problematične skorove na item-analizi. Tako smo dobili konačnu formu instrumenta, koja sa rotiranom faktorskom analizom pokazuje jednoobrazno rješenje, sa jasno odvojenim faktorima, i to njih šest. Jedan faktor, odnosno pitanja 44,46 i 47 su u potpunosti izbačena, jer su ona i po item analizi bila sporna. Tako da na kraju imamo rješenje od 6 faktora sa ukupno 32 itema.

Zaključno, kada je riječ o faktorskoj strukturi, interpretabilno rješenje jeste rješenje sa 6 faktora, uz uključenu Varimax rotaciju koji obuhvataju 32 itema. Inicijalna faktorska analiza je ponudila 8 faktora, koji nisu bili interpretabilni, dok je ovakvo rješenje sa fiksiranim brojem faktora (6) i uključenom Varimax rotacijom u potpunosti interpretabilno i sadržajno odgovara itemima. Ta 32 itema su jasno podijeljena na sljedeći način:

1. Subskala pripada u potpunosti sedmom faktoru i ona mjeri čistu, nenasilnu komunikaciju a njoj pripadaju itemi: 3,4,5,6 i 10.
2. Subskala pripada drugom faktoru. Ona mjeri svijest o sebi i njoj pripadaju itemi: 15,16,17,18, 19 i 20.
3. Subskala pripada četvrtom faktoru. Ona mjeri svijest o drugima i njoj pripadaju itemi: 27,28,29 i 30.
4. Subskala pripada prvom faktoru. Ona mjeri upravljanje sobom – regulaciju emocija i njoj pripadaju itemi: 31,32,33,34 i 35.
5. Subskala pripada petom faktoru. Ona mjeri samopoštovanje i njoj pripadaju itemi: 52, 53,54,56,58, 64 i 66.
6. Subskala pripada trećem faktoru. Ona mjeri konstruktivno, nenasilno rješavanje konflikata i njoj pripadaju itemi: 61,62,67, 68 i 70.

PRILOG 6. POPUNJENI I1-POIO2017, I2-POIO2017, I3-POIO2017

172

INSTRUMENTARIJ ZA PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA U OBLASTI PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA (I-PVIO2017)

Poštovani/a,

prikupljeni podaci iz ovog Instrumentarija biće obrađeni u okviru doktorske disertacije *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta*, mr.sc.Naire Jusufović, doktoranta na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banja Luci.

Molimo Vas da izdvojite svoje vrijeme i popunite navedeni Instrumentarij dajući što konkretnije odgovore.

Hvala na suradnji!

Vaša šifra:

(prva dva slova Vašeg imena, godina rođenja, prva dva slova Vašeg prezimena)

1. Fakultet: Filozofski

2. Odsjek: Predškolsko vaspitanje

3. Godina studija: 3.

4. Spol (zaokružiti): a) M b) ☒ Ž

5. Zadovoljstvo uslovima studiranja na Fakultetu (zaokružiti):

- a) U potpunosti sam zadovoljna
- ☒ b) Djelimično sam zadovoljna
- c) Ne znam, ne promišljam o tome
- d) Prilično sam nezadovoljna
- e) U potpunosti sam nezadovoljna

6. Vaše profesionalne kompetencije se razvijaju, u najvećoj mjeri (moguće zaokružiti jednu ili više ponuđenih opcija):

- a) Kroz nastavu na fakultetu
- ☒ b) Na vježbama
- ☒ c) Kroz praksu u predškolskim ustanovama
- d) Putem seminara, koje organizira fakultetu
- e) Putem seminara izvan fakulteta

Za svaku od navedenih kompetencija (APOS0, 2011) procijenite u kojoj mjeri nastavna praksa (nastava, vježbe i praksa) iz određenih predmeta doprinosi njenom razvoju. Za procjenu koristite skalu od 1 do 5, i to: (5) u potpunosti razvija, (4) uglavnom razvija, (3) neznatno razvija, (2) uglavnom ne razvija, (1) uopće ne razvija.

Za procjenu nivoa razvijenosti vaše kompetencije, također koristite skalu od 1 do 5, i to: (5) u potpunosti razvijena, (4) uglavnom razvijena, (3) neznatno razvijena, (2) uglavnom nerazvijena, (1) uopće nije razvijena.

KOMPETENCIJE	Procijenite u kojoj mjeri nastavna praksa razvija navedenu kompetenciju			Predmeti koji doprinose razvoju kompetencije	Procjena nivoa razvijenosti vaše kompetencije
	Nastava	Vježbe	Praksa		
Pedagoške kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	Metodika razvoja govora Metodika općeg razvoja okoline i društvene sredine Scenski izraz i lutkarstvo Usmjerene aktiv. i učenje Razvojna psihologija Ekologija	5 4 3 2 1
Pedagoške kompetencije odnose se na: Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i temeljnih principa predškolskog, te poznavanje i primjenu dječije igre, kao najvažnijeg uporišta za razvoj učećih aktivnosti. Individualizaciju i diferencijaciju u skladu sa dostignutim nivoima razvoja djeteta i njegovim mogućnostima. Posmatranje i praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja primjenjujući odgovarajuće postupke i tehnike. Uspostavljanje različitih formi partnerstva s porodicom i lokalnom zajednicom.					
Metodičko-akcijske kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	Metodika muzičkog učenja Uvod u metodiku učenja Metodika matematičkih pojmovu	5 4 3 2 1
Metodičko-akcijske kompetencije odnose se na: Planiranje vaspitno-obrazovnog rada na principima integrisanog kurikuluma, koje se temelji na igri kao dječijem prirodnom obliku učenja, na praćenju i procjenjivanju razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti. Primjenu strategija podrške razvoju i učenju kroz igru koje će omogućiti iskustveno, kontekstualno učenje i učenje s razumijevanjem, kako bi kod djece potaknuli inovativnost i kreativnost, povećati interes za predmete i pojave neposredne stvarnosti, te produžiti vrijeme učestvovanja u različitim vrstama igara i aktivnosti, samostalno ili u saradnji s vršnjacima.					
Organizacijske kompetencije	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	Usmjerene aktivnosti i učenje Scenski izraz i lutkarstvo	5 4 3 2 1
Organizacijske kompetencije odnose se na: Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru, a koje se odnosi na kreiranje klime povjerenja i saradnje, te stvaranje sigurnog i stimulativnog fizičkog okruženja, koje nudi razvojno primjerene materijale, zadatke i aktivnosti.					

Socio-komunikacijske kompetencije	54321	54321	54321	Razvojna psihologija Osnov. pedagogije Sociologija obrazovanja	54321
Socio-komunikacijske kompetencije odnose se na: Primjenu vještina kvalitetne komunikacije i skrbih ponašanja: u svakodnevnom radu s djecom, kako bi kreirali klimu povjerenja i saradnje i pridonijeli unapređenju kvaliteta odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti ; u razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada, što doprinosi i razvoju ustanove i promociji predškolskog odgoja i obrazovanja.					
Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost	54321	54321	54321	Teorije vaspitanja Uvod u predškolsku pedagogiju, Predškolsko vaspitanje	54321
Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost odnose se na: Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj , što podrazumijeva analizu sopstvene prakse i unapređenje kompetencija. Profesionalu etiku i odgovornost koja podrazumijeva poznavanje zakona i propisa iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja i ponašanje u skladu sa etičkim principima, štiteći dostojanstvo struke i prava svakog djeteta.					

Molimo vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odredite u kojoj mjeri se odnosi na Vas i to: (5) u potpunosti se odnosi na mene, (4) uglavnom se odnosi na mene, (3) niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, (2) uglavnom se ne odnosi na mene, (1) uopće se ne odnosi na mene.					
Tvrdnja	5	4	3	2	1
1. Često uhvatim sebe da mislim na nešto drugo dok sagovornik priča. (R)			✓		
2. Lako mogu iskazati riječima svoja osjećanja i potrebe.		✓			
3. Bez teškoća pronalazim riječi da kažem što mislim.		✓			
4. Često se zapetljam pojašnjavajući šta mislim.			✓		
5. Često mi nedostaju riječi da pojasnim kako se osjećam i šta mi treba.			✓		
6. Često ni sama ne znam zbog čega sam nešto uradila.			✓		
7. Drugi ljudi čine da se ja osjećam nelagodno.			✓		
8. Često ni sama ne znam šta mi treba u datoj situaciji.			✓		
9. Moja osjećanja su uzrokovana ponašanjem drugih ljudi.		✓			

Tvrdnja		5	4	3	2	1
10.	Često ne razumijem svoja raspoloženja.		✓			
11.	Lakše mi je reći ono što ne želim, nego što mi treba.		✓			
12.	Prepoznajem kako se ljudi osjećaju posmatrajući njihovu facijalnu ekspresiju ili njihovo ponašanje.		✓			
13.	Jednostavno mi je razumijeti zašto se ljudi osjećaju tako kako se osjećaju.		✓			
14.	Razumijem zašto se neko ponaša tako kako se ponaša.		✓			
15.	Ako je moj sagovornik uznemiren, mogu pretpostaviti zašto.		✓			
16.	Mogu ostati mirna u stresnim situacijama.		✓			
17.	Ostajem mirna i prevladavam anksioznost u novim ili promjenljivim situacijama.		✓			
18.	Ostanjem mirna kada stvari idu naopako.		✓			
19.	Mogu kontrolirati ponašanje kada se stvari dešavaju suprotno od mojih očekivanja.		✓			
20.	Kada sam uznemirena prvo sačekam da se smirim pa tek onda razgovaram o problemu.		✓			
21.	Bitno mi je da iz sukoba izađem kao pobjednik.			✓		
22.	Sklona sam kritikovati one s kojima sam u sukobu.			✓		
23.	Kada sam u sukobu vodim računa o osjećanjima i potrebama svog sugovornika.		✓			
24.	Kad me neko uvrijedi trudim se da mu vratim, po mogućnosti dvostruko.			✓		
25.	Čim se naljutim zbog nekoga odmah se sjetim svega što je loše uradio.			✓		
26.	Osjećam da nema puno toga čime bih se mogao ponositi.			✓		
27.	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim .			✓		
28.	Kakav god se zahtjev postavi pred mene, ja to mogu riješiti.		✓			
29.	Općenito govoreći zadovoljan sam sobom		✓			
30.	Sviđam se sebi baš ovakva kakava jesam.		✓			
31.	Znam da ljudi vole biti u mom društvu.		✓			
32.	Drugim ljudima je ugodno u mom prisustvu.		✓			

**ИНСТРУМЕНТАРИЈ ЗА ПРОВОЂЕЊЕ ИСТРАЖИВАЊА
У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА (И-ПВИО2017)**

Поштовани/а,
прикупљени подаци из овог Инструментарија биће обрађени у оквиру докторске дисертације *Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјеце предшколског узраста*, мр.сц.Наире Јусуфовић, докторанта на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.
Молимо Вас да издвојите своје вријеме и попуните наведени Инструментариј дајући што конкретније одговоре.

Хвала на сарадњи!

Ваша шифра: we 196372e

(прва два слова Вашег имена, година рођења, прва два слова Вашег презимена)

Завршена академија/ факултет:

1. Степен стручне спреме (заокружити):

- а) ВШ (ВИ степен)
- ☒ б) ВСС₁ (ВИИ степен)
- в) ВСС₂ (мр.сц./др.сц.)
- г) Друго _____

2. Одсјек (заокружити):

- ☒ а) Предшколско васпитање и образовање
- б) Разредна настава
- в) Друго _____

3. Године радног стажа (као васпитача):

4. Спол (заокружити): а) М ☒ б) Ж

5. Установа у којој радите (заокружити):

- а) Приватна
- ☒ б) Јавна
- в) Друго _____

6. Група у којој радите (заокружити):

- а) Мјешовита
- ☒ б) Чиста
- в) Друго _____

7. Задовољство Вашим радним мјестом (заокружити):

- ☒ а) У потпуности сам задовољна
- б) Дјелимично сам задовољна
- в) Не знам, не промишљам о томе
- г) Прилично сам незадовољна
- д) У потпуности сам незадовоља

8. Ваше професионалне компетенције су се развиле, у највећој мјери (могуће заокружити једну или више понуђених опција):

- а) На додипломском студију
- ☒ б) Кроз практичан рад с дјецом
- ☒ в) Кроз стучно усавршавање путем семинара и/или
- ☒ г) Кроз индивидуално стручно усавршавање усмјерено постизању задатих циљева.

Молимо Вас да пажљиво прочитате сваку тврдњу и одредите у којој мјери се односи на Вас, тако што ћете уписати знак "X" за одговарајући ниво на петостепеној скали: (5) *у потпуности се односи на мене*, (4) *углавном се односи на мене*, (3) *нити се односи, нити се не односи на мене*, (2) *углавном се не односи на мене*, (1) *уопште се не односи на мене*.

Тврдња	5	4	3	2	1
1. Превише прекидам друге кад говоре.			+		
2. Пажљиво слушам саговорника чак и када прича о ономе што ме не интересује.		+			
3. Често ухватим себе да мислим на нешто друго док саговорник прича.		+			
4. Лако могу исказати ријечима своја осјећања и потребе.	+				
5. Без тешкоћа проналазим ријечи да кажем шта мислим.				+	
6. Често се "запетљам" појашњавајући шта мислим.				+	
7. Сигурна сам да правилно чујем шта ми саговорник каже.		+			
8. Често читам "између редова".		+			
9. За неке ствари не треба питати саговорника. Једноставно могу претпоставити.			+		
10. Често ми недостају ријечи да појасним како се осјећам и шта ми треба.				+	
11. Знам шта мислим и радим.	+				
12. Разумијем зашто радим то што радим.		+			
13. Разумијем своја расположења и осјећања.		+			
14. Љутим се на себе када гријешим.		+			
15. Често ни сама не знам због чега сам нешто урадила.				+	
16. Други људи чине да се ја осјећам нелагодно.			+		
17. Често ни сама не знам шта ми треба у датој ситуацији.		+			
18. Моја осјећања су узрокована понашањем других људи.		+			
19. Често не разумијем своја расположења.					+
20. Лакше ми је рећи оно шта не желим, него шта желим и шта ми треба.			+		
21. Могу прочитати љутњу са лица других.			+		
22. Чак и када претпостављам како се неко осјећа, то провјерим са особом.			+		
23. Човјеку се суди по његовом понашању. Какво понашање, такав човјек.			+		
24. Често не разумијем зашто се неко понаша тако како се понаша.		+			
25. Вјерујем да људи намјерно раде неке ствари само да би повриједили друге.				+	
26. Све што људи раде, раде због себе, а не због других.			+		
27. Знам како се људи осјећају посматрајући њихову фацијалну експресију или њихово понашање.		+			
28. Лако ми је разумјети зашто се људи осјећају тако како се осјећају.			+		
29. Разумијем зашто се неко понаша тако како се понаша.			+		
30. Ако је мој саговорник узнемирен, могу претпоставити зашто.			+		
31. Могу остати мирна у стресним ситуацијама.		+			
32. Остајем мирна и превладавам анксиозност у новим или промјенљивим ситуацијама.		+			
33. Остајем мирна када ствари иду наопако.		+			
34. Могу контролирати понашање када се ствари дешавају супротно од мојих очекивања.		+			
35. Када сам узнемирена прво сачекам да се смирим, па тек онда разговарам о проблему.		+			

36.	Често прикривам своја осјећања.					
Тврдња		5	4	3	2	1
37.	Чак и када сам љута не тражим кривца.				+	
38.	Често губим контролу над својим осјећањима и понашањем.				+	
39.	Када погријешим имам осјећај кривице.	+				
40.	Када сам љута морам наћи кривца.				+	
41.	Када се с неким расправљам најбитније ми је да кажем шта мислим о томе.				+	
42.	Увијек покушам утјешити саговорника када је тужан или забринут.	+				
43.	Критика помаже да се људи поправе.				+	
44.	Често радим и оно што ми се не ради да бих удовољила другоме.			+		
45.	Не судим другима по њиховом понашању.				+	
46.	Ако ми се не свиђа понашање другог покушат ћу га убиједити да га промијени.				+	
47.	Волим савјетовати друге.			+		
48.	Када је неко тужан или забринут разговарам с њим да открије узрок.	+				
49.	Дајем савјет само када се то од мене тражи.	+				
50.	Заузима се за себе без угрожавања других.			+		
51.	Када сам у сукобу с неким, тачно знам када треба слушати саговорника, а када треба рећи шта мени треба.				+	
52.	Битно ми је да из сукоба изађем као побједник.					+
53.	Склона сам критиковати оне с којима сам у сукобу.				+	
54.	Када сам у сукобу водим рачуна о осјећањима и потребама свог саговорника.			+		
55.	Чак и када ми се не допадају неке ствари шутим, не таласам.				+	
56.	Кад ме неко увриједи трудим се да му вратим, по могућности двоструко.					+
57.	Паметније је избјегавати конфликте.				+	
58.	Чим се наљути на некога одмах се сјетим свега што је лоше урадио.					+
59.	Љутим се, не због других, него због својих очекивања и потреба.	+				
60.	Када се неко понаша према мени непристојно настојим разумјети његово понашање.				+	
61.	Какав год се захтјев пред мене постави ја то могу ријешити.				+	
62.	Уопштено говорећи, задовољна сам собом.	+				
63.	Жељела бих да имам више поштовања према самој себи.					+
64.	Немам пуно тога чиме бих се могла поносити.					+
65.	Свјесна сам да посједујем низ вриједних особина.	+				
66.	Све више долазим до спознаје да јако мало вриједим.					+
67.	Свиђам се себи баш оваква каква јесам.	+				
68.	Знам да људи воле бити у мом друштву.			+		
69.	Често се упоређујем с другима.					+
70.	Другим људима је угодно у мом присуству.	+				

КНЕР-ПРОФИЛ

Молимо Вас да пажљиво прочитате сваку тврдњу. За сваку тврдњу имате четири могућа одговора. Заокружите слово испред оног одговора који се односи на Вас. Немојте промишљати који је одговор исправан, а који није. Сви одговори су исправни, јер су то Ваши одговори. Будете ли се двоумили између два одговора, брзо се одлучите за онај који Вам се чини ближи.

1. На Стручном активу директорица појашњава увођење иновације. Нешто Вам није јасно и питате за појашњење. Остали одмах коментирају како Ви увијек нешто питате.

- ☒ а) Вама је битно да се то појасни, како бисте знали што се од Вас очекује.
- ☐ б) Рећи ћете им да се њима увијек жури и да их посао баш и не занима.
- ☐ в) Помислићете да је свима јасно, осим Вама. Паметније Вам је да више никада ништа не питате.
- ☐ г) Помислићете да други не желе питати, јер се плаше да би директорица могла помислити да нису довољно компетентни за рад.

2. Нисте били на Стручном активу на којем се, између осталог, договарало о изради реквизита за приредбу. Назвали сте колегицу да Вам каже што Ви требате припремити. Урадили сте оно што Вам је речено. Нажалост, добили сте погрешне информације.

- ☐ а) Сажалићете се на саму себе, јер Вас баш свако може преварити. Баш сте наивни!
- ☐ б) Помислићете да Вам је то намјерно урадила и чекаћете прилику да јој вратите.
- ☐ в) Рећи ћете јој да не брине, да то неће промијенити однос међу вама. На крају крајева и она је урадила погрешно.
- ☒ г) Вољели бисте да су колегице цијениле Ваш труд, без обзира што сте урадили оно што нисте требали.

3. Колегици, са којом радите у групи, рекли сте да не волите када узима Ваше ствари без питања. Опет је, без питања, узела Ваше припреме.

- ☐ а) Помислићете да јој се увијек жури, па зато крши оно што сте договорили. Треба је стално напомињати на договор.
- ☐ б) Рећи ћете самој себи да би заиста вољели да се Ваша приватност поштује и да Вам треба разумијевање зашто то ради.
- ☒ в) Помислићете да је стварно невоспитана и бескрајно безобразана.
- ☐ г) Помислићете да Вам тако и треба, када немате свој став и нико Вас не схваћа озбиљно.

4. Вашој колегици ускоро ће рођендан, па сте предложили осталим колегицама да јој припремите мало изненађење. Вијест је "процурела".

- ☐ а) Помислићете или ћете рећи да се са таквим махалушама и не треба договарати.
- ☒ б) Рећи ћете колегицама да Вам је јасно да неки једноставно не могу сачувати тајну и да то не би требало бити разлог да прекинете што сте започели. Уосталом, колегица ће мислити да сте одустали, па ће то бити још веће изненађење.
- ☐ в) Наравно да су одали тајну, јер сте Ви то предложили. Да је предложио неко други, не би смјели ни писнути.
- ☐ г) Вољели бисте да сте више вјеровали једни другима и да је то остала тајна до краја.

5. Дијете које је уписано у Вашу групу прије неколико мјесеци још увијек плаче приликом доласка у вртић.

- ☐ а) Помислићете да сте Ви магнет за такве "случајеве". Увијек Вас западне неки случај.
- ☐ б) Јасно Вам је да је дијете забринuto и тужно. Питаћете га што му треба и то заиста испоштовати.
- ☐ в) Јасно је да је дијете размажено и да изводи бијесне глисте. Сви се прилагоде за мјесец-два!
- ☒ г) Рећи ћете себи да јесте захтјевно водити рачуна о дјечи у групи и бити с њим у исто вријеме. Но, њему треба времена, а Вама стрпљења.

6. Реализовали сте огледну активност и веома сте задовољни. Ипак, савјетница Вам је дала мањи број бодова него што сте очекивали.

- а) Разумијете да савјетница има своје критерије процјене, који се разликују од Ваших.
- б) Рећи ћете самој себи да сте мало збуњени, јер сте јако задовољни како је активност протекла и да сте очекивали максималан број бодова. Савјетницу ћете замолити за додатно појашњење.
- в) Рећи ћете самој себи да увијек нешто забрљате. Можда да сте пазили како се изражавате, можда бисте добили више бодова.
- г) Знаћете да од те савјетнице нисте могли ништа друго ни очекивати.

7. Директорица је дошла у редовну посјету и рекла Вам да требате мало собу уредити.

- а) Помислићете да јој је паметније да гледа како Ви радите са дјецом, а не да обраћа пажњу на неке небитне ствари.
- б) Рећи ћете себи да увијек нешто забрљате.
- в) Разумјећете да јој је битан квалитет и замолићете је да разговарате о томе.
- г) Рећи ћете себи да то није ништа особно против Вас и да Вам треба појашњење.

8. Са родитељем дјетета, који иде у Вашу групу, требате договорити посјету његовом предузећу. Родитељ је дошао љут и почео је с Вама разговарати.

- а) Бићете забринути хоће ли Вас истински чути када будете разговорили, па ћете га замолити да договор оставите за други пут.
- б) Рећи ћете самој себи да баш знате одабрати вријеме за договор.
- в) Рећи ћете му да Вам се чини је узнемирен и љут и питати га можете ли Ви нешто урадити за њега да се боље осјећа.
- г) Помислићете да му је паметније да рјешава своје проблеме код куће, а не да их доноси у вртић.

9. Један родитељ Вас стално оптужује да причате о његовом дјетету у негативном смислу.

- а) То Вас је веома наљутило, јер сте оптужени за нешто што нисте учинили, а стало Вам је да Вам вјерују.
- б) Само да имате петљу, рекли бисте му шта заиста мислите и о њему и његовом дјетету. Пошто немате, сједите и шутите и допуштате да Вам свако говори шта хоће.
- в) Помислићете да је он небитан у Вашем животу и да имате важнијих ствари, него да размишљате о њему и његовом дјетету.
- г) Рећи ћете му да претпостављате да га је то узнемирило и да бисте вољели с њим о томе попричати, када буде желио.

10. Дјеца су се играла у пјешчанику и запрљала одјећу. Мама једне дјевојчице била је јако љута, јер се бијела шлингана кошуљица веома запрљала и мисли да се неће моћи довести у ред.

- а) Било би јој паметније да више води рачуна о дјетету, а не кошуљи.
- б) Вама би било паметније да сте сједили у вртићу, а не малтретирали се са дјецом напољу. Ионако Вам нико неће рећи хвала, него Вас још и нападају.
- в) Вољели би да је цијенила Ваш труд. Но, сигурни сте да она не зна колико је битно за њено дијете да се игра у пјешчанику.
- г) Рећи ћете јој да вам је жао што је кошуљица страдала и да се надате да ће успјети довести кошуљицу у ред.

Poštovani/a,

prikupljeni podaci iz ovog Anketnog upitnika biće obrađeni u okviru doktorske disertacije *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta*, mr.sc.Naire Jusufović, doktoranta na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banja Luci.Molim Vas da izdvojite svoje vrijeme i popunite navedeni Anketni upitnik dajući što konkretnije odgovore.

Hvala na saradnji!

1. Institucija/ustanova Republički pedagoški zavod Banja Luka

Ime i prezime Staka Nikolić

Stručni naziv/zvanje Profesor pedagogije i psihologije

Radno mjesto Inspektor-prosvjetni savjetnik za predškolsko vaspitanje i obrazovanje

2. Navedite kada je donesen i gdje je objavljen Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju na temelju kojeg radite?

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju RS (*Službeni glasnik RS br.79/15*) Zakon kao i svi podzakonski akti nalaze se na sajtu Ministarstva prosvjete i kulture u Vladi RS u sekciji predškolsko obrazovanje.

3. Navedite podzakonske akte vezane za predškolsko vaspitanje i obrazovanje - kada su doneseni i gdje su objavljeni.

(odgovor je dat u prethodnom pitanju)

4. Navedite dužinu pripravničkog staža vaspitača i kriterije za odabir mentora.

Godinu dana. Republički pedagoški zavod je izopšten od pripravnika još daleke 1995. godine

5. Na temelju čega pratite i evaluirate rad vaspitača i koliko često?

Odokativno. Na temelju iskustva a imam i nekih listića koje sam ti prosljedila i koje sve manje koristim. (Molim Vas pošaljite Evaluacijski list u dodatku)

6. Ukoliko vaspitača vode svoj profesionalni portfolio, navedite šta on sadržava.

Neki vode ali ja to tokom uvida i ne tražim osim ako mi samoinicijativno ne pokažu. Imaju svoje primjere realizovanih i fotografisnih aktivnosti, aktivnosti sa kojima su učestvovali na nekim projektima, prezentacije svojih aktivnosti na raznim susretima npr u okviru BAPTE, SUSRETA VASPITAČA U SRBIJI itd, fotke inovativnih vaspitača – oni koji su dobili u aktivnosti koje je organizovao Save the children i Radmila Rangelov Jusović, fotografije sa izleta, posjeta...

7. Koliko često Vaša ustanova/institucija organizira obuke za vaspitače u toku jedne pedagoške godine?

Nažalost Zavod kao upravna organizacija Ministarstva prosvjete i kulture to ne može da organizuje. Nema tu stavku u budžetu. To je ranije radio u saradnji sa Udruženjem predškolskih radnika međutim zadnjih 10 godina su se okrenuli ka BAPTI, SRBIJI, i nisu zainteresovani (neki nemaju para za uplatu za svoje vaspitače), tako da je zadnji veliki seminar koje je finansiralo Ministarstvo bio 2010. godine. Ove godine je u sardnji sa udruženjem privatnih predškolskih ustanova organizovao seminar.

8. Navedite obuke za vaspitače, koje ste u sklopu redovnih aktivnosti ustanove/institucije organizirali u posljednje tri godine. Za svaku obuku navedite naziv i dužinu trajanja.

Poslala sam ti papire za ovogodišnji seminar

9. Na koji način odabirete vaspitače za obuku i kako osiguravate da svi vaspitači budu obuhvaćeni obukom?

Nema zavod nikakve kriterije. To biraju predškolske ustanove.

10. Na temelju čega odabirete teme obuke?

Želje i potrebe vaspitača i PU uopšte, te ličnih utisaka i iskustva stečenog tokom uvida u rad vaspitača i uvida u opštu organizaciju PU. Do sada je Zavod poslao više elaborata o seminaru ministarstvu, ali nikada nismo dobili zeleno svjetlo za organizaciju, odnosno novac. Ove godine (izborne) na sastanku Udruženje predškolskih radnika koji je održan prije dva dana, traženo je da Zavod uradi elaborat o seminaru i prosljedimo ga Ministarstvu. Dogovoreno je da u narednim danima dostave Zavodu prijedlog tema. Ove godine smo organizovali seminar u partnerstvu sa udruženjem privatnih PU. Poslala sam poziv.

11. Imate li urađen program ili katalog obuka? Ako imate, navedite od kada.

Nemamo

12. U koju svrhu koristite Model unapređenja kontinuiranog razvoja vaspitača (APOS0)?

Model je dostavljen PU, predstavljen tokom savjetovanja koja se obavljaju svake godine u avgustu mjesecu. Ta savjetovanja su jedini kontinuirani oblik stručnog usavršavanja vaspitača, odnosno vaspitno-obrazovnih radnika

13. U koju svrhu koristite Standarde kvalitete rada vaspitača (APOS0)?

Postoje u svim ili većini javnih PU. Vidim da ih neki stručni saradnici rado koriste i ja ih novim vaspitačima, posbno stručnim sardnicima rado preporučim.

Poštovani/a,

prikupljeni podaci iz ovog Anketnogupitnika biće obrađeni u okviru doktorske disertacije *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju odgajatelja djece predškolskog uzrasta*, mr.sc.Naire Jusufović, doktoranta na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banja Luci.Molim Vas da izdvojite svoje vrijeme i popunite navedeni Anketni upitnik dajući što konkretnije odgovore.

Hvala na suradnji!

1. Institucija/ustanova **Zavod za školstvo Mostar**

Ime i prezime **Marina Zelenić**

Stručni naziv/zvanje **profesor predškolskog odgoja**

Radno mjesto **stručna savjetnica za predškolski odgoj**

- Navedite kada je donesen i gdje je objavljen Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju na temelju kojeg radite? **Zakon o predškolskom odgoju Hercegovačko-neretvanske županije; („Narodne novine HNŽ“ broj: 5/2000)(*Molim Vas pošaljite elektronsku verziju Zakona u dodatku*) – ne posjedujemo elektronsku verziju Zakona**
- 2. Navedite podzakonske akte vezane za predškolski odgoj i obrazovanje - kada su doneseni i gdje su objavljeni.
 - **Zakon o predškolskom odgoju Hercegovačko-neretvanske županije ; („Narodne novine HNŽ“ broj: 5/2000)**
 - **Pravilnik o polaganju stručnog ispita i vježbeničkom stažu odgajatelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama („Narodne novine HNŽ“ broj: 2 /2004)**
 - **Pedagoški standard i normativ za predškolski odgoj i obrazovanje („Narodne novine HNŽ“ broj: 9/2008)**
 - **Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u predškolskoj ustanovi („Narodne novine HNŽ“ broj: 6 /2008)**
 - **Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece pripadnika nacionalnih manjina („Narodne novine HNŽ“, broj: 1/05)**
 - **Pravilnik o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju odgajatelja, nastavnika, profesora i stručnih suradnika („Službene novine HNŽ“ broj: 10/2013)**

- **Pravilnik o obavljanju stručno-pedagoškog nadzora u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi i učeničkom domu („Narodne novine HNŽ“, broj: 10/17) (*Molim Vas pošaljite navedene podzakonske akte u dodatku.*)** ne posjedujemo elektronske verzije
3. Navedite dužinu pripravničkog staža odgajatelja i kriterije za odabir mentora.
- **U Zakonu o predškolskom odgoju stoji:** „Vježbenički staž traje, u pravilu, godinu dana, ali ne kraće od trajanja pedagoške godine“ dok u *Pravilniku o izmjenama i dopunama pravilnika o polaganju stručnog ispita i vježbeničkom stažu odgajatelja/stručnih suradnika u predškolskim ustanovama* stoji: „u pravilu, godinu dana, a ne kraće od trajanja pedagoške godine“ se zamjenjuje riječima „devet mjeseci“.
 - **Zvanje mentora može steći odgojno-obrazovni djelatnik koji:** ima najmanje 5 godina radnog iskustva na odgojno-obrazovnim poslovima u struci, odnosno rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi ili stručno-pedagoškom radu; i koji je sukladno članku 19. *Pravilnika o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju, odgajatelja, nastavnika, profesora i stručnih suradnika* dva puta uzastopno postigao ocjenu vrlo uspješan ili izvrstan.
4. Na temelju čega pratite i evaluirate rad odgajatelja i koliko često? (*Molim Vas pošaljite Evaluacijski list u dodatku*)
- **Na temelju: Pravilnika o obavljanju stručno-pedagoškog nadzora u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi i učeničkom domu („Narodne novine HNŽ“, broj: 10/17)**
 - **Prilog 1.: Evaluacijski list**
5. Ukoliko odgajatelji vode svoj profesionalni portfolio, navedite šta on sadržava.
- **Portfolio sadrži sveobuhvatne podatke vezane za rad i napredovanje odgajatelja, skup dokaza o radu (npr: moja filozofija odgojno-obrazovnog rada, metode rada, način procjene, zabilješke, fotografije) kao i individualne ciljeve za unapređenje.**
6. Koliko često Vaša ustanova/institucija organizira obuke za odgajatelje u toku jedne pedagoške godine? (*Napomena: Pitanje se odnosi samo na obuke, koje su u sklopu redovnih aktivnosti ustanove/institucije, a ne na obuke u sklopu nekih projekata.*)
- **Dva puta tijekom pedagoške godine, u siječnju i lipnju, za sve odgajatelje, ravnatelje i stručne suradnike.**

7. Navedite obuke za odgajatelje, koje ste u sklopu redovnih aktivnosti ustanove/institucije organizirali u posljednje tri godine. Za svaku obuku navedite naziv i dužinu trajanja.
- **Profesionalni razvoj odgajatelja/ stručnih suradnika; Zajednice učenja; Poticajno prostorno-materijalno okruženje; Dosje djeteta; Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića; Osobni karton za djecu s poteškoćama u razvoju; - stručno usavršavanje u prosjeku traje 2 sata.**
8. Na koji način odabirete odgajatelje za obuku i kako osiguravate da svi odgajatelji budu obuhvaćeni obukom?
- **Poziv prosljedim ravnateljima koji rasporede odgajatelje u 5 ponuđenih termina. U Županiji je oko 120 odgajatelja koji rade na hrvatskom jeziku i svi su obuhvaćeni redovitom obukom.**
9. Na temelju čega odabirete teme obuke?
- **Na temelju uočenih potreba tijekom stručno-pedagoškog nadzora nad radom odgajatelje kao i stručno-pedagoškog nadzora nad radom predškolske ustanove te analize provedenog istraživanja na temu: *Percepcija i aktualizacija stručnog usavršavanja odgajatelja HNŽ-e.***
10. Imate li urađen program ili katalog obuka? Ako imate, navedite od kada.
- **Ne**
11. U koju svrhu koristite Model unapređenja kontinuiranog razvoja odgajatelja (APOSO)?
- **Odgajatelji su na stručnom usavršavanju upoznati s Modelom za unapređenje kontinuiranog profesionalnog razvoja**
12. U koju svrhu koristite Standarde kvalitete rada odgajatelja (APOSO)?
- **Standardi kvalitete rada odgajatelja su prilagođeni te objavljeni u *Pravilniku o obavljanju stručno-pedagoškog nadzora u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi i učeničkom domu* te se koriste u svrhu sagledavanja kvalitete rada.**

PRILOG 7. DOKUMENTI OBUHVAĆENI TEORIJSKOM ANALIZOM DOKUMENATA

1. Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Službeni glasnik BiH“ broj 88/07)
2. Zajednička jezgra Cjelovitih razvojnih programa za rad predškolskih ustanova (Sporazum su potpisali: ministar obrazovanja Republike Srpske, ministri obrazovanja svih kantona iz Federacije BiH i voditelj Odjela za obrazovanje Vlade Brčko Distrikta BiH, broj:10-38-36749/08)
3. Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje („Sl. glasnik BiH“, broj 88/07)
4. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske („Službeni glasnik RS“, broj 119/08 i br. 79/2015)
5. Zakon o predškolskom obrazovanju i odgoju Brčko Distrikta BiH ("Službeni glasnik Brčko Distrikta", broj 13/07, 19/07, 39/08, 21/10)
6. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Zeničko-dobojskog kantona ("Službene novine Zeničko-dobojskog kantona", broj 5/97, 11/98, 7/10 i 8/12)
7. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo ("Službene novine Kantona Sarajevo", broj 26/08, 21/09)
8. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Tuzlanskog kantona ("Službene novine Tuzlanskog kantona", broj 12/09, 12/10, 8/11, 10/13 i 8/18)
9. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Unsko-sanskog kantona („Službeni glasnik Unsko-sanskog kantona “ broj: 1/04 i 11/04)
10. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Posavskog kantona („Službene novine Posavskog kantona“, broj 8/08)
11. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Herceg-bosanske županije („Narodne novine HBŽ“, broj 5/00, 8/09)
12. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Bosansko-podrinjskog kantona („Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde“ broj:15/09)
13. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Srednjobosanski kanton („Službene novine Srednjobosanskog kantona“, broj 11/01, „ Službene novine *Kantona Središnja Bosna*, broj 10/17)
14. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Hercegovačko-neretvanski kanton/županija („Narodne novine HNŽ“, broj: 5/2000)

15. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Zapadnohercegovačke županije („Narodne novine Županije Zapadnohercegovačke“, broj: 7/98)
16. Informacija o izvršenju Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2018. godine (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine)
17. Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017-2022. godine (Vijeće ministara BiH je na 123. sjednici, od 4. 12. 2017. godine, na prijedlog Ministarstva civilnih poslova BiH, donijelo Odluku o usvajanju Platforme)
18. Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika ("Službeni glasnik Republike Srpske", broj: 22/05, 51/08, 88/15, 105/15 i 48/16)
19. Pravilnik o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju vaspitača, nastavnika, stručnih saradnika i direktora u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama i domovima Republike Srpske ("Službeni glasnik Republike Srpske", broj: 81/17 i 48/18)
20. Pravilnik o ocjenjivanju rada i stjecanju višeg stručnog zvanja nastavnika, profesora i stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama te odgajatelja u predškolskim ustanovama i domovima učenika, Tuzlanski kanton ("Službene novine Tuzlanskog Kantona", broj: 3/10)
21. Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika, Kanton Sarajevo ("Službene novine Kantona Sarajevo" broj: 21/19)
22. Pravilnik o ocjenjivanju i napredovanju odgojitelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama te učitelja, nastavnika/profesora i stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama („Službene novine Kantona Središnja Bosna“ 2013)
23. Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika ("Službene novine Kantona Sarajevo" broj 10/04)
24. Pravilnik o polaganju stručnog ispita i o stručnom usavršavanju nastavnika, odgajatelja, stručnih suradnika i suradnika osnovnih škola, srednjih škola i domova učenika, Zeničko- dobojski kanton („Službene novine Zeničko-dobojskog kantona“ broj: 9/07)
25. Pravilnik o praćenju, ocjenjivanju rada i sticanju stručnih zvanja nastavnika, stručnih saradnika i saradnika u osnovnim i srednjim školama te odgajatelja u ustanovama za

- predškolski odgoj i obrazovanje Bosansko-podrinjskog kantona Goražde („Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde“ broj: 2/17)
26. Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (2004)
 27. Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH sa planom implementacije 2008 – 2015 godine (2008)
 28. Dokument strateškog tipa o razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH za period 2015-2021 godine (2017)
 29. Nastavni plan i program Odsjeka za predškolsko vaspitanje, Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci (<file:///C:/Users/PC/Downloads/predskolsko-vaspitanje.html>)
 30. Studijski program Predškolsko vaspitanje i obrazovanje (2016), Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu (http://www.pfb.ues.rs.ba/StraniceFajlovi/1_9-elaborat-predskolsko-vaspitanje-i-obrazovanje-240-ects.pdf)
 31. Studijski program prvog ciklusa studija Odsjeka za predškolski odgoj (2018), Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću (<https://pfb.unbi.ba/odsjeci/predskolski-odgoj/nastavni-plan-i-program>)
 32. Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog Studija predškolski odgoj (2018), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru(https://www.fpmoz.sum.ba/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=133&lang=hr)
 33. Nastavni plan i program dodiplomskih i diplomskih studija Odsjeka za predškolski odgoj (2011), Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu (<http://pf.unsa.ba/images/NPP/programi%20PO%20PF%206-4-11.pdf>)
 34. Nastavni plan i program dodiplomskog studija (I ciklus) Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje (2018), Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici (<http://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2018/06/NPP-POO-prvi-ciklus-2018.pdf>)

PRILOG 8. PROTOKOL ZA ANALIZU SADRŽAJA STUDIJSKIH PROGRAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA PRI JAVNIM UNIVERZITETIMA U BOSNI I HERCEGOVINI

Zadatak: Utvrditi da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (APOS0, 2011) tačnije njenih komponenti, teorijskih postavki, kao i same svrhe zastupljeno u studijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja.

Jedinica analize:

1. Socio-komunikacijske kompetencije

Teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ T1) Nenasilnoj komunikaciji Marshalla Rosenberga - nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija i komunikacijskih vještine - jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).
- ✓ (T2) Teoriji izbora Williama Glassera - cjelovito ponašanja (djelovanje, mišljenje osjećanja, fiziologija), razlike u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole i skrbnih navika - podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).
- ✓ (T3) Gordonovom modelu uspješnih odnosa zasnovanom na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgovajatelj ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu sa problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja-poruke) (Jusufović, 2011) .

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ Nenasilna komunikacija (SK1)
- ✓ Svijest o sebi (SK2)
- ✓ Svijest o drugima (SK3)
- ✓ Upravljanje emocijama (SK4)
- ✓ Samopoštovanje (SK5)
- ✓ Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (SK6).

Svrha (S) : Kreiranje klime povjerenja i suradnje, kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom, što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti. Primjena vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja, također, doprinosi razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada.

2. Opis studijskog programa (svrha i ciljevi studijskog programa, definirane kompetencije).

Nastavni plan i program Odsjeka za predškolsko vaspitanje, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci <u>file:///C:/Users/PC/Downloads/predskolsko-vaspitanje.html</u>			
Opis studija Cilj, svrha	Kompetencije koje studenti stiču	Ishodi učenja	Komentar
Стицање професионалних компетенција васпитача предшколске дјеце у планирању, извођењу и вредновању васпитно-образовног рада у предшколским установама	Пружа дјечи, колегама и родитељима правовремене, тачне и конструктивне повратне информације о развоју дјетета, штитећи повјерљивост информација (могућа SK1, SK3) С дјецом утврђује правила понашања и досљедно их примјењује у управљању групом. (могућа SK1, SK6) Комуницира са родитељима, користећи различите писане и усмене форме, обраћа се родитељима с поштовањем и професионално у свим ситуацијама. (могућа SK1, SK2, SK3, SK4, SK6) Евалуира сопствену васпитно-образовну праксу и постигнућа на основу објективних показатеља ради планирања		Razvoj profesionalnih kompetencija vaspitača predškolske djece, koji je definisan ciljem studijskog programa, trebao bi sadržavati i formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencije, ali nije nužno. U nekim nastavnim planovima i programima (npr. profesionalne i socio-komunikacijske kompetencije su razdvojene. Budući da se u dijelu <i>kompetencije koje studenti stiču tokom obrazovanja</i>, mogu implicitno i eksplicitno prepoznati elementi socio-komunikacijskih kompetencija, može se zaključiti da se pod pojmom profesionalnih kompetencija podrazumijevaju i socio-komunikacijske kompetencije. U dijelu <i>kompetencije koje studenti stiču tokom studija</i> mogu se eksplicitno prepoznati neke komponente socio-komunikacijskih kompetencija (SK2, SK5, SK6 i S), ali i implicitno (SK1,SK2, SK3, SK4 SK6). Više je zasnovano implicitno prepoznavanje komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, s tim da nije nužno da je to utemeljeno na

	свог професионалног развоја. (SK2, SK5) Израђује индивидуални план стручног усавршавања, заснован на самопроцјени и спољњој процјени. (SK2, SK6) Сарађује са колегама и узима у обзир њихове повратне информације за постављање сопствених циљева за развој. (SK6, S)		teorijskim postavkama M. Rosenberga, W. Glassera i T. Gordona. Ukoliko se pod tačnim i konstruktivnim informacijama podrazumijeva opis ponašanje bez etiketiranja djeteta onda je to vezano za nenasilnu komunikaciju i svijest o drugima. Ukoliko je to aktivno učešće djece i uvažavanje njihovih prijedloga kroz igru onda je to nenasilno rješavanje konflikta i nenasilna komunikacija. Ukoliko pitanja roditelja ne doživljavaju protiv sebe (profesionalno) nego im daju empatiju, onda je to nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama i nenasilno rješavanje sukoba.
Studijski program Predškolsko vaspitanje i obrazovanje (2016), Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu http://www.pfb.ues.rs.ba/StraniceFajlovi/1_9-elaborat-predskolsko-vaspitanje-i-obrazovanje-240-ects.pdf			
	Примјењује квалитетне/ненасилне комуникације и теорије избора у свакодневном раду с дјецом, што доприноси креирању климе повјерења и сарадње, као и унапређењу квалитетног односа		U ovom NPPu, iako nisu imenovane socio-komunikacijske kompetencije, jasno se prepoznaju svi elementi socio-komunikacijskih kompetencije, kao i njihova svrha koristeći se potpuno istom terminologijom koju je koristila Agencija za predškolsko, osnovno i srednje

	с дјецом и дјеце међусобно (SK1, SK2, SK3, SK4, SK5 S). Промовише и примјењује вјештине ненасилне комуникације као и принципе теорије избора и брижљивог понашања, чиме доприноси афирмацији дјеце, јачању позитивне слике, разумијевању и уважавању других и другачијих, те развоју одговорности која је у основи демократичности васпитнообразовног процеса SK1, SK2, SK3, SK4, SK5 S). Примјеном квалитетне комуникације и брижљивог понашања доприноси развоју сарадничких односа у тиму, јасном дефинисању и расподјели задатака, те фокусирању на процес рада, што доприноси и развоју установе и промоцији предшколског васпитања и образовања (SK6, S).		obrazovanje.
Studijski program prvog ciklusa studija Odsjeka za predškolski odgoj (2018), Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću https://pfb.unbi.ba/odsjeci/predskolski-odgoj/nastavni-plan-i-program/			
	Socio-komunikacijske	Uspostavljati i razvijati bliske	Komunikacijske vještine (jasnoća)

	kompetencije (generičke) Razvijati i u radu demonstrirati komunikacijske vještine (moguća SK1, SK6). Demonstrirati posjedovanje interpersonalnih vještina (moguće SK1, SK2, SK3, SK4,SK5, SK6). Razvijati sposobnost timskog rada (SK2, SK3, SK5). Razvijati i demonstrirati svijest o različitosti i multikulturalnosti (moguća SK3). Socio-komunikacijske kompetencije (specifične) Razvijanje odnosa između djece kao osnove za njihovo emocionalno blagostanje/dobrobit (S). Razvijanje efikasnih odnosa s malom djecom i predškolicima (S). Uspostavljanje efikasnih odnosa s roditeljima i skrbnicima (S). Razvijanje efikasnih odnosa u zajednici (S).	i povjerljive odnose sa porodicom i ostvarivati saradnju sa lokalnom zajednicom (S). Kreirati sigurno i poticajno okruženje za razvoj, učenje i dječiju igru poštujući prava predškolske djece i porodice (S). Analizirati i procjenjivati vlastiti odgojno obrazovni rad i kontinuirano unapređivati svoje kompetencije kroz cjeloživotno učenje kako bi osigurao kvalitet u profesiji (SK2, SK5, S).	govorenja, i kvalitetno slušanje) samo su dio filozofije življenja. Iz navedenog se ne može odrediti da li je u pitanju filozofija nenasilja ili uvjetovanja. Sam termin <i>posjedovanje interpersonalnih vještina</i> upućuje na kognitivni nivo i filozofiju uvjetovanja. Vještine se razvijaju i one su povezane sa filozofijom života. Svijest o različitosti vezana je za svijest o drugima i ukoliko razvoj svijesti prati razvoj empatije, prihvatanje drugih bez etiketiranja i prosuđivanje, onda je to vezano za nenasilnu komunikaciju i teoriju izbora. Ukoliko je to prihvatanje <i>svi smo različiti</i> uz upotrebu etiketa i procjena, onda je to samo deklarativno prihvatanje i vezano je za teoriju kontrole i uvjetovanje. Način kako su definisane socio-komunikacijske kompetencije (specifične), ostat će samo deklarativno ili kako to Suzic (2004) kaže na nivou trebologije, ukoliko se ne budu formirale i razvijale komponente socio-komunikacijskih kompetencija i to na temeljima nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora.

Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog Studija predškolski odgoj (2018), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru

https://www.fpmoz.sum.ba/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=133&lang=hr

	Po pitanju kreiranja okruženja za razvoj i učenje: Poticanje uzajamne podrške i pomoći među djecom, promičući vrijednosti prijateljstva, uzajamnog poštovanja i uvažavanja (S). Ophođenje prema svojoj djeci s uvažavanjem, poštujući njegovu/njezinu ličnost i podržavajući razvoj samopouzdanja i samopoštovanja (SK3, S). Osmišljavanje aktivnosti koje pomažu djeci u razumijevanju i upravljanju svojim emocijama i ponašanjem te razvoju empatije (moguće SK1, SK2, SK4, SK5). Iz partnerstva s obitelji i zajednice: Komuniciranje s roditeljima, uvažavajući ih i poštujući, koristeći se različitim formama (moguća SK1, SK2, SK3, SK4, SK6). Po pitanju profesionalnog razvoja: Evaluiranje vlastite odgojno-	Strukturirati kvalitetne i recipročne odnose s roditeljima razvojem partnerskih odnosa (S). Kreirati sigurno i poticajno okruženje za razvoj, učenje i dječju igru poštujući prava predškolske djece i obitelji (S). Analizirati i procjenjivati vlastiti odgojno obrazovni rad i kontinuirano unapređivati svoje kompetencije kroz cjeloživotno učenje kako bi osigurala kvaliteta u profesiji (SK2, SK5, S). Uspostavljati i razvijati bliske i povjerljive odnose sa obitelji i ostvarivati suradnju s lokalnom zajednicom (S).	Da bi mogao osmisлити aktivnosti za djecu kroz koje će doprinijeti samoregulaciji djece, tj. upravljanju svojim emocijama, potrebno je da odgajatelj sam ima razvijenu ovu komponentu, što zahtijeva poznavanje ili tačnije življenje nenasilne komunikacije i teorije izvora, pa samim tim i razvijenu svijest o sebi i drugima. U protivnom upravljanje emocijama se najčešće radi na bazi trebologije i moraliziranja. Koji je koncept u pitanju u ovom slučaju, otkrit će se kroz dalju analizu silabusa nastavnih predmeta. Ukoliko pitanja roditelja ne doživljava protiv sebe (profesionalno) nego im daje empatiju, onda je to nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama i nenasilno rešavanje sukoba. Način kako su ishodi učenja ostali će samo deklarativno ili kako to Suzić (2005) kaže na nivou trebologije, ukoliko se ne budu formirale i razvijale komponente socio-komunikacijskih kompetencija i to na temeljima nenasilne/kvalitetne komunikacije i teorije izbora.
--	--	---	---

	obrazovne prakse i postignuća na osnovu objektivnih pokazatelja u svrhu daljnjeg planiranja; Doprinošenje timskom radu u funkciji profesionalnog razvoja; Pružanje pomoći kolegama dijeljenjem sog znanja i iskustva. Osim profesionalnih tu su i osobne kompetencije, koje su u skladu s EQF-om i Osnovama kvalifikacijskog okvira u BiH: interpersonalne opće kompetencije: timski rad, interpersonalne vještine i sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima primjerene za zapošljavanje ili za daljnji studij, razumijevanje raznolikosti i multikulturalnosti, etičnost		
Nastavni plan i program dodiplomskih i diplomskih studija Odsjeska za predškolski odgoj (2011), Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu http://pf.unsa.ba/images/NPP/programi%20PO%20PF%206-4-11.pdf			
			U ovim dijelovima NPPa se ne mogu niti eksplicitno, niti implicitno prepoznati komponente, niti svrha socio-komunikacijskih kompetencija. Daljom

			analizom silabusa nastavnih predmeta ustanovit će se da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija prisutno u studijskom programu.
Nastavni plan i program dodiplomskog studija (I ciklus) Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje (2018), Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici http://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2018/06/NPP-POO-prvi-ciklus-2018..pdf			
	Opće kompetencije: Oposobljenost za profesionalno djelovanje u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju (uvažavanje različitosti) (S). Uspostavljanje saradnje s različitim nosiocima interesa u ranom i predškolskom odgoju (djeca, roditelji, porodice, kolege, interdisciplinarni tim stručnjaka, uprava, lokalna zajednica) (S). Specifične kompetencije: Izgrađivati podržavajuće odnose s djecom, socijalizirajući ih uz istovremenu individualizaciju njihove društvenosti (S) Kompetencije u socijalno-komunikacijskom području podrazumijevaju sposobnost uspostavljanja i održavanja	Uvod Podrazumijevaju nove programe razvijanja komunikacijskih vještina, shodno potrebama reformirane škole koja traži umijeće građenja paradigme timskog rada; Djelotvorno konstruirati odgojno-obrazovni kontekst kao podsticajno-razvojni, po mjeri djece i svakog djeteta posebno, u odnosu na njihove sposobnosti, mogućnosti, potrebe i interese, te na tim osnovama ostvariti integriranu odgojno-obrazovnu praksu (S) Demonstrirati praktičnu kompetenciju refleksivnog praktičara, vrednovati i samovrednovati svoju	Profesionalne kompetencija ne obuhvataju socio-komunikacijske kompetencije, iako su one sastavni dio profesionalnih kompetencija.

	autentičnih odnosa sa djecom ranog i predškolskog uzrasta, kolegama, porodicama i lokalnom zajednicom, koji su zasnovani na podržavanju, bliskosti, saradnji i poštovanju (S)	implicitnu pedagogiju propitujući njenu djelotvornost u funkciji stalne tendencije rasta kvaliteta (SK2, SK5,S). Graditi bliske, povjerljive recipročne odnose s roditeljima razvojem saradnje na partnerskom nivou (S).	
--	--	--	--

PRILOG 9. ANALIZA SADRŽAJA SILABUSA NASTAVNIH PREDMETA STUDIJSKIH PROGRAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA PRI JAVNIM UNIVERZITETIMA U BOSNI I HERCEGOVINI

Zadatak: Utvrditi da li je formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija (APOS0, 2011) tačnije njenih komponenti, teorijskih postavki, kao i same svrhe zastupljeno u silabusima nastavnih predmeta.

Jedinica analize:

1. Socio-komunikacijske kompetencije

Teorijske postavke socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ (T1) Nenasilnoj komunikaciji Marshalla Rosenberga - nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija i komunikacijskih vještine - jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).
- ✓ (T2) Teoriji izbora Williama Glassera cjelovito ponašanja (djelovanje, mišljenje osjećanja, fiziologija), razlike u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).
- ✓ (T3) Gordonovom modelu uspješnih odnosa zasnovanom na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljov ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu sa problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke) (Jusufović, 2011).

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija su:

- ✓ Nenasilna komunikacija (SK1)
- ✓ Svijest o sebi (SK2)
- ✓ Svijest o drugima (SK3)
- ✓ Upravljanje emocijama (SK4)
- ✓ Samopoštovanje (SK5)
- ✓ Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta (SK6).

Svrha (S): Kreiranje klime povjerenja i suradnje, kroz primjenu vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja u svakodnevnom radu s djecom, što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa s djecom i djece međusobno, jačanju pozitivne slike kod djece, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih, te razvoju odgovornosti i demokratičnosti. Primjena vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja, također, doprinosi razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definiranju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada.

2. Silabusi nastavnih predmeta (cilj, ishodi učenja, sadržaji, literatura).

Predmet /semestar	Cilj/ishodi	Sadržaji	Literatura	Komentar
Nastavni plan i program Odsjeka za predškolsko vaspitanje, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci <u>file:///C:/Users/PC/Downloads/predskolsko-vaspitanje.html</u>				
Pedagogija slobodnog vremena (II)		Хуманистичко васпитање у слободном времену и еманципација личности (SK1)		Теоријски оквир socio-komunikacijskih kompetencija je humanističkog usmjerenja.
Uvod u predškolsku pedagogiju (III)	Изграђивати подржавајуће односе с дјецом социјализирајући их уз истовремену индивидуализацију њихове друштвености (S)	Индивидуација дјетета – хуманистички приступ васпитању (SK1)	Богојевић С. (2003). Манипулација и васпитање (у Педагошки разговори (зборник радова). Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске. страна 198-209. (T2)	Manipulacija je jedna od sedam ubojitih navika (W. Glasser).
Porodična pedagogija (III)	Професионална обученост студената за индивидуални и групни савјетодавно-педагошки рад са родитељима (и њиховом дјецом). (S)	Уобличавање и редосљед питања, разумијевање, прихватање и супротстављање у индивидуалном савјетодавно-педагошком разговору са родитељима и њиховом дјецом. (SK2, SK3, SK4, SK6)	Goleman, D. (1997). <i>Emocionalna inteligencija</i> . Zagreb: Mozaik knjiga Salavey, P. i Sluyter, D.J. (1999). <i>Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije</i> . Zagreb: Educa. Shapiro, E., Lawrence, U. (1998). <i>Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta</i> . Zagreb: Mozaik knjiga	Na temelju šire literature, koja se koristi, za pretpostaviti je da je savjetodavni rad temeljen na nekim elementima T1, T2 i T3.

			(T1, T2, T3)	
Kultura govora (III)		Основни елементи ланца и процеса комуникације. (могуће SK1)		Ukoliko se govori o šumovima u komunikaciji uslijed nedostatka informacija, a što komunikacijski lanac podrazumijeva, onda je to SK1.
Pedagogija sportskih aktivnosti (III)		Васпитање сарадње; Васпитање толерантности; Васпитање „фер-плеја“ (могуће SK2, SK3, SK4, SK6)	Jović, N., Kuveljić, D. (2005). Kako stvarati prijatnu atmosferu za učenje. Beograd: Kreativni centar. (S)	Ukoliko je teorijska osnova vezana za T1, T2, T3, što nije vidljivo.
Dječije jezičko stvaralaštvo (III)		Креирање подстицајне средине за развијање дјечијег језичког стваралаштва (S)		Ukoliko se pod podsticajnim okruženjem mislim na mikro-pedagošku klimu.
Uvod u metodiku vaspitno-obrazovnog rada (V)		Ненасилна комуникација. (SK1)	Banja Luka: Филозофски факултет. Suzić, N. (2006). <i>Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku</i> . Banja Luka: XBS. (T1)	N. Suzić u svojim tekstovima piše i pojašnjava nenasilnu komunikaciju po Marshallu Rosebnergu.
Metodika upoznavanje okoline i društvene sredine (V)		Гарднерове вишеструке интелигенције Интерперсонална интелигенција (социјалне компетенције и интелигенција) (могуће SK2, SK3, SK4,		Ovisi da li je teorijski okvir temeljen na T1, T2, T3.

		SK5, SK6)		
Domska pedagogija (V)		Самархил за и против, одбрана семинарских радова и дебата. (S)	Suzić, N. (2005). Pedagogija za 21. vijek. Banjaluka: TT Centar. – Marshall (T1)	Samerhil je zamišljen kao škola koja će odgovarati djetetu, a ne obrnuto, i kao mjesto gde će se ono osjećati prihvaćeno upravo takvo kakvo jeste. Bio je namijenjen djeci uzrasta od pet do petnaest godina. Gore navedeno je jedan od principa odgoja za nenasilje (M. Rosenberg), koje pojašnjava da sredinu treba prilagoditi djetetu, a ne da se dijete prilagođava sredini.
Usmjerene aktivnosti i učenje (VI)		Емоције; Емоционално учење; Модели ЕИ; Развој емоција дјете и подстицање развоја ЕИ; Педагошке радионице Емоција, емоционална стања и реакције (деф) које дјеца на предшколском узрасту могу да осјете и доживе: Љутња, страх, бијес, радост, срећа, туга, страх, прихватање, неприхватање, досада, задовољство, љубав,		

		повјерење неповјерење, изненађење, чуђење, љубомора, осјећање смијешног, олакшање, стид, мржња, гнијев, свиђање, усамљеност, заштићеност, жеља; вјежбе за невербално и вербално изражавање емоција, Техника за рјешавање емоционалних проблема (вјежба) (SK1, SK2, SK3, SK4, SK5, SK6)		
			Хуманистички приступ теорији и пракси предшколског одгоја, Миљак, Зг. 1996 . (T1)	Humanistički pristup jeste u osnovi učenja C. Rogersa i M. Rosenberga.
Studijski program Predškolsko vaspitanje i obrazovanje (2016), Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu http://www.pfb.ues.rs.ba/StraniceFajlovi/1_9-elaborat-predskolsko-vaspitanje-i-obrazovanje-240-ects.pdf				
Opšta psihologija (II)		Емоционална и социјална интелигенција literatura (moguća SK1)		Ukoliko je bazirano na teorijskom okviru T1, T2, T3
Porodična pedagogija (II)		Материјално и социјално окружење од значаја за подршку учења; (S)	Гордон, Т. Умеће родитељства (Како подизати одговорну децу), Креативни центар, Београд	

			2003. (T3)	
Predškolska pedagogija (III)		Спољашња и унутрашња природа мотивације; (SK1)		Razvoj intrinzične motivacije je vezan za principe nenasilne komunikacije i teorije izbora.
Igra i stvaralaštvo (III)	Упозна са принципима НТИЦ учења и његове примјене у развоју дјечјег стваралаштва.	Sadržaj НТИЦ систем учења (SK1, SK2, SK3)		
Pedagoška komunikacija (IV)	Ефективно комуницирати с појединцима и групама; - Креирати позитивну климу подстицајну за учење; (S)	Пријем и предаја садржаја педагошке комуникације (услови) 6. Активно слушање (SK1)	Сузић, Н. Педагогија за 21. вијек, Бањалука 2004. (T1)	
Mentalno zdravlje predškolske djece (VI)		Теорија базичних потреба Џ. Каплан и теорија базичних ослонаца Ј. Берге (SK1)		
Studijski program prvog ciklusa studija Odsjeka za predškolski odgoj (2018), Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću https://pfb.unbi.ba/odsjeci/predskolski-odgoj/nastavni-plan-i-program/				
Filmska i RTV kultura (I) Scenski izraz i lutkarstvo (II) Likovna kultura (III) Muzička kultura i stvaranje (III)	Kreirati sigurno i poticajno okruženje za razvoj, učenje i dječiju igru poštujući prava predškolske djece i porodice. (S)			N. Suzić to naziva trebologija.

Obiteljska pedagogija (II)		Predložiti najmanje pet strategija kao osnovu za nenasilni odgoj u obitelji (moguće SK1)	Covey, S. R. (1998), 7 navika uspješnih obitelji, Zagreb: Mozaik knjiga (elementi T1, T2, T3)	Nenasilje nije strategija, to je filozofija življenja i odgoja.
Pedagogija (II)	Argumentirati zašto je međuljudski odnos temelj odgojnog procesa, predložiti najmanje pet strategija za prevenciju društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, te razvije okruženje koje promovira nenasilni odgoj djece, predloži strategije za kreiranje poticajnog okruženja za sve učenike, kreirati sigurno i poticajno okruženje za razvoj, učenje i dječiju igru poštujući prava predškolske djece i porodice , stvarati inkluzivno okruženje uvažavajući kulturne, društvene i emocionalne potrebe djece (S, SK1)	Međuljudski odnos kao temelj odgojnog procesa. (SK1)	Mikropedagogija: interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja, Zagreb: Školska knjiga Bratanić, M. (1993); Glasser, W. (1999); Nastavnik u kvalitetnoj školi, Zagreb: Educa Juul J. i Helle J. (2010); Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima, Zagreb: Naklada Pelago (T1, T2, T3)	
Etika u odgoju i obrazovanju (III)	Kontinuirano unapređivati svoje		Pejović, S. (2002) Skok s mosta: Odgoj između	

	kompetencije kroz cjeloživotno učenje kako bi osigurao kvalitet u profesiji uspostavljati i razvijati bliske i povjerljive odnose sa porodicom i ostvarivati saradnju sa lokalnom zajednicom (S)		prosvjetne politike i međuljudskog odnosa(1. izdanje), Zagreb: Alinea. Polić, M. (1995) Obrazovanje učitelja za budućnost. Metodički ogledi, Zagreb, vol. 6, sv. 1, br. 10/1995, str. 75-7 (elementi T1, T2, T3)	
Komunikacijske vještine (III)	Razviti svijest o važnosti uspješne komunikacije i naučiti osnovne tehnike i vještine neophodne za uspješnu interpersonalnu, grupnu i javnu komunikaciju. (mogući SK1) Uspostavljati i razvijati bliske i povjerljive odnose sa porodicom i ostvarivati saradnju sa lokalnom zajednicom. (S)	Komunikacija–određenje, vrste i ciljevi; modeli i komponente komunikacije; načela komunikacije; verbalna komunikacija; neverbalna komunikacija; prepreke u komunikaciji; agresivna, submisivna i asertivna komunikacija; vještine slušanja; utjecanje, persuazija, argumentacija; komunikacija u maloj grupi; vještine rješavanja sukoba; komunikacija u nastavi; komunikacija s djecom i adolescentima. (moguća SK1)	Morreal, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007). Human Communication: Motivation, Knowledge, and Skills. Thomson Wadsworth 2 (elementi T1, T2, T3)	Upitna teorijska postavka, jer se samo u široj literaturi spominju elementi T1, T2, T3
Psihologija djetinjstva (IV)	Prepoznati i definirati (ne)adekvatne aktivnosti za podršku kognitivnom i socioemocionalnom razvoju u ranom		Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A. Profaca, B, Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja	

	djetinjstvu - prepoznati i definirati (ne) adekvatne postupke za podršku kognitivnom i socioemocionalnom razvoju u srednjem djetinjstvu (SK1, SK2, SK3, SK4)		djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga. (T3)	
Predškolska pedagogija (VI)	Kreirati razvojno optimalno okruženje u odgoju i obrazovanju predškolske djece (S)			
Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog Studija predškolski odgoj (2018), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru https://www.fpmoz.sum.ba/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=133&lang=hr				
Osnove pedagogije (II)		Odgojno-obrazovna komunikacija (SK1)	Bratanić M. Mikropedagogija, Zagreb 1990, Školska knjiga Bratanić, M. (2002). Paradoks odgoja. II izdanje, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb (T1, T2, T3)	
Predškolska pedagogija (II)		Dimenzije odgojne interakcije u obitelji. Odgojni stilovi. Područje rada i kompetencije odgajatelja. (moguće S, SK1)		Upitna je teorijska osnova.

Predškolska pedagogija 2 (IV)		Profesionalne kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. (S)		
Metodika predškolskog odgoja (IV)			Arijana Miljak, Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja ,Persona, 1996., Velika Gorica (T1, T2, T3)	Humanistički pristup je u osnovi nenasilne komunikacije i teorije izbora.
Stručno pedagoška izobrazba 1 (IV)	Pokazati kapacitet za učenje kao pretpostavku za generiranje novih ideja i za prilagodljivost na nove situacije. (SK1, SK4, SK5, SK6)		Babić, N./ Duran, M./ Irović, S./ Kuzma, Z. (1993), Komunikacija i razvoj predškolskog djeteta,u: Napredak, 2, 163-171 Cvetković-Lay, J. (1995) Ja hoću i mogu. Zagreb, Alinea (poglavlje: Pomognite djetetu da razvije pozitivnu sliku o sebi, 57-70) Canfield, J. (1991), 100 načina kako poboljšati sliku o sebi (prijevod i odabir tekstova i igara J. Cvetković-Lay). Zagreb Jager, N.(1994), Konflikti izmenu djece u dječjim vrtićima, u: Život i škola,	

			3-4, 116-126. Osijek. Filozofski fakultet (T1, T2, T3)	
Obiteljska pedagogija (V)	Primijeniti načine razvijanja djelotvorne komunikacije s roditeljima, djecom i stručnim suradnicima; stvarati poticajnog okruženja za rast i razvoj djece; identificirati posljedice lošeg odgoja na dijete i prevenciju rizičnih ponašanja djece; obrazložiti vlastite stavove o aspektima obiteljskog odgoja (moguće S, SK1, SK2, SK3)	Obiteljska klima – obilježja funkcionalnih i disfunkcionalnih obitelji; komunikacija u obitelji, razvoj obiteljske privrženosti, povjerenje, ličnost roditelja, partnerski odnosi te odnosi između roditelja i djece. (moguće SK1)		Ovisno o teorijski postavkama.
Metodika predškorskog odgoja 3(VI)		Kvaliteta odnosa na svim razinama (S)	Maja Ljubetić, Vrtić po mjeri djeteta, Zagreb, Školske novine, 2009. (T1, T2, T3)	
Stručna pedagoška izobrazba 2(VI)	Pokazati sposobnost donošenja odluka i vještina odlučivanja primjerenu situacijama; (moguća S, SK6)			Ovisno o teorijski postavkama.
Metodika upoznavanja okoline (VIII)	Pokazati sklonost prema timskom radu, interakcijom i suradnjom			Ovisno o teorijski postavkama.

	utemeljenima na partnerskim odnosima; pokazati svijest o neovisnosti djeteta u odnosu na njegovu dob; pokazati svijest prosocijalnog ponašanja. (moguće S, SK3, SK6)			
Nastavni plan i program dodiplomskih i diplomskih studija Odsjeka za predškolski odgoj (2011), Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu http://pf.unsa.ba/images/NPP/programi%20PO%20PF%206-4-11.pdf				
Opća psihologija 2 (II)	Da se studenti upoznaju sa psihološkim osnovama na kojima se temelji ponašanje pojedinca. (moguća T1, T2, T3)			Ovisno o teorijskog postavci.
Interkulturalno razumijevanje, ljudska prava i mirno rješavanje konflikata (III)		Stereotipi i predrasude. Mirno rješavanje konflikata (moguće SK6)		Ovisno o teorijskoj postavci.
Kultura govora (III)			Kathleen K. Reardon, Interpersonalna komunikacija, Alinea, Zagreb, 1998. (T1, T2, T3)	-
Razvojna psihologija I (III)	Da studenti kroz poznavanje psiholoških osnova razvoja djeteta bolje razmiju ponašanje i mogućnosti djeteta te u skladu s tim primjenjuju	Opažanje djece (moguća SK1)		Ovisno o teorijskoj postavci.

	odgovarajuće metode i postupke u radu (moguća T1, T2, T3)			
Didaktika (III)			R. D. Sullo, Učite ih da budu sretni, Alinea, Zagreb, 1995. (T1, T2, T3)	
Psihologija odgoja (V)		Motivacija u učenju i nastavi: intrinzična motivacija, strah od (ne)uspjeha, potreba za postignućem, teorija očekivanja, načini motiviranja kognitivne aktivnosti. Interakcija među učenicima u razredu; Interakcija između nastavnika i učenika; Različiti pristupi održavanju discipline i rješavanja disciplinskih problema. Pozitivna disciplina, vođenje razreda/grupe, suočavanje s nepoželjnim oblicima ponašanja, asertivna disciplina. (SK1, SK2, SK3, SK4, SK5, SK6)	Raboteg-Šarić, Z. (1995). Psihologija altruizma. Zagreb: Alinea (T1, T2, T3)	
Predškolska pedagogija 2 (V)		Socio-emocionalna klima u odgojno-obrazovnom radu sa djecom predškolskog uzrasta. (S)	V. Bašić, B. Hudina, N. Koller-Tribović, A. Žižak, Integralna metoda u radu sa predškolskom djecom i njihovim roditeljima – Priručnik za odgajatelje i stručne saradnike u	

			predškolskim ustanovama, Alinea, Zagreb, 1994.god. (T3)	
Obiteljska pedagogija (VI)	Da uspješno organiziraju savjetodavni rad s roditeljima, djecom, kao i sa obiteljima u cjelini, posebno kod određenih poremećaja u obiteljskom odgoju. (S)		Gordon, Tomas: UMEĆE RODITELJSTVA, Kako podizati odgovornu decu, Kreativni centar, Beograd 1997. (T3)	
Metodika predškolskog odgoja 2 (VI)		Kreiranje stimulativnog fizičkog i socijalnog okruženja. (S)		
Metodika razvoja govora 2 (VI)		Metodski postupci za razvoj sposobnosti slušanja u grupi Funkcije govora odgajatelja: funkcija reguliranja ponašanja, funkcija poučavanja, socioemocionalna funkcija Pitanja i odgovori kao osnovni elementi svake komunikacije (moguća SK1, SK2, SK3, SK4, SK6)		Ovisno o teorijskoj postavci.
Mentalno zdravlje (VI)		Emocije Konflikt (SK1)	Literature Oatley, Jenkins: (2003): Razumijevanje emocija, Naklada Slap, Jastebarsko (T1, T2, T3)	
Metodika likovnog odgoja 3 (VII)		Odgajatelj kao subjekt u odgojnom procesu; Odnos odgajatelj – dijete; (S)		

Komunikacijske vještine (VII)	Upoznavanje sa osnovnim zakonitostima komunikoloških procesa, pospešivanje kvalitetnih interakcija sa djecom i odraslima i primjena u praksi (S)	Komunikacijski process; Verbalna komunikacija; Neverbalna komunikacija; Priroda interpersonalne komunikacije; Važnost komunikacije za interpersonalne odnose u grupi i radu sa djecom; Prepreke za uspješnu komunikaciju; Vještine uspješne komunikacije sa djecom; Samootkrivanje. Asertivnost; Aktivno slušanje; Empatičko razumijevanje; Pravila komunikacije; Usklađena konverzacija; Komunikacija u sa djecom različitih uzrasnih kategorija; Vođenje grupne diskusije (moguća SK1, SK2, SK3, SK4, SK5, SK6)	Pearson, J. C., Spitzberg, B. H. (1990). Interpersonal communication: concepts, components and contexts. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers. Egan, G. (1977). You and me: the skills of communicating and relating to others. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company. Brajša, P.(2003): Pedagoška komunikologija, Pedagoški fakultet , Rijeka (elementi T1, T2, T3)	
Integrirani predškolski kurikulum 2 (VIII)			Miljak A.: Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja» Persona, Velika Gorica, Zagreb ,1996 (T1, T2, T3)	Humanistički pristup je u osnovi nenasilne komunikacije i teorije izbora.
Metodika razvoja govora 4 (VIII)			Miljak A.: Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja» Persona, Velika Gorica, Zagreb ,1996 (T1, T2, T3)	Humanistički pristup je u osnovi nenasilne komunikacije i teorije izbora.
Alternativni			F. Carlgren, Odgoj ka	

predškolski programi (VIII)			slobodi – Pedagogija Rudolfa Steinera, 1990.god (T1, T2, T3).	
Nastavni plan i program dodiplomskog studija (I ciklus) Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje (2018), Islamski pedagoški fakultet u Zenici Univerzitet u Zenici http://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2018/06/NPP-POO-prvi-ciklus-2018..pdf				
Etika (I)			Nussbaum, Martha: Suosjećanje – temeljna socijalna emocija, Treći program hrvatskog radija, 57, 2000. (elementi T1, T2, T3)	
Predškolska pedagogija (II)		Kontrastivna analiza funkcionalnog i humanističkog modela (SK1)	Čurak, H. (ur) (2011), Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, Sarajevo: Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine – Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju, (2011), Sarajevo: Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (T1, T2, T3)	Humanistički pristup je u osnovu nenasilne komunikacije i teorije izbora.

Dječija psihologija (II)		Teorije u proučavanju djece (biheviorizam, socijalne teorije učenja, kognitivna teorija, psihodinamička teorija, interakcionistička teorija.) (moguća SK1)		
Sira (II)	Studenti/ce će moći organizirati podsticajan komunikacijski ambijent u skladu sa primjerima iz života Muhammeda, a.s. Usvajajući informacije o empatijskoj strani ličnosti Muhammeda, a.s., studenti/ce će moći slijediti Vjerovjesnikov, a.s., primjer brige o djeci. (S)	Poslanik kao učitelj i pedagog. Odnos prema djeci i mladima. (SK1)		
Pedagogija ranog odgoja (III)	Razumijevaju razvoj djece rane dobi u području fizičkog, socijalnog, emocionalnog i kognitivnog u svrhu identificiranja a/tipičnih ponašanja i razvojnih obrazaca, te kreiranja uvjeta u okruženju koja će moći odgovoriti na potrebe djece rane dobi. (S)		APOSO “Kvaliteta rada u vrtićima” (T1, T2, T3)	
Porodična pedagogija (III)	Da uspješno organiziraju savjetodavni rad s roditeljima, djecom, kao i sa porodicama/obiteljima u cjelini, posebno kod određenih poremećaja u obiteljskom odgoju (S)			

Odgoj djece sa posebnim potrebama (IV)	Razvoj empatije tj. osjetljivosti studenata za djecu sa poteškoćama u razvoju i preprekama u učenju i njihovoj integraciji/inkluziji u vrtićima. (SK1, SK2, SK3, SK4)		Lawrence, E. S. (2007). Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta, Mozaik knjiga, Zagreb (T1, T2, T3)	
Metodika razvoja govora 1 (IV)	Interpersonalne vještine i vještine timskog rada primijeniti na sistem podučavanja u predškolskim institucijama. (S)	Razgovor kao dvosmjerna komunikacija (moguća SK1)		Ovisi o teorijskim postavkama.
Kur'anska antropologija (IV)	Čovjekov život je zadatak a ne svakodnevno bivanje; to je zadatak čovjeka da se ostvari u onome što ga određuje čovjekom, stičući svijest o sebi, o Svrsi i Istini života. (SK1, SK2, SK3, SK4, SK5)			
Kultura religije (IV)	Upoznavanjem različitih religijskih učenja i njihovih paradigmi studenti će moći kod djece razvijati želju za prihvatanjem drugog i drugačijeg i priznavati pravo i drugima da se osjećaju onako kako to žele. (SK1, SK2, SK3, SK4, SK5)			
Metodika upoznavanja Moje okoline 2 (V)		Odgojna komunikacija kroz predmet Moja okolina. (S)		Ovisi o teorijskim postavkama.
Integrirani kurikulum (VI)		Kreiranje poticajnog materijalnog i socijalnog okruženja,		Ovisi o teorijskim postavkama.

		Razvoj saradničkog učenja djece u vrtiću (Uloga odgajatelja u poticanju suradničkog učenja djece (moguće S, SK1)		
Psihologija roditeljstva (VI)	Odrediti i kreirati svoju profesionalnu ulogu u građenju odnosa s djetetom i njegovim roditeljima (S)		Brajša-Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap. (T1, T2, T3)	

PRILOG 10. REZULTATI DOBIJENI STATISTIČKOM OBRADOM PODATAKA**Procjena profesionalnih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja****Pedagoške kompetencije**

Razvoj kroz nastavu		
	f	%
Uopće ne razvija	2	.7
Uglavnom ne razvija	11	4.0
Neznatno razvija	76	27.6
Uglavnom razvija	132	48.0
U potpunosti razvija	54	19.6
Total	275	100.0

Razvoj kroz vježbe		
	f	%
Uopće ne razvija	1	.4
Uglavnom ne razvija	6	2.2
Neznatno razvija	49	17.8
Uglavnom razvija	147	26.2
Total	72	

Razvoj kroz praksu		
	f	%
Uopće ne razvija	10	3.6
Uglavnom ne razvija	13	4.7
Neznatno razvija	33	12.0
Uglavnom razvija	73	26.5
U potpunosti razvija	145	52.7
Total	274	99.6

Procjena nivoa razvijenosti		
	f	%
Uopće ne razvija	1	.4
Uglavnom ne razvija	10	3.6
Neznatno razvija	67	24.4
Uglavnom razvija	172	62.5
U potpunosti razvija	25	9.1
Total	275	100.0

Metodičko-akcijske kompetencije

Razvoj kroz nastavu		
	f	%
Uopće ne razvija	3	1.1
Uglavnom ne razvija	5	1.8

Neznatno razvija	81	29.5
Uglavnom razvija	118	42.9
U potpunosti razvija	68	24.7
Total	275	100.0

Razvoj kroz vježbe		
	f	%
Uopće ne razvija	2	.7
Uglavnom ne razvija	7	2.5
Neznatno razvija	66	24.0
Uglavnom razvija	126	45.8
U potpunosti razvija	74	26.9
Total	275	100.0

Razvoj kroz praksu		
	f	%
Uopće ne razvija	10	3.6
Uglavnom ne razvija	8	2.9
Neznatno razvija	48	17.5
Uglavnom razvija	91	33.1
U potpunosti razvija	118	42.9
Total	275	100.0

Procjena nivoa razvijenosti		
	f	%
Uopće ne razvija	3	1.1
Uglavnom ne razvija	9	3.3
Neznatno razvija	65	23.6
Uglavnom razvija	161	58.5
U potpunosti razvija	37	13.5
Total		
Uopće ne razvija	275	100.0

Organizacijske kompetencije

Razvoj kroz nastavu		
	f	%
Uopće ne razvija	4	1.5
Uglavnom ne razvija	13	4.7
Neznatno razvija	59	21.5
Uglavnom razvija	120	43.6
U potpunosti razvija	79	28.7
Total	275	100.0

Razvoj kroz vježbe		
	f	%
Uopće ne razvija	4	1.5

Uglavnom ne razvija	9	3.3
Neznatno razvija	51	18.5
Uglavnom razvija	131	47.6
U potpunosti razvija	80	29.1
Total	275	100.0

Razvoj kroz praksu		
	f	%
Uopće ne razvija	12	4.4
Uglavnom ne razvija	11	4.0
Neznatno razvija	50	18.2
Uglavnom razvija	91	33.1
U potpunosti razvija	111	40.4
Total	275	100.0

Procjena nivoa razvijenosti		
	f	%
Uopće ne razvija	6	2.2
Uglavnom ne razvija	13	4.7
Neznatno razvija	59	21.5
Uglavnom razvija	155	56.4
U potpunosti razvija	42	15.3
Total	275	100.0

Socio-komunikacijske kompetencije

Razvoj kroz nastavu		
	f	%
Uopće ne razvija	2	.7
Uglavnom ne razvija	9	3.3
Neznatno razvija	51	18.5
Uglavnom razvija	129	46.9
U potpunosti razvija	83	30.2
Total	275	100.0

Razvoj kroz vježbe		
	f	%
Uopće ne razvija	2	.7
Uglavnom ne razvija	6	2.2
Neznatno razvija	55	20.0
Uglavnom razvija	124	45.1
U potpunosti razvija	88	32.0
Total	275	100.0

Razvoj kroz praksu		
	f	%
Uopće ne razvija	10	3.6
Uglavnom ne razvija	8	2.9

Neznatno razvija	43	15.6
Uglavnom razvija	109	39.6
U potpunosti razvija	105	38.2
Total	275	100.0

Procjena nivoa razvijenosti		
	f	%
Uopće ne razvija	2	.7
Uglavnom ne razvija	8	2.9
Neznatno razvija	63	22.9
Uglavnom razvija	153	55.6
U potpunosti razvija	49	17.8
Total	275	100.0

Profesionalni razvoj, odgovornost i etičnost

Razvoj kroz nastavu		
	f	%
Uopće ne razvija	2	.7
Uglavnom ne razvija	10	3.6
Neznatno razvija	70	25.5
Uglavnom razvija	105	38.2
U potpunosti razvija	88	32.0
Total	275	100.0

Razvoj kroz vježbe		
	f	%
Uopće ne razvija	1	.4
Uglavnom ne razvija	10	3.6
Neznatno razvija	70	25.5
Uglavnom razvija	115	41.8
U potpunosti razvija	79	28.7
Total	275	100.0

Razvoj kroz praksu		
	f	%
Uopće ne razvija	10	3.6
Uglavnom ne razvija	14	5.1
Neznatno razvija	52	18.9
Uglavnom razvija	95	34.5
U potpunosti razvija	104	37.8
Total	275	100.0

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pedagoške procjena nivoa razvijenosti kompetencije	275	1.00	5.00	3.7564	.67455

Metodičko -akcijske - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	275	1.00	5.00	3.7964	.74627
Organizacijske - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	275	1.00	5.00	3.7782	.84029
Socio-komunikacijske procjena nivoa razvijenosti kompetencije	275	1.00	5.00	3.8691	.75766
Profesionalni razvoj - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	275	1.00	5.00	3.7964	.81634
Valid N (listwise)	275				

Razlika u procjenama nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija u odnosu na obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja

Group Statistics					
	Godina studija	N	M	St.dev	St.pogreška M
Pedagoške procjena nivoa razvijenosti kompetencije	prva i druga	112	3.7143	.84287	.07964
	završna godina	163	3.9693	2.34764	.18388
Metodičko -akcijske - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	prva i druga	112	4.0268	3.81429	.36042
	završna godina	163	3.8773	.64572	.05058
Organizacijske - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	prva i druga	112	3.6607	1.01833	.09622
	završna godina	163	3.8589	.68383	.05356
Socio-komunikacijske procjena nivoa razvijenosti kompetencije	prva i druga	112	3.7411	.89790	.08484
	završna godina	163	3.9571	.63196	.04950
Profesionalni razvoj - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	prva i druga	112	3.6786	.92234	.08715
	završna godina	163	3.8773	.72668	.05692

	t-test jednakosti M				
	t	Df	Sig.	Razlika M	St.pogreška razlike
Pedagoške procjena nivoa razvijenosti kompetencije	-1.101	273	.272	-.25504	.23155
Metodičko -akcijske - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	.491	273	.624	.14949	.30469
Organizacijske - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	-1.931	273	.054	-.19818	.10262
Socio-komunikacijske procjena nivoa razvijenosti kompetencije	-2.342	273	.020	-.21598	.09224
Profesionalni razvoj - procjena nivoa razvijenosti kompetencije	-1.994	273	.047	-.19873	.09965

	Zadovoljstvo studijem	N	M	St. devijacija	t-test	Sig
Pedagoške kompetencije	zadovoljan/na	221	3.8009	.62246	-1.148	.252

	nezadovoljan/na	54	4.1296	4.08885		
Metodičko - akcijske kompetencije	zadovoljan/na	221	3.8824	.69066	-.755	.451
	nezadovoljan/na	54	4.1667	5.45219		
Organizacijske kompetencije	zadovoljan/na	221	3.9005	.72554	5.099	.000
	nezadovoljan/na	54	3.2778	1.07135		
Socio-komunikacijske kompetencije	zadovoljan/na	221	3.9593	.66958	4.107	.000
	nezadovoljan/na	54	3.5000	.96642		
Profesionalni razvoj -	zadovoljan/na	221	3.8869	.75128	3.810	.000
	nezadovoljan/na	54	3.4259	.96352		

Razvijenost socio-komunikacijskih kompetencija studenata

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Nenasilna komunikacija	275	9,00	22,00	16,3127	2,09545	-,192	,147	,823	,293
Svijest o sebi	275	6,00	28,00	15,9527	4,62159	,028	,147	-,451	,293
Svijest o drugima	275	4,00	20,00	14,8727	2,80806	-,493	,147	,575	,293
Upravljanje emocijama	274	5,00	25,00	16,5036	4,45511	-,385	,147	-,194	,293
Samopoštovanje	275	7,00	30,00	17,2364	4,15645	,298	,147	-,089	,293
Nenasilno rješavanje konflikta	275	5,00	25,00	19,5964	3,59653	-,875	,147	1,730	,293
Valid N (listwise)	274								

Procjene nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja Z - Nenasilna komunikacija

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	22	8.0	8.0	8.0
	2.00	127	46.2	46.2	54.2
	3.00	107	38.9	38.9	93.1
	4.00	19	6.9	6.9	100.0
	Total	275	100.0	100.0	

Z – Svijest o sebi					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	24	8.7	8.7	8.7
	2.00	105	38.2	38.2	46.9
	3.00	128	46.5	46.5	93.5
	4.00	18	6.5	6.5	100.0
	Total	275	100.0	100.0	

Z - Svijest o drugima					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	17	6.2	6.2	6.2
	2.00	99	36.0	36.3	42.5
	3.00	143	52.0	52.4	94.9
	4.00	14	5.1	5.1	100.0
	Total	273	99.3	100.0	
Missing	System	2	.7		
Total		275	100.0		

Z – Upravljanje emocijama					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	21	7.6	7.7	7.7
	2.00	113	41.1	41.2	48.9
	3.00	129	46.9	47.1	96.0
	4.00	11	4.0	4.0	100.0
	Total	274	99.6	100.0	
Missing	System	1	.4		
Total		275	100.0		

Z – Samopoštovanje					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	20	7.3	7.3	7.3
	2.00	133	48.4	48.5	55.8
	3.00	101	36.7	36.9	92.7
	4.00	20	7.3	7.3	100.0

	Total	274	99.6	100.0	
Missing	System	1	.4		
Total		275	100.0		

Z – Nenasilno rješavanje sukoba konflikta					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	10	3.6	3.7	3.7
	2.00	122	44.4	45.4	49.1
	3.00	116	42.2	43.1	92.2
	4.00	21	7.6	7.8	100.0
	Total	269	97.8	100.0	
Missing	System	6	2.2		
Total		275	100.0		

**Procjene nivoa razvijenosti
socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja**

Z - Nenasilna komunikacija					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	20	8.2	8.2	8.2
	2.00	79	32.5	32.5	40.7
	3.00	132	54.3	54.3	95.1
	4.00	12	4.9	4.9	100.0
	Total	243	100.0	100.0	

Z – Svijest o sebi					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	16	6.6	6.6	6.6
	2.00	112	46.1	46.1	52.7
	3.00	102	42.0	42.0	94.7
	4.00	13	5.3	5.3	100.0
	Total	243	100.0	100.0	

Z – Svijest o drugima					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	21	8.6	8.6	8.6
	2.00	99	40.7	40.7	49.4

	3.00	104	42.8	42.8	92.2
	4.00	19	7.8	7.8	100.0
	Total	243	100.0	100.0	

Z – Upravljanje emocijama					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	22	9.1	9.1	9.1
	2.00	88	36.2	36.2	45.3
	3.00	119	49.0	49.0	94.2
	4.00	14	5.8	5.8	100.0
	Total	243	100.0	100.0	

Z – Samopoštovanje					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	20	8.2	8.2	8.2
	2.00	86	35.4	35.4	43.6
	3.00	129	53.1	53.1	96.7
	4.00	8	3.3	3.3	100.0
	Total	243	100.0	100.0	

Z – Nenasilno rješavanje konflikta					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	16	6.6	6.6	6.6
	2.00	86	35.4	35.4	42.0
	3.00	129	53.1	53.1	95.1
	4.00	12	4.9	4.9	100.0
	Total	243	100.0	100.0	

**Povezanost komponenti
socio-komunikacijskih kompetencija i skorova na KNER upitniku**

		Stav u konfliktu (KNER)			
Komponente socio-komunikacijskih kompetencija		Krivimo sebe	Krivimo druge	Razumijem o osjećanja i potrebe drugih	Razumije mo svoja osjećanja i potrebe
Nenasilna komunikacija	Rho	-.113	-.122	.241**	-.138*
	Sig	.078	.058	.000	.031
	N	243	243	243	243

Svijest o sebi	Rho	-.090	-.100	.185**	-.099
	Sig	.160	.119	.004	.123
	N	243	243	243	243
Svijest o drugima	Rho	-.018	-.040	.113	-.049
	Sig	.780	.531	.079	.447
	N	243	243	243	243
Upravljanje emocijama	Rho	-.019	-.133*	.141*	-.043
	Sig	.767	.038	.028	.501
	N	243	243	243	243
Samopoštovanje	Rho	-.138*	-.173**	.095	.070
	Sig	.031	.007	.140	.274
	N	243	243	243	243
Nenasilno rješavanje konflikta	Rho	-.154*	-.124	.136*	-.008
	Sig	.016	.053	.034	.902
	N	243	243	243	243
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

**Razlika u procjeni nivoa razvijenosti
socio-komunikacijskih kompetencija u odnosu na obilježja odgajatelja**

Descriptives									
		N	M	SD	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
						Lower Bound	Upper Bound		
Nenasilna komunikacija	VŠ (VI stepen)	30	17.80	4.12	.75	16.26	19.34	9.00	25.00
	VSS1 (VII stepen)	182	19.02	3.45	.25	18.52	19.53	7.00	25.00
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	19.29	3.17	.85	17.45	21.12	14.00	25.00
	Drugo	17	18.53	4.95	1.20	15.98	21.07	5.00	24.00
	Ukupno	243	18.85	3.64	.23	18.39	19.31	5.00	25.00
Svijest o sebi	VŠ (VI stepen)	30	20.53	5.53	1.01	18.46	22.60	7.00	30.00
	VSS1 (VII stepen)	182	22.64	4.18	.31	22.03	23.25	9.00	30.00
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	23.79	4.46	1.19	21.21	26.36	16.00	30.00

	Drugo	17	20.47	5.39	1.30	17.70	23.24	10.00	29.00
	Ukupno	243	22.30	4.53	.29	21.72	22.87	7.00	30.00
Svijest o drugima	VŠ (VI stepen)	30	14.07	3.89	.71	12.61	15.52	4.00	20.00
	VSS1 (VII stepen)	182	14.16	3.09	.22	13.70	14.61	4.00	20.00
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	15.07	2.16	.58	13.82	16.32	10.00	18.00
	Drugo	17	12.06	3.88	.94	10.06	14.05	4.00	19.00
	Ukupno	243	14.05	3.25	.20	13.64	14.46	4.00	20.00
Upravljanje emocijama	VŠ (VI stepen)	30	16.03	4.10	.75	14.50	17.56	8.00	25.00
	VŠ (VI stepen)	182	17.63	3.94	.29	17.05	18.20	5.00	25.00
	VSS1 (VII stepen)	14	17.57	4.67	1.28	14.87	20.27	8.00	24.00
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	17	17.00	4.83	1.18	14.51	19.48	5.00	25.00
	Drugo	243	17.38	4.08	.26	16.87	17.90	5.00	25.00
Samopoštovanje	VŠ (VI stepen)	30	25.60	4.69	.86	23.85	27.35	13.00	33.00
	VSS1 (VII stepen)	182	27.23	4.33	.32	26.60	27.86	14.00	35.00
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	27.86	3.74	1.00	25.70	30.01	21.00	35.00
	Drugo	17	24.94	5.37	1.30	22.18	27.70	15.00	33.00
	Ukupno	243	26.90	4.47	.29	26.34	27.47	13.00	35.00
Nenasilno rješavanje konflikta	VŠ (VI stepen)	30	18.63	4.10	.75	17.10	20.17	5.00	25.00
	VSS1 (VII stepen)	182	20.16	2.65	.20	19.77	20.55	12.00	25.00
	VSS2 (dr.sc./mr.sc)	14	20.00	3.26	.87	18.12	21.88	10.00	23.00
	Drugo	17	19.82	3.38	.82	18.09	21.56	13.00	24.00
	Ukupno	243	19.94	2.97	.19	19.56	20.31	5.00	25.00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Nenasilna komunikacija	Between Groups	42.86	3	14.29	1.08	.36
	Within Groups	3173.80	239	13.28		
	Total	3216.67	242			

Svijest o sebi	Between Groups	202.82	3	67.61	3.39	.02
	Within Groups	4769.84	239	19.96		
	Total	4972.67	242			
Svijest o drugima	Between Groups	84.19	3	28.06	2.72	.04
	Within Groups	2466.12	239	10.32		
	Total	2550.30	242			
Upravljanje emocijama	Between Groups	68.42	3	22.81	1.38	.25
	Within Groups	3954.99	239	16.55		
	Total	4023.41	242			
Samopoštovanje	Between Groups	148.66	3	49.55	2.53	.06
	Within Groups	4678.16	239	19.57		
	Total	4826.82	242			
Nenasilno rješavanje konflikta	Between Groups	60.26	3	20.09	2.31	.08
	Within Groups	2081.82	239	8.71		
	Total	2142.07	242			

Naknadni Sheffee-ov postupak je pokazao da su ove razlike statistički značajne kod:

Multiple Comparisons							
Scheffe							
Dependent Variable	(I) Stepen stručne sprema	(J) Stepen stručne sprema	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Nenasilna komunikacija	VŠ	VSS1	-1.22	.72	.410	-3.24	.80
		VSS2	-1.48	1.18	.663	-4.81	1.8
		Drugo	-.73	1.11	.933	-3.84	2.38
	VSS1	VSS2	-.264	1.01	.995	-3.11	2.58
		Drugo	.49	.92	.963	-2.11	3.10
	VSS2	Drugo	.76	1.31	.954	-2.95	4.46
Svijest o sebi	VŠ	VSS1	-2.11	.88	.128	-4.59	.37
		VSS2	-3.25	1.44	.171	-7.32	.82
		Drugo	.06	1.36	1.000	-3.75	3.88
	VSS1	VSS2	-1.14	1.24	.837	-4.63	2.34
		Drugo	2.17	1.13	.301	-1.02	5.36
	VSS2	Drugo	3.31	1.61	.241	-1.22	7.85
Svijest o drugima	VŠ	VSS1	-.093	.63	.999	-1.87	1.69
		VSS2	-1.00	1.04	.817	-3.93	1.92
		Drugo	2.01	.97	.240	-.73	4.75
	VSS1	VSS2	-.91	.89	.790	-3.42	1.60
		Drugo	2.10	.81	.087	-.19	4.39
	VSS2	Drugo	3.01	1.16	.083	-.25	6.28

Upravljanje emocijama	VŠ	VSS1	-1.59	.80	.270	-3.85	.66
		VSS2	-1.54	1.32	.714	-5.24	2.17
		Drugo	-.97	1.23	.893	-4.44	2.51
	VSS1	VSS2	.055	1.13	1.000	-3.12	3.23
		Drugo	.63	1.03	.947	-2.28	3.53
	VSS2	Drugo	.57	1.47	.985	-3.56	4.70
Samopoštovanje	VŠ	VSS1	-1.63	.87	.323	-4.08	.82
		VSS2	-2.26	1.43	.479	-6.29	1.77
		Drugo	.66	1.34	.971	-3.12	4.44
	VSS1	VSS2	-.63	1.23	.967	-4.08	2.83
		Drugo	2.29	1.12	.247	-.87	5.45
	VSS2	Drugo	2.92	1.60	.345	-1.58	7.41
Nenasilno rješavanje konflikta	VŠ	VSS1	-1.53	.58	.078	-3.16	.11
		VSS2	-1.37	.95	.564	-4.06	1.32
		Drugo	-1.19	.90	.623	-3.71	1.33
	VSS1	VSS2	.16	.82	.998	-2.14	2.46
		Drugo	.34	.75	.977	-1.77	2.44
	VSS2	Drugo	.18	1.06	.999	-2.82	3.17

Dužina radnog staža

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Nenasilna komunikacija	0-3	67	17.92	3.53	0.43	17.07	18.79
	4-6	45	18.91	3.72	0.55	17.79	20.03
	7-15	63	19.58	3.33	0.42	18.75	20.43
	16-22	32	18.50	3.89	0.69	17.10	19.90
	preko 23	36	19.52	3.85	0.64	18.22	20.83
	Total	243	18.85	3.65	0.23	18.39	19.31
Svijest o sebi	0-3	67	21.62	4.11	0.50	20.62	22.63
	4-6	45	23.42	3.85	0.57	22.27	24.58
	7-15	63	22.69	4.50	0.57	21.57	23.83
	16-22	32	21.87	5.32	0.94	19.96	23.79
	preko 23	36	21.80	5.24	0.87	20.03	23.58
	Total	243	22.29	4.53	0.29	21.72	22.87
Svijest o drugima	0-3	67	14.27	2.51	0.31	13.66	14.88
	4-6	45	14.44	3.65	0.54	13.35	15.54
	7-15	63	14.06	3.32	0.42	13.23	14.90
	16-22	32	13.18	3.81	0.67	11.81	14.56
	preko 23	36	13.91	3.28	0.55	12.81	15.03
	Total	243	14.05	3.25	0.21	13.64	14.46
Upravljanje emocijama	0-3	67	17.07	4.27	0.52	16.03	18.12
	4-6	45	18.28	3.56	0.53	17.22	19.36

	7-15	63	17.31	3.88	0.49	16.34	18.29
	16-22	32	16.93	4.37	0.77	15.36	18.51
	preko 23	36	17.33	4.43	0.74	15.83	18.83
	Total	243	17.38	4.08	0.26	16.87	17.90
Samopoštovanje	0-3	67	26.82	4.06	0.50	25.83	27.81
	4-6	45	27.26	4.88	0.73	25.80	28.73
	7-15	63	26.85	4.58	0.58	25.70	28.01
	16-22	32	27.03	4.60	0.81	25.37	28.69
	preko 23	36	26.58	4.54	0.76	25.05	28.12
	Total	243	26.90	4.47	0.29	26.34	27.47
Nenasilno rješavanje konflikta	0-3	67	19.46	2.79	0.34	18.78	20.14
	4-6	45	20.75	2.76	0.41	19.93	21.58
	7-15	63	20.03	3.32	0.42	19.20	20.87
	16-22	32	19.90	2.57	0.45	18.98	20.83
	preko 23	36	19.66	3.20	0.53	18.58	20.75
	Total	243	19.93	2.98	0.19	19.56	20.31

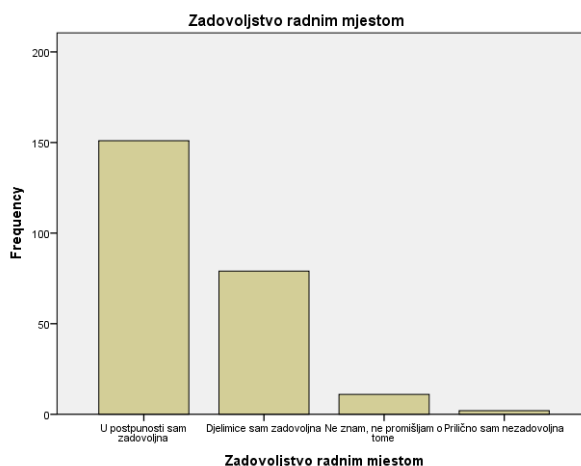
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Nenasilna komunikacija	Između grupa	112.153	4	28.04	2.15	.075
	Unutar grupa	3104.513	238	13.04		
	Ukupno	3216.667	242			
Svijest o sebi	Između grupa	111.609	4	27.90	1.37	.246
	Unutar grupa	4861.058	238	20.43		
	Ukupno	4972.667	242			
Svijest o drugima	Između grupa	34.658	4	8.67	0.82	.514
	Unutar grupa	2515.646	238	10.57		
	Ukupno	2550.305	242			
Upravljanje emocijama	Između grupa	50.010	4	12.50	0.75	.560
	Unutar grupa	3973.397	238	16.70		
	Ukupno	4023.407	242			
Samopoštovanje	Između grupa	10.739	4	2.69	0.13	.970
	Unutar grupa	4816.084	238	20.24		
	Ukupno	4826.823	242			
Nenasilno rješavanje konflikta	Između grupa	48.451	4	12.11	1.38	.243
	Unutar grupa	2093.623	238	8.80		
	Ukupno	2142.074	242			

Zadovoljstvo poslom

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	U potpunosti sam zadovoljna	151	62.1	62.1	62.1

	Djelimice sam zadovoljna	79	32.5	32.5	94.7
	Ne znam, ne promišljam o tome	11	4.5	4.5	99.2
	Prilično sam nezadovoljna	2	.8	.8	100.0
	Total	243	100.0	100.0	



Correlations								
		Zadovoljstvo radnim mjestom	Nenasilna komunikacija	svijest o sebi	svijest o drugima	upravljanje emocijama	Samopoštovanje	nenasilno rješavanje sukoba
Zadovoljstvo poslom	r	1	-.144*	-.162*	.080	-.102	-.123	-.086
	Sig. (2-tailed)		.025	.011	.212	.111	.055	.183
	N	243	243	243	243	243	243	243
Nenasilna komunikacija	r	-.144*	1	.544**	-.022	.302**	.261**	.312**
	Sig. (2-tailed)	.025		.000	.729	.000	.000	.000
	N	243	243	243	243	243	243	243
Svijest o sebi	r	-.162*	.544**	1	-.054	.256**	.264**	.280**
	Sig. (2-tailed)	.011	.000		.403	.000	.000	.000
	N	243	243	243	243	243	243	243
Svijest o drugima	r	.080	-.022	-.054	1	.148*	-.009	.211**
	Sig. (2-tailed)	.212	.729	.403		.021	.892	.001
	N	243	243	243	243	243	243	243
Upravljanje emocijama	r	-.102	.302**	.256**	.148*	1	.288**	.416**
	Sig. (2-tailed)	.111	.000	.000	.021		.000	.000

	N	243	243	243	243	243	243	243
Samopoštovanje	r	-.123	.261**	.264**	-.009	.288**	1	.236**
	Sig. (2-tailed)	.055	.000	.000	.892	.000		.000
	N	243	243	243	243	243	243	243
Nenasilno rješavanje konflikta	r	-.086	.312**	.280**	.211**	.416**	.236**	1
	Sig. (2-tailed)	.183	.000	.000	.001	.000	.000	
	N	243	243	243	243	243	243	243
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

Utjecaj Radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja na samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija

Za analizu efekata radionica koristili smo kombinovanu ANOVU za zavisne uzorke (pre-test, post-test ANOVA repeated measures).

Komponenta nenasilna komunikacija

Descriptive Statistics				
	Tip grupe	Mean	Std. Deviation	N
Nenasilna komunikacija Pre-test	eksperimentalna grupa	17.9216	3.69556	102
	kontrolna grupa	19.5248	3.46942	141
	Total	18.8519	3.64582	243
Nenasilna komunikacija post-test	eksperimentalna grupa	17.8333	3.62358	102
	kontrolna grupa	19.0780	3.31678	141
	Total	18.5556	3.49616	243

Multivariate Testsa						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Radionica	Pillai's Trace	.006	1.544 ^b	1.000	241.000	.215
	Wilks' Lambda	.994	1.544 ^b	1.000	241.000	.215
	Hotelling's Trace	.006	1.544 ^b	1.000	241.000	.215
	Roy's Largest Root	.006	1.544 ^b	1.000	241.000	.215
Radionica *Grupa	Pillai's Trace	.003	.693 ^b	1.000	241.000	.406
	Wilks' Lambda	.997	.693 ^b	1.000	241.000	.406
	Hotelling's Trace	.003	.693 ^b	1.000	241.000	.406
	Roy's Largest Root	.003	.693 ^b	1.000	241.000	.406
a. Design: Intercept + Grupa Within Subjects Design: factor1						
b. Exact statistic						

Tests of Between-Subjects Effects					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	163619.614	1	163619.614	8556.776	.000
Grupa	240.018	1	240.018	12.552	.000
Error	4608.316	241	19.122		

Komponenta svijest o sebi

Tests of Within-Subjects Contrasts						
Measure: MEASURE_1						
Source	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Radionica	Linear	8.119	1	8.119	.775	.380
Radionica * Grupa	Linear	.209	1	.209	.020	.888
Error(factor1)	Linear	2524.881	241	10.477		

Tests of Between-Subjects Effects					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	229892.428	1	229892.428	7701.530	.000
Grupa	329.259	1	329.259	11.030	.001
Error	7193.905	241	29.850		

Komponenta svijest o drugima

Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Radionica	Pillai's Trace	.001	.288b	1.000	241.000	.592
	Wilks' Lambda	.999	.288b	1.000	241.000	.592
	Hotelling's Trace	.001	.288b	1.000	241.000	.592
	Roy's Largest Root	.001	.288b	1.000	241.000	.592
Radionica	Pillai's Trace	.024	6.039b	1.000	241.000	.015

* Grupa	Wilks' Lambda	.976	6.039b	1.000	241.000	.015
	Hotelling's Trace	.025	6.039b	1.000	241.000	.015
	Roy's Largest Root	.025	6.039b	1.000	241.000	.015
Design: Intercept + Grupa						
Within Subjects Design: factor1						
b. Exact statistic						

Tests of Between-Subjects Effects					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	95272.218	1	95272.218	7790.189	.000
Grupa	11.107	1	11.107	.908	.342
Error	2947.375	241	12.230		

Komponenta upravljanje emocijama

Descriptive Statistics				
	Tip grupe	Mean	Std. Deviation	N
Upravljanje emocijama pre-test	eksperimentalna grupa	17.2353	4.09582	102
	kontrolna grupa	17.4894	4.07539	141
	Total	17.3827	4.07746	243
Upravljanje emocijama post-test	eksperimentalna grupa	17.4706	3.78299	102
	kontrolna grupa	17.8936	4.22527	141
	Total	17.7160	4.04285	243

Tests of Between-Subjects Effects					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	145372.086	1	145372.086	5787.748	.000
Grupa	13.567	1	13.567	.540	.463
Error	6053.248	241	25.117		

Komponenta samopoštovanje

Descriptive Statistics				
	Tip grupe	Mean	Std. Deviation	N
Samopoštovanje pre-test	eksperimentalna grupa	26.9412	4.18347	102
	kontrolna grupa	26.8794	4.67436	141
	Total	26.9053	4.46604	243
Samopoštovanje post-test	eksperimentalna grupa	26.2157	2.87918	102
	kontrolna grupa	26.1844	3.49613	141
	Total	26.1975	3.24516	243

Tests of Between-Subjects Effects					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	333888.355	1	333888.355	15994.388	.000
Grupa	.256	1	.256	.012	.912
Error	5030.958	241	20.875		

Komponenta nenasilno rješavanje konflikta

Descriptive Statistics				
	Tip grupe	Mean	Std. Deviation	N
Nenasilno rješavanje konflikta pre-test	eksperimentalna grupa	19.6667	2.56532	102
	kontrolna grupa	20.1348	3.23424	141
	Total	19.9383	2.97515	243
Nenasilno rješavanje konflikta post-test	eksperimentalna grupa	19.7451	2.88625	102
	kontrolna grupa	20.6738	2.79156	141
	Total	20.2840	2.86285	243

Tests of Between-Subjects Effects					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	190436.991	1	190436.991	14234.337	.000
Grupa	57.732	1	57.732	4.315	.039
Error	3224.268	241	13.379		

PRILOG 11. RADIONICE ZA RAZVOJ SOCIO-KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA

Verbalna komunikacija je osnovno sredstvo ostvarivanja odgojno-obrazovanih zadataka u radu sa djecom predškolskog uzrasta. U kojoj mjeri će ti zadaci biti realizirani ovisi o kvaliteti interakciji odgajatelja i djeteta, a što je u direktnoj vezi sa socio-komunikacijskim kompetencijama odgajatelja.

Za potrebe ovoga rada urađen je program od deset radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Radionice su bazirane na interaktivnom i situacionom učenju, a tematski su vezane za nenasilnu komunikaciju Marshalla Rosenberga, teoriju izbora Williama Glassera i kvalitetnu komunikaciju Tomasa Gordona. Radionice nude teorijski okvir i mogućnost njegove primjene u konkretnim vježbama, te uočavanja efekata te primjene. Upravo to uočavanje efekata primjene pomaže korigiranju i promjeni stavova, koji su sastavni dio kompetencija, te daju elan odgajateljima da ono što su isprobali na radionicama za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija isprobaju i u svojoj praksi, bilo sa djecom ili svojim kolegama. Pored korigiranja i promjene stavova, primjena u praksi pridonosi i razvoju vještina, što u konačnici znači razvoj kompetencija.

Radionice nude i upoznavanje sa novim tehnikama rada koje odgajatelji mogu koristiti u svom neposrednom odgojno-obrazovnom radu, što pridonosi obogaćivanju njihovog rada i čini ga interesantnijim.

Radionice traju 90 minuta. Uvodni dio služi za pripremu grupe za interakciju ili refleksiju na prethodnu radionicu, dok završni dio služi za sumiranje onoga što je rađeno na radionici i relaksaciju učesnika. Svaka radionica sadrži kratku aktivnost za afirmaciju pojedinca, jer jačanje pozitivne slike o sebi pridonosi sagledavanju svojih potencijala, ali i ograničenja, a što je početna tačka za bilo koju promjenu. Aktivnosti za razvoj i jačanje grupe, također su bitne, jer odgajatelji trebaju biti dobri timski igrači i sa djecom, ali i sa kolegama.

U osnovi razvoja socio-komunikacijskih kompetencija je rad na sebi, koji podrazumijeva propitivanje i korigiranje svojih stavova, sagledavanje svojih mogućnosti, identificiranje svojih ograničenja, te traženje načina za prevazilaženje tih ograničenja.

Izvođenjem radionica u krugu, šalje se poruka učesnicima da su svi jednako bitni, što neposredno utiče na afirmaciju i pojedinca i grupe. Budući da od aktivnosti učesnika ovisi kvalitet procesa u radionicama, pa samim tim i ishod radionica, dogovor o radu je veoma bitan, jer on osigurava aktivno učešće svih učesnika, pa samim tim i zadovoljenje

njihovih potreba. Za kvalitetan dogovor o radu je potrebno odvojiti dovoljno vremena i odabrati adekvatne aktivnosti, koje će omogućiti da učesnici kroz situaciono učenje definiraju dogovor. Ovo će im omogućiti da ovaj proces primijene pri definiranju dogovora o druženju i radu sa djecom. Ovakav proces, baziran na situacionom učenju, pomaže djeci da razumiju svrhu dogovora što povećava vjerovatnoću njegove primjene.

Korištenje termina dogovor o radu, a ne pravila, dobar je primjer kako termini oblikuju naše mišljenje, koje je direktno povezano sa našim djelovanjem. Dogovor o radu je rezultat procesa - dogovora, koji se najčešće poštuje. Budući da su pravila nešto što je nametnuto, a ljudska priroda ne voli nametnuto, jer ima potrebu za slobodom, to rezultira kršenjem pravila.

Na kraju, voditelj radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija ima ulogu katalizatora procesa, baš onakvu kakvu odgajateljica ima u radu sa djecom - da usmjerava, prati potrebe grupe i po potrebi intervenira. Fokus je na učesnicima, njihovoj aktivnosti i njihovom promišljanju. Promišljanju! Većina odraslih imaju blokadu, imaju problem izreći svoje mišljenje, iznijeti svoj stav, isprobati nešto novo i drugačije, napraviti grešku. U osnovi svega navedenog je strah od procjene okoline i zato radije šute i zato su radije pasivni. Odgajateljica koja ima tu blokadu ne može ohrabriti dijete da iskaže svoje mišljenje, da promišlja, pa tako ne može ni pridonijeti cjelovitom rastu i razvoju djeteta.

Kako bi ohrabрили učesnike radionica na iznošenje svog mišljenja, tj. prevazilaženja navedene blokade, voditelj radionica koristi skrbe navike/ponašanja (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama). Odgajatelj, koji iskusi efekte skrbnih navika/ponašanja i sam će ih koristiti u radu sa djecom. Odgajatelj, koja iznosi svoje mišljenje dobar je model za djecu, a djeca uče po modelu njemu bitnih odraslih.

Kao što se dijete razvija u onoj mjeri u kojoj je aktivno, tako i odgajatelj razvija svoje socio-komunikacijske kompetencije u onoj mjeri u kojoj su aktivni na radionicama, ali i u svojoj praksi.

R	Naziv radionice	Sadržaj/aktivnosti	Elementi konstrukta
1.	Zadovoljna-uspješna odgajateljica	Upoznavanje Konfuzija-dogovor o radu Kompetencije odgajatelja	Razumijevanje sebe Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
2.	Šta je moja zadaća?	Ime s pokretom Barometar Teorija izbora u vrtiću	Razumijevanje sebe Razumijevanje drugih Komunikacijske vještine Samopoštovanje

3.	Slušam ili čujem ?	Test slušanja Slušam, ali kako? Vrste slušanja Čvor	Komunikacijske vještine Razumijevanje sebe Izgradnja odnosa
4.	Šumovi u komunikaciji	Kvrlj-mrlj Percepcija Pričam ti priču Razlomljeni kvadrat	Komunikacijske vještine Razumijevanje sebe Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
5.	Riječi su prozori ili zidovi	Gusjenica Nenasilna komunikacija po Marshallu Rosenbergu Govor pozitivne akcije Opažanje ili etiketa	Razumijevanje sebe Regulacija emocija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa Samopoštovanje
6.	Moja osjećanja	Da sam voda Moje tijelo i moja osjećanja Cjelovito ponašanje Krug povjerenja	Razumijevanje sebe Regulacija emocija Izgradnja odnosa Samopoštovanje
7.	Zašto radim to što radim?	Da sam vatra Moja ljutnja Perle Zahtjev	Razumijevanje sebe Regulacija emocija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
8.	Korak po korak do rješenja	Ogledalo ruku Korak po korak do rješenja Ima li memle u tvojoj muštikli	Komunikacijske vještine Razumijevanje sebe Regulacije emocija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa
9.	NE na nenasilan način	Obaranje ruku Kako čujem NE Kako kažem NE Električni zid	Konstruktivno rješavanje konflikta Razumijevanje sebe Regulacija Razumijevanje drugih Izgradnja odnosa Komunikacijske vještine
10.	Zahvala za bogatiji život	Ja sam važna Zahvala Test slušanja- stolice Evaluacija treninga	Razumijevanje sebe Izgradnja odnosa Komunikacijske vještine Samopoštovanje

R1. ZADOVOLJAN - USPJEŠAN ODGAJATELJ

Cilj radionice: definiranje dogovora o zajedničkom radu, definiranje pojmova kompetencija, uspješan i zadovoljan odgajatelj, identificiranje kompetencija odgajatelja i utvrđivanje liste prioriteta, identificiranje potreba učesnika i njihovih očekivanja glede treninga.

Materijal: veliki papir, markeri, bojice, krep traka, prilog 1.

1. Upoznavanje

20 minuta

Cilj: međusobno upoznavanje učesnika, afirmacija pojedinca i grupa, uvođenje u grupnu interakciju.

Svaki učesnik se kratko predstavi i kaže šta donosi u grupu i šta očekuju od seminara, voditelja i grupe. Svoja očekivanja trebaju zapisati, jer će ih na kraju koristiti za evaluaciju seminara.

2. Konfuzija - Dogovor o radu

20 minuta

Cilj: identificiranje ometajućih faktore u radu i definiranje uvjeta za optimiziranje učešća svih članova.

Učesnici se podijele u grupe po četvoro i sjede u formaciji +. Učesnici se označe sa A,B,C,D.

Osoba A priča neku priču ostalim članovima grupe.

Osoba B, koja sjedi s njene desne strane, ima zadatak da cijelo vrijeme dok osoba A priča priču, postavlja pitanja zatvorenog tipa, koja zahtijevaju odgovor sa da ili ne i koja nisu vezana za priču.

Osoba C, koja sjedi nasuprot nje, ima zadatak da cijelo vrijeme dok osoba A priča priču, pravi neke pokrete, geste, grimase.

Osoba D, koja sjedi s njene lijeve strane, ima zadatak da cijelo vrijeme dok osoba A priča priču, postavlja pitanja otvorenog tipa, koja zahtijevaju puni odgovor i koja nisu vezana za pričom.

Osoba A ima sljedeći zadatak:

- ✓ Priča priču ostalim članovima grupe.
- ✓ Odgovara na pitanja osobi B, pitanja zatvorenog tipa.
- ✓ Imitira osobu C.
- ✓ Odgovara na pitanja osobe D, pitanja otvorenog tipa.

Uloge se mijenjaju, tako da svaka osoba bude u ulozi osobe A.

Diskusija:

- ✓ Ko je uspio ispričati priču?
- ✓ Što im je bilo najteže, a što najlakše u vježbi?
- ✓ Na što ih ova situacija podsjeća?
- ✓ Što im treba da bi se ugodno osjećali i konstruktivno radili?

Na temelju diskusije definira se Dogovor o radu.

3. Kompetencije odgajatelja

50 minuta

Cilj: identificiranje stručnih kompetencija odgajatelja neophodnih za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, definiranje prioriteta.

Rad u grupama

30 minuta

Grupe se formiraju razbrojavanjem sudionika od 1 do 5. Isti broj označava predstavnike jedne grupe. U grupama pripremaju prezentaciju na temelju diskusije o sljedećim pitanjima:

- ✓ Šta je zadaća odgajatelja?
 - ✓ Na temelju čega se može reći da je neki odgajatelj uspješan?
 - ✓ Što znači biti zadovoljan odgajatelj?
 - ✓ Koje kompetencije su vam potrebne da biste bili uspješni i zadovoljni odgajatelji?
- Pojasnite bitnost svake navedene kompetencije i na koji način je unapređujete?

Prezentiranje u velikoj grupi sa diskusijom.

20 minuta

Podsjetnik za voditelja:

Zadaća odgajatelja je optimiziranje uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta. Uspješan odgajatelj realizira svoju zadaću tj. pridonosi optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta i vidi rezultate svog rada, a to su zadovoljna djeca. Zato je uspješan odgajatelj zadovoljan odgajatelj, zadovoljan je sobom i svojim radom. Uspješan odgajatelj, koristi samoevaluaciju, procjenjuje svoje potencijale i ograničenja, profesionalno se razvija kako bi ispunio svoju zadaću odgajatelja, drugim riječima on u kontinuitetu unapređuje svoje profesionalne kompetencije (prilog 1).

R2. ŠTA JE MOJA ZADAĆA?

Cilj: upoznavanje sa Teorijom izbora Williama Glassera (postulati TI, cjelovito ponašanje, odgoj u svjetlu TI), uvid u osobne stavove u vezi sa filozofijom odgoja i življenja.

Materijal: krep traka, prilog 2, prilog 3.

1. Ime s pokretom

20 minuta

Cilj: afirmacija pojedinca i grupe, ideje za rad sa djecom.

Učesnici stoje u krugu. Svaki sudionik izađe pred grupi, napravi neki pokret i kaže svoje ime. Ostali sudionici naprave isti pokret i kažu: “Zdravo...(izgovore njegovo ime)”.

2. Barometar

55 minuta

Cilj: propitivanje stavova učesnika vezanih za motive ponašanje S-R (stimulus - reakcija) ili TI (teorija izbora).

Za propitivanje stavova koristiti tehniku barometar. Krep trakom označiti liniju u prostoriji po kojoj će se učesnici kretati. Jedan kraj trake predstavlja opciju *nikako se ne slažem*, a drugi kraj predstavlja *u potpunosti se slažem*. Sredina linije označena opciju *ne znam*.

Voditelj čita jednu po jednu izjavu, a učesnici zauzimaju svoje mjesto na liniji. Svaki učesnik daje argumente za svoj položaj.

Lista izjava (S-R, TI):

- ✓ Moje ponašanje je odgovor na ponašanje drugih ljudi s kojima sam u odnosu.
- ✓ Svojim ponašanjem mogu postići da druga osoba čini ono što ja želim ili mislim da treba činiti.
- ✓ Moja je dužnost postići da djeca rade ono što ja mislim da je potrebno.
- ✓ Ja bolje znam od djeteta šta mu je potrebno i zato ću na sve moguće načine raditi da to ostvarim.
- ✓ Ja sam 100% odgovorna za bilo koji odnos.
- ✓ Nagradama i kaznama mogu postići da se djeca ponašaju onako kako ja smatram da se trebaju ponašati.
- ✓ Najbolje je ignorisati neka dječija ponašanja.
- ✓ Nagrade i kazne pomažu da se nepoželjna ponašanja promijene.
- ✓ Kritika pomaže da dijete promijeni ponašanje.
- ✓ Djeca najbolje znaju što im treba

Podsjetnik za voditelje:

Često se dešava da učesnici, koji stoje na istom mjestu, kada iznesu svoje mišljenje, uoče

da im je mišljenje različito. Također se dešava da učesnici koji su stali na suprotne strane, kada iznesu svoje mišljenje uoče da govore o istome. Tehnika barometar je dobar način da se ispituju stavovi učesnika, ali i uvidi potreba za definiranjem pojmova, kako bi se izbjegli mogući nesporazumi, jer svako podrazumijevanje vodi ka nerazumijevanju.

3. Postulati Teorije izbora (teorijski okvir)

15 minuta

Kroz teorijski okvir učesnici će se upoznati sa postulatima Teorije izbora, komponentama cjelovitog ponašanja (misao, osjećanja, fiziologija, akcija) sa fokusom na komponente na koje možemo utjecati (misao, akcija), genetički zapisanim potrebama (zabava i učenje, sloboda, ljubav i pripadanje, moć) kao pokretačima našeg ponašanja, te ulogom odgajateljice u svjetlu TI (prilog 2).

Podsjetnik za voditelje:

Uloga odgajatelja je optimiziranje uvjeta za cjeloviti rast i razvoj svakog djeteta što podrazumijevaju kreiranje kvalitetne mikro-pedagoške klime. Kroz kvalitetnu interakciju odgajatelj sa djetetom unapređuje se kvaliteta odnosa, što ne samo da optimizira uvjeta za cjelovit rast i razvoj djeteta, nego je i temelj očuvanja mentalnog zdravlja (prilog 3).

R3. SLUŠAM ILI ČUJEM?

Cilj: definiranje komunikacijskih vještina, uočavanje povezanosti slušanja i kvalitete odnosa, procjena vlastite vještine slušanja, definiranje elemenata kvalitetnog slušanja.

Materijal: test slušanja za svakog učesnika, prilog 4.

1. Test slušanja

15 minuta

Cilj: procjena vlastite vještine slušanja.

Učesnicima podijeliti Test slušanja sa napomenom da ga ne okreću dok im se ne daju upute, koje glase:

Vrijeme za test je ograničeno. Imate tačno tri minute vremena raditi na testu od trenutka kada vam kažem da okrenete test. Test je zasnovan na logici i vašoj sposobnosti praćenja uputa. Pažljivo pročitajte sva pitanja prije no što počnete odgovarati na njih. Ne smijete se vraćati na prethodno urađeno pitanje i praviti bilo kakve izmjene.

T E S T S L U Š A N J A

Tačno Netačno

- ✓ U Skandinavskim zemljama nema 25. novembar.
 - ✓ Nezakonito je da se neko ko živi u Vatikanu sahrani nedjeljom.
 - ✓ U nekim zemljama se smatra nepristojnim fotografirati čovjeka sa drvenom nogom.
 - ✓ Postoji jedno ostrvo u Južnom Pacifiku gdje je nezakonito da muškarac oženi sestru njegove udovice.
 - ✓ Ugriz ajkule je manje bolan od ugriza pirane.
 - ✓ Izuzetno je teško sići sa slona bez ičije pomoći.
 - ✓ Čovjek može pregaziti samog sebe.
 - ✓ Nikad niko nije preplivao od Splita do Barija i natrag u jednom danu.
 - ✓ Veoma malo ljudi zna ime predsjednika SAD-a koji je bi na vlasti 1927. godine.
 - ✓ Prosječan muškarac sa Novog Zelanda doživi manje rođendana od prosječne žene.
 - ✓ U ovoj kratkoj recenici postoje tri greška.
 - ✓ Postoji granica do koje najdalje možete zaći u šum ako nemate dozvolu za lov.
 - ✓ Muškarci su općenito bolji u matematici od žena.
 - ✓ U uputstvu je rečeno da prvo pročitate sva pitanja prije no što počnete odgovarati.
 - ✓ Ovaj test je test vaših sposobnosti slušanja i vaših sposobnost slijeđenja uputstava.
- Nemojte odgovarati niti na jedno od gore postavljenih pitanja.

- ✓ Ako ste uspjeli nadmudriti ovaj test, molimo vas da šutite dok drugi rade.

Diskusija:

- ✓ Zašto ste popunjavati test prije nego ste ga pročitali?

Podsjetnik za voditelje:

Najčešći razlozi su selektivno slušanje, podrazumijevanje vezano je za prethodna iskustva (test je nešto što se popunjava) i nedovoljno povjerenje prema voditelju u pogledu vremena za test.

2. Slušam, ali kako?

30 minuta

Cilj: doživjeti različite vrste slušanja od ignoriranja do aktivnog slušanja, uočavanje efekata takvog slušanja na cjelokupno ponašanje (osjećanja, fiziologiju, misli, akciju).

Učesnici sjede u parovima i trebaju dodirnuti rame svog sugovornika. Onaj koji prvi dodirne rame sugovornika je osoba A, a drugi je osoba B. Osoba A pričat će osobi B, a ona će je slušati na različite načine. Tema trebaju biti interesantne, kao npr.:

- ✓ Film ili knjiga koja mi je ostala u sjećanju (I varijanta)
- ✓ Konačno idem na odmor iz snova (II varijanta)
- ✓ Imam odriježene ruke i mogu uvesti promjene u svoj rad (III varijanta)

U varijanti I obje osobe pričaju u isto vrijeme 3 minute.

U varijanti II osoba A priča na datu temu 3 minute, a osoba B neverbalno pokazuje da je ne sluša.

U varijanti III osoba A priča, a osoba B je pažljivo sluša. Po završetku osoba A se verbalno ili neverbalno zahvali osobi B na pažljivom slušanju, jer je to poseban dar.

Isti postupak se ponovi za osobu B, s tim da se napomene da se to ne radi zbog osvete osobi A, jer osveta uzima energiju i uništava odnose, nego da bi osoba A bolje razumjela kako se osjećala osoba B.

Diskusija:

- ✓ Kako su se osjećali u varijanti I i zašto?
- ✓ Šta su radili?
- ✓ Kako su se osjećali u varijanti II i zašto?
- ✓ Šta su radili da bi privukli pažnju?
- ✓ Na temelju čega su znali da nisu slušani?
- ✓ Kako su se osjećali u varijanti III i zašto?
- ✓ Na temelju čega su znali da su slušani?

- ✓ Što se dešavalo sa položajem tijela u pojedinim varijantama?

Podsjetnik za voditelja:

U varijanti I učesnici su bili najbučniji, jer se pokušavaju nadglasati. Javlja se osjećaj frustracije. U varijanti II su, također, glasni i na različite načine pokušavaju zainteresirati sugovornika da ih sluša. I u ovoj varijanti je prisutan osjećaj frustracije. U varijanti III pričaju tiše, bliži su jedni drugima, opušteniji su i javlja se osjećaj zadovoljstva.

Osjećaj frustracije povezan je sa njihovom nezadovoljenom potrebom za uvažavanjem, cijenjenjem i priznanjem. Iskustvo iz ove vježbe potrebno je povezati sa njihovim načinom komuniciranja sa djecom. Često se dešava da u kontaktu sa djecom, čak i kada slušamo što govore, ne gledamo ih. Dijete to može tumačiti kao da nije dovoljno bitno, što definitivno utječe na sliku o sebi kod djeteta.

3. Vrste slušanja (teorijski okvir)

15 minuta

Učesnici će se upoznati sa sedam vrsta slušanja, koje svakodnevno koriste, a koje ne ispunjavaju ovu bitnu komunikacijsku vještinu što će im omogućiti, između ostalog da procijene svoju vještinu slušanja (prilog 4).

Sedam vrsta slušanja, koje ne ispunjava svrhu ove izuzetno značajne komunikacijske vještine, su: pseudoslušanje, jednoslojno slušanje, selektivno slušanje, selektivno odbacivanje, otimanje riječi, odbrambeno slušanje, slušanje u zasjedi.

4. Čvor

20 minuta

Cilj: relaksiranje učesnika, razvoj saradničkih odnosa, uočavanje mogućnosti izlaska iz svake situacije.

Paran broj učesnika stane u krug i podigne desnu ruku, kojom uhvate ruku drugog učesnika, koji ne stoji odmah do njih u krugu. Zatim podignu lijevu ruku, kojom uhvate ruku drugog učesnika, koji ne stoji odmah do njih u krugu, niti drže njegovu desnu ruku. Do kraja aktivnosti učesnici ne smiju puštati ruke. Njihov zadatak je da se otpetljaju.

Diskusija:

- ✓ Što su mislili na početku aktivnosti?
- ✓ Zbog čega su htjeli odustati?
- ✓ Kada su dobili motivaciju za nastavak?
- ✓ Kako ovu aktivnost povezuju sa životom?

Podsjetnik za voditelja:

Učesnicima dati koliko god im je potrebno vremena da završe ovu aktivnost. Ohrabrivati ih da istraju. Postoje dvije mogućnosti. Jedna je da se raspetljaju i dobiju krug, a druga je

da dobiju dva povezana kruga (osmica).

R4. ŠUMОВИ U KOMUNIKACIJI

Cilj: identificiranje uzroka šumova u komunikaciji i njenih posljedica, uočavanje svoje ulogu u preveniranju šumova, razumijevanje subjektivne stvarnosti.

Materijal: slike percepcije, priča Panto Pletikosa, setovi razlomljenih kvadrata za 5 članova svake grupe (prilog 5).

1. Kvrlij-mrlj

10 minuta

Cilj: Kreiranje ugodne atmosfere, uvođenje u grupnu interakciju.

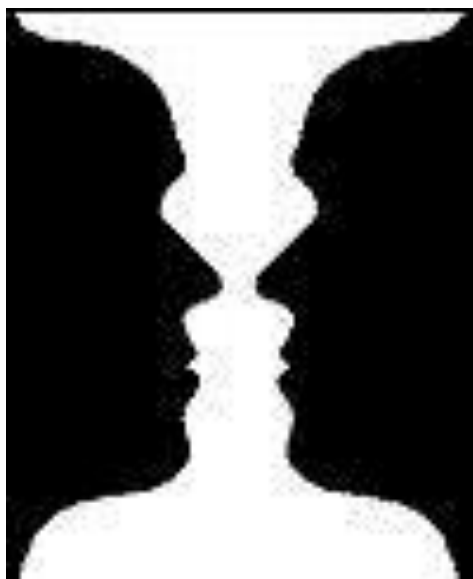
Učesnici zatvorenih očiju stoje u krugu leđa okrenutih središtu kruga. Nakon davanja uputa počnu hodati kao mjesečari ispruženih ruku. Kvrlij-mrlj je neobični člankonožac, koji se ne glasa. Trom je i osjetljiv. Čezne za ljubavlju, ali to ne može nikome reći, jer je nijem. Kada ga neko dodirne, on odmah postaje Kvrlij-mrljica. Zato ga treba tražiti. Jedan je učesnik Kvrlij-mrlj (on šuti) - ostali ga traže (oni ispuštaju zvukove koje žele). Kada dodirnu nekoga, osluškuju zvukove i ako dodirnuti šuti, znaju da je to Kvrlij-mrlj. Tada taj učesnik otvara oči, uhvati se za ruku s onim ko je Kvrlij-mrlj i postaje Kvrlij-mrljica i šuti. Lanac Kvrlij-mrlja raste, dok svi ne postanu Kvrlij-mrlj, šutljivi, nježni člankonožac pun ljubavi.

2. Percepcija

15 minuta

Cilj: uočavanje različitog viđenja i doživljaja iste stvari, razumijevanje procesa percepcije.

Učesnicima posmatraju slike oko 2 minuta i imenuju ono što vide.



Diskusija:

- ✓ Što vide na slici?
- ✓ Zašto na istoj slici vide različite likove?

Podsjetnik za voditelja:

Percepcija je složena aktivnost organizma, proces organiziranja, integriranja, i interpretiranja osjetilnih informacija koji nam omogućuje upoznavanje i prepoznavanje značenja predmeta, pojava i događaja u našoj okolini. Ona je svojevrsan "subjektivni odraz objektivne stvarnosti".

3. Pričam ti priču

30 minuta

Cilj: definiranje uzroka šumova u komunikaciji i njihove prevencije, uočavanje osobne odgovornosti u preveniranju šumova u komunikaciji i mogućih nesporazuma

Za ovu aktivnost potrebna su četiri dobrovoljca. Tri dobrovoljca izlaze van prostorije, dok četvrti ostaje i čita priču u sebi, koju poslije treba prepričati. Ostalim učesnici prate šta se dešava sa pričom i pokušavaju definirati uzroke toga. Poslije nekoliko minuta poziva se prvi dobrovoljac, koji je izašao van. On sjeda sa lijeve strane osobe koja je čitala priču i pažljivo sluša šta mu ovaj priča bez postavljanja pitanja. Njegov zadatak je prepričati ono što je čuo drugom dobrovoljcu, a drugi trećem. Zadnji, koji čuje priču, pripričava je cijeloj grupi, nakon čega voditelj pročitava izvornu priču i pokreće diskusiju:

- ✓ Šta se desilo sa pričom?
- ✓ Zbog čega se priča promijenila?
- ✓ Šta bi se desilo da je neko drugi prvi čitao priču?
- ✓ Zašto su neki dijelovi izostavljeni, a neki dodani?

Priča Panto Pletikosa

U čekaonici Doma zdravlja u Copocabani sjedi osamnaestero ljudi. Na vratima sobe ispred koje sjedi najviše ljudi piše "dr. Panto Pletikosa, psihijatar, medicinska sestra Pavica Marić". U čekaonici sjedi general u civilu, čovjek u crnim cipelama, bijela žena s malim trogodišnjim Crnčićem, žena s uvijačima u glavi, nekoliko djevojaka i mladića te čovjek sa velikim nosom. Odjednom se hodnikom začuje oštar zvuk ubrzanih koraka i u čekaonicu ulazi zgodna četrdesetogodišnjakinja, a za njom kaska debeljuškast, ali namršten čovjek. Žena šmrca. Ulaze u ordinaciju bez kucanja. Izvana se čuje zvuk automobila i šum vjetra. Jesen je. General u civilu upravo je glasno zakašljao kad se jednom od mladića u čekaonici učinilo da čuje pucanj. Crvenokosa četrdesetogodišnjakinja bijesno izlazi iz ordinacije. Za

njom trči Pletikosa držeći se za glavu. Mali crnčić je zaplakao (Bunčić i suradnici, 2002).

Podsjetnik za voditelje:

Budući da će sudionici doći do zaključka da je priča promijenjena, da su neki dijelovi skraćeni, a neki dodani, treba provjeriti sa dobrovoljcima, koji su pričali priču, jesu li namjerno mijenjali dijelove, dodavali ili izostavljali ili su prenijeli ono što su čuli. Uzroci šumova u komunikaciji su sljedeći: selekcija informacija, tumačenje i popunjavanje praznina fantazmima. Selekcije je vezana za interesovanja osobe. Tumačenje je vezano za prijašnja iskustva, određena vjerovanja i stavove osobe. Praznine u priči se popunjavaju fantazmima, koji su opet vezani za prijašnja iskustva i stavove. Budući da se šumovi u komunikaciji dešavaju u svakodnevnoj komunikaciji na nesvjesnom nivou, bitno je osvijestiti ulogu svakog pojedinačno u preveniranju šumova u smislu provjeravanja ili traženja dodatnih informacija.

4. Razlomljeni kvadrati

20 minuta

Cilj: jačanje vještina za timski rad, praćenje potreba drugih, razvoj empatije.

Učesnici se podijele u grupe po 5. Ukoliko neka grupa ima 6 učesnika, onda se jednom učesniku dodjeljuje uloga promatrača. Zadatak promatrača je da prati proces u grupi i ponašanje članova grupe. Svaki učesnik dobije kovertu u kojoj se nalaze dijelovi kvadrata. Aktivnost je gotova kada svi članovi grupe sastave kvadratu iste veličine. Osnovno pravilo je da ne smiju uzimati dijelove od drugih, ali mogu davati svoje dijelove. Aktivnost se izvodi u tišini. Vrijeme za ovu vježbu je fleksibilno, onoliko koliko treba da svi članovi grupe završe zadatak. Po završetku vježbe podijeliti sa učesnicima radost uspjeha i povesti diskusiju:

- ✓ Kako su se osjećali po završetku vježbe?
- ✓ Kako su se osjećali tokom vježbe?
- ✓ Što im je bilo najteže?
- ✓ Kako se osjećao učesnik koji je dobio najmanje dijelova?
- ✓ Kako se osjećao učesnik koji je sklopio kvadrat, pa ga morao rasklopiti da bi dao svoje dijelove drugima?

Podsjetnik za voditelja:

Vježbu je potrebno povezati sa životom. Ponekad nam se čini da život nije pravedan. Neki dobiju mnogo (više dijelova kvadrata), a neki malo (jedan ili dva dijela). Surađivajući sa

drugima, svi učesnici su složili kvadrate (zadovoljili svoje potrebe). Ponekad da bi riješili neki problem trebamo se vratiti na početak (razvaliti kvadrat) kako bi ga sagledali iz drugog ugla i dobili ideje za njegovo rješavanje.

R5. RIJEČI SU PROZORI ILI ZIDOVI

Cilj: upoznavanje učesnika sa sistemom dominacije i jezikom nasilja, postulatima nenasilne komunikacije Marshalla Rosenberga i jezikom nenasilja, jezikom pozitivne akcije i postulatima odgoja za nenasilje, te nivoima/koracima nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija).

Materijal: radni list sa 15 izjava, prilog 6, prilog 7.

1. Gusjenica

5 minuta

Cilj: opuštanje i relaksacija učesnika.

Učesnici stanu u što pravilniji krug, tako da gledaju prethodniku u potiljak. Potrebno je da se približe svom prethodniku što je moguće više, ali da zadrže formu kruga, koji se na ovaj način sužava. Zatim lagano sjedaju jedno drugom u krilo. Onda, kao prava gusjenica, kreću lijevom pa desnom nogom laganim koracima naprijed.

2. Nenasilna komunikacija Marshalla Rosenberga (teorijski okvir)

30 minuta

Teorijski okvir daje osvrt na sistem dominacije i jezik dominacije, tj. jezik nasilja, sa posebnim osvrtom na upotrebu glagola „morati“, te korištenje nagrada i kazni i izazivanje osjećaja krivice i stida kao sredstva za postizanje željenog cilja. Teorijski okvir sadržava i postulate nenasilne komunikacije, jezika za nenasilje i odgoja za nenasilje, te nivoe/korake nenasilne komunikacije, uočavanje razlike i efekata primjene opažanja i etikete, osjećanja i procjene, potreba i želje, te molbe i zapovijedi (prilog 6, prilog 7).

3. Govor pozitivne akcije

30 minuta

Cilj: preoblikovanje zabrana izrečenih u negacijskoj formi u jasne i konkretne poruke u afirmacijskoj formi.

Rad u malim grupama

15 minuta

Učesnici trebaju:

1. Napisati listu zabrana, koje govore djeci, u negacijskoj formi, npr. nemoj plakati, nemoj se tući i sl.
2. Negacijsku formu preoblikovati u govor pozitivne akcije.

Prezentacija i diskusija u velikoj grupi sa uočavanjem efekata korištenja negacijske i afirmacijske forme.

Podsjetnik za voditelja:

Zabrane izrečene u negacijskoj formi blokiraju komunikaciju i često izazivaju konfuziju

kod osobe, jer dobiju informaciju šta ne trebaju raditi, ali ne i informaciju šta se od njih očekuje, šta trebaju raditi.

4. Opažanje ili etiketa/procjena

20 minuta

Cilj: procjenjivanje vlastite vještine opažanja i sklonosti ka etiketiranju i procjeni, uočavanje utjecaja etikete na kvalitetu odnosa i ponašanje.

Individualan rad

10 minuta

Za svaku izjavu na Radnom listu učesnici određuju da li je opažanje ili etiketa .

Opažanje ili etiketiranje/procjena:

1. On nije posebno inteligentan.
2. Izuzetno je važno da piješ mlijeko.
3. Ja sam stidljiva osoba.
4. Čini mi se da će mi se dogoditi nešto dobro.
5. Ona je uobražena.
6. Činjenice ukazuju na to da moramo požuriti.
7. Igram košarku tri puta nedjeljno i odgledam cijelo prvenstvo svake godine.
8. Pročitala sam u izvještaju psihijatra da su ga proglasili za „neuračunljivog“.
9. Ona je lijepa.
10. Kad sam ja išla u školu, profesori su se ponašali na način koji bih ja nazvala autoritarnim.
11. On nezrelo izražava svoju agresivnost.
12. On je pretjerano emocionalan.
13. Prošle nedjelje kad sam zakasnila na posao, on je rekao: „U čemu je stvar, zar ne možeš kupiti budilnik?“
14. Ona manipulira drugima.
15. On se hvali svojim uspjesima.

Diskusija u velikoj grupi

10 minuta

Voditelj čita jednu po jednu izjavu, a učesnici pojašnjavaju zašto smatraju da je to opažanje, a zašto etiketa.

R 6. MOJA OSJEĆANJA

Cilj: razumijevanje osjećanja kao indikatora zadovoljenih ili nezadovoljenih potreba, razumijevanje cjelovitog ponašanja i komponentni na koje možemo svjesno utjecati, uočavanja efekata skrbnih i ubojiti ponašanja na kvalitetu odnosa.

Materijal: papir veliki, bojice, flomasteri, markeri, krep traka, prilog 8.

1. Da sam voda

5 minuta

Cilj: fokusiranje na osjećanja, bogaćenje rječnika osjećanja.

Učesnici se trebaju fokusirati na svoje trenutno raspoloženje i dominantni osjećaj, te ga simbolično iskazati kroz vodu. Da sa voda bila/bio bih....

Uputa za voditelja:

Budući da je rječnik osjećanja kod većine osoba veoma oskudan, da bi se izbjeglo iskazivanje osjećanja sa terminima dobro, loše, onako i sl., koristiti projektivnu tehniku (da sam voda, vatra, boja...), koja omogućava sudionicima da se fokusiraju na svoja osjećanja i iskažu njihovu nijansu.

2. Moje tijelo i moja osjećanja

50 minuta

Cilj: uočiti povezanost misli, osjećanja fiziologije i djelovanja, procijeniti učinkovitost svog ponašanja, uočiti utjecaj ponašanja na kvalitetu odnosa.

Rad u malim grupama

30 minuta

Svaka grupa radi na jednom osjećanju nelagode (tuga, briga, strah), i to:

- ✓ Izabrati jednog člana grupe, po kojem ćete nacrtati konture tijela.
- ✓ Sjetiti se i zapisati konkretne situacije sa jednom osobom (izvan kontura tijela) kada ste osjetili tugu//brigu/strah.
- ✓ Zapisati misli koje su se javile (izvan kontura tijela).
- ✓ Bojom i oblikom predstaviti šta se dešavalo u tijelu.
- ✓ Šta ste tada poduzeli? Šta ste uradili?

Prezentacija se radi u velikoj grupi

10 minuta

Diskusija o učinkovitosti ponašanja radi se tek nakon teorijskog okvira.

Potencijalna pitanja za diskusiju:

- ✓ Koje vrste ponašanja ste koristili?
- ✓ Šta je utjecalo da odaberete to ponašanje?
- ✓ Šta vam je zaista trebalo?
- ✓ Šta biste sada promijenili?

- ✓ Kako ponašanje utječe na kvalitetu odnosa?

3. Ponašanje (teorijski okvir)

20 minuta

Teorijski okvir daje pojašnjenje cjelovitog ponašanja sa osvrtom na komponente na koje se može utjecati (misli, akcija). Teorijski okvir pojašnjava razliku između skrbnih i ubojiti ponašanja/navika, tj. učinkovitih i neučinkovitih ponašanja, te flaster ponašanja, s ciljem zadovoljenja neke od naših, genetskih upisanih, potreba (prilog 8).

4. Krug povjerenja

10 minuta

Cilj: razvoj povjerenja u grupi, afirmacija pojedinca i grupe.

Učesnike podijeliti u grupe od 6-8 članova, koji formiraju krug. Jedan član stoji u sredini kruga sa zatvorenim očima. Ostali učesnici stoje u krugu jedan do drugoga, dodirujući se ramenima, sa rukama savijenim ispred sebe. Učesnik, koji stoji u sredini kruga, prepušta se ostalim učesnicima da ga nježno ljuljaju i vode računa o njegovoj sigurnosti. Pri tom ne smije savijati noge u koljenu. Poslije nekoliko minuta, drugi učesnik staje u sredini kruga i tako redom kako bi svi iskusili ovo.

R7. ZAŠTO RADIM TO ŠTO RADIM

Cilj: razumijevanje i kanalisanje ljutnje bez ugrožavanja odnosa, povezivanje osjećanja i potreba, jasno artikulisanje zahtjeva za zadovoljenje potrebe.

Materijal: papir, markeri, krep traka, šema nenasilne komunikacije, lista osjećanja i potreba (prilog 9, 10, 11).

1. Da sam vatra

10 minuta

Cilj: fokusiranje na osjećanja, bogaćenje rječnika osjećanja.

Učesnici se trebaju fokusirati na svoje trenutno raspoloženje i dominantni osjećaj, te da ga simbolično iskazati kroz vatru. Da sam vatra bila/bio bih....

2. Moja ljutnja

20 minuta

Cilj: razumijevanje sopstvene ljutnje, povezivanje osjećanja nelagode sa nezadovoljenom potrebom.

Individualni rad

5 minuta

Učesnici se trebaju sjetiti i zapisati jednu situaciju sa konkretnom osobom kada su osjetili ljutnju. Trebaju zapisati šta su vidjeli, čuli, uradili, kazali...

Rad u paru

10 minuta

Odmah se odredi osoba A i osoba B. Osoba A će prva proći kroz proces. Razgovarajući sa osobom B analizirat će svoju ljutnju uz pomoć voditelj, koji ih vodi korak po korak:

- ✓ U osnovi vaše ljutnje bio je osjećaj povrijeđenosti. Zbog čega ste bili povrijeđeni?
- ✓ U osnovi povrijeđenosti bio je neki strah? Što vam je brinulo? Čega ste se plašili?
- ✓ U osnovi straha ili brige bila je neka nezadovoljena potreba. Identificirate potrebu. Šta vam je trebalo?
- ✓ Kako se sada osjećate?

Isti proces se radi i sa osobom B.

Podsjetnik za voditelja:

Bez razumijevanja sopstvene ljutnje, nemoguće je razumjeti ljutnju drugoga. Ako ne razumijemo da je u osnovi ljutnje nezadovoljena potreba, onda ćemo na ljutnju odgovarati ljutnjom i tražit ćemo krivca umjesto da rješavamo situaciju.

3. Perle

5 minuta

Cilj: relaksacija učesnika, oslobađanje emocija nelagode.

Učesnici stoje dovoljno udaljeni jedan od drugoga da se ne dodiruju i slijede upute voditelja:

Stopala su vam paralelna i razmaknuta u širini ramena. Noge blago povijene u koljenima. Vaša kičma predstavlja osu po kojoj će se vaše tijelo kretati dolje-gore. Ta je osa produžena do zemlje i ona omogućava da se sigurno krećete gore-dolje. Zatvorite oči i zamislite da su vaše ruke, vaše noge, glava, cijelo tijelo satkano od perlica. Perlice su se zamrsile. Laganim cupkanjem gore - dolje i treskanjem polako otpetljavate perlice. Dišite. Budite svjesni svog disanja. Budite svjesni svog cupkanja i treskanja. Dišite. Cupkajte, treskajte, sve dok se perlice ne raspetljaju. Kada ih raspetljate, udahnite duboko, za trenutak zaustavite dah i polako izdahnite. Uradite to nekoliko puta, a onda otvorite oči.

3. Zahtjev

55 minuta

Cilj: artikuliranje potreba u skladu sa filozofijom nenasilne komunikacije

Individulani rad

15 minuta

Učesnici koriste situaciju iz prethodne vježbe. Podsjećaju se šta su vidjeli ili čuli, kako su se zbog toga osjećali i koja je potreba bila ugrožena? Na temelju tih informacija pišu zahtjev toj osobi, u max 40 riječi, koristeći sva četiri koraka nenasilne komunikacije, a to su (prilog 9, 10, 11):

1. Kada vidim / čujem.....(bez etiketiranja i dijagnosticiranja)
2. Osjećam se.....(bez prosuđivanja)
3. Jer moje potreba (imenovati potrebu)je ugrožena
4. I zato te molim..... (navesti konkretno što bi ta osoba mogla uraditi, ovdje i sada, kako bi oni zadovoljili svoju potrebu).

Rad u trojkama

20 minuta

Učesnici su raspoređeni u trojke. Svaki učesnik ima za sebe 5 minuta u maloj grupi. To podrazumijeva čitanje zahtjeva, dobivanje povratne informacije od ostalih članova i preformuliranje tog zahtjeva. Učesnik kaže kome je zahtjev upućen i pročita ga. Ostala dva učesnika su u ulozi osobe kojoj je upućen zahtjev i daju povratnu informaciju o onome što su čuli. Kažu na što su posebno reagirali, koristeći rečenicu:

„Ja sam (navede osobu) i kada čujem (navede što su oni čuli) osjećam se jer moja potreba.....je ugrožena.“

Na temelju povratnih informacija zahtjev preformuliraju kako bi bio u duhu nenasilne komunikacije, tj. kako bi ga sugovornik mogao čuti, a ne doživjeti ga kao napad na sebe.

Analiza u velikoj grupi

20 minuta

Iz svake grupe čita se jedan zahtjev, a članovi ostalih grupa daju svoje povratne informacije, na temelju kojih se može dodatno redefinirati zahtjev.

Podsjetnik za voditelja:

Učesnici često imaju potrebu pojašnjavati situaciju, umjesto da se bave sobom i svojim zahtjevom. To je pokazatelj da su skloni tražiti krivca i prebacivati odgovornost na drugog, nego preuzeti odgovornost i jasno iskazati svoje potrebe. Voditelj treba nadgledati i usmjeravati ovaj proces i stalno ih podsjećati da se fokusiraju na ono što im treba, a ne na ono što ne štima, jer tako gube i energiju i vrijeme.

R8. KORAK PO KORAK DO RJEŠENJA

Cilj: upoznavanje učesnika sa čistom komunikacijom Tomasa Gordona, uočavanje bitnosti lociranja problema (sugovornikov/odgajateljev) i odabiranja adekvatnog komunikacijskog alata (aktivno slušanje/jasno govorenje)

Materijal: kartice sa šakaljivim situacijama , papir, markeri, krep traka, prilog12, prilog 13.

1. Ogledalo ruku

10 minuta

Cilj: fokusiranje i praćenje partnera, razvoj empatije, afirmacija pojedinca i grupe.

Učesnici stoje u dva reda okrenuti licem jedni prema drugima, tako da formiraju parove. Voditelj odredi koji red je ogledalo. Učesnici koji su ogledala imaju zadatak da prate šta radi njihov partner i da ga vjerno oponašaju kao pravo ogledalo. Poslije nekoliko minuta učesnici mijenjaju uloge.

Diskusija:

- ✓ Što je bilo više zahtjevno - biti ogledalo ili ogledati se i zašto?

2. Korak po korak do rješenja problema

70 minuta

Cilj: upoznavanje učesnika sa Gordonovim modelom, razvoj vještine lociranja problema i odabira adekvatnih komunikacijskih alatki, procjena učinkovitosti osobnog ponašanja u konkretnim situacijama.

Individualni rad

10 minuta

Učesnici pročitaju tri šakaljive/neugodne/problemske situacije. Svaki učesnik šta bi tačno rekao i uradio u toj situaciji i kako se tada osjećaju. Njihovi odgovori koristit će se dijelu Korak po korak.

Šakaljive/neugodne/problemske situacije:

1. Roditelj s kojim u proteklom jednogodišnjem razdoblju niste uspjeli uspostaviti dobar kontakt, jednog vam dana ponudi da u grupu (u kojoj je i njegovo dijete) dovede svog psa i njegovu mladunčad, tvrdeći da je pas potpuno bezopasan. Vi se jako bojite psa!
2. Jedna vaša kolegica, početnica, nazove vas navečer i žali se da je jako depresivna, jer joj pomno pripremljeni roditeljski sastanak nije uspio-odazvalo se samo polovica od pozvanih roditelja.
3. Jedna djevojčica iz vaše grupe neprestano upada u riječ (vama) dok razgovarate s cijelom grupom. Vi doduše, držite da je jako dobro da puno pričaju i pitaju, ali ovo

doživljavate kao ometanje.

4. Trogodišnje dijete iz vaše grupe dolazi jedno jutro jako plačući. Majka vam ga u žurbi "predaje" i kaže da je putem do vrtića iz auta ispio njegov omiljeni medvjedić, a zbog jutarnje gužve i procjene da je nekoliko automobila prešlo preko medvjedića i uništilo ga, majka nije stala i uzela igračku. Vi ostajete sami s djetetom koje jako plače, a majka odlazi da ne zakasni na posao.

Gordonov model (teorijski okvir)

15 minuta

Teorijski okvir vezan je za pojašnjenje Gordonovog modela i lociranje problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički), te primjeni adekvatnih „alatki“ sukladno problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke).

Rad u malim grupama

45 minuta

Cilj: identificiranje problema i odabir komunikacijskih alatki.

Učesnici se dogovore koju će situaciju analizirati u skladu sa Gordonovim modelom. Svaki učesnik čita svoje odgovor. Grupa analizira da li je pravilno locirao problem i koje je ponašanje koristio (skrbno ili ubojito) i kao grupa modificiraju odgovore u skladu sa Gordonovim modelom. Odabiru jedan primjer za prezentaciju.

Analiza u velikoj grupi uz komentare članova drugih grupa

(20 minuta)

3. Ima li memle u tvojoj muštikli?

Cilj: relaksacija učesnika, povezivanje grupe

Učesnici će u toku aktivnosti odgovarati na pitanja i postavljati pitanja, pri tome im se ne smiju vidjeti zubi.

Voditelj postavlja pitanje susjedu sa desne strane: "Ima li memle u tvojoj muštikli?" Susjed odgovara: "Nema", i nastavlja sa postavljanjem pitanja narednom učesniku.

R9. NE NA NENASILAN NAČIN

Cilj: uočavanje povezanosti stava u konfliktu sa ishodima konflikta, razumjevanje osobne odgovornosti pri izboru načina primanja poruka od drugih, naučiti reći NE na nenasilan način.

Materijal: kartica sa neugodnim/problematičnim situacijama, prilog 14.

1. Obaranje ruku

15 minuta

Cilj: osvijestiti svoj stav u konfliktu, uočiti povezanost stava sa ishodima konflikta.

Rad u paru

Cilj je da par osvoji što više bodova. Bod se osvaja kada ruka jednog od igrača dodirne podlogu. Poslije 2 minute voditelj upisuje rezultate za svaki par, a zatim im dati 3 minute vremena za dogovor kako da poboljšaju svoj rezultat. Poslije 2 minute voditelj ponovno upisuje rezultat i poredi ti ga sa prethodnim.

Potencijalna pitanja za diskusiju:

- ✓ Šta je pridonijelo poboljšanju rezultata?
- ✓ Kako ovo možete povezati sa stvarnim životom/konfliktnom situacijom?
- ✓ Jeste li nešto novo uočili/naučili o sebi?

Podsjetnik za voditelja:

Stav u konfliktu direktno utječe na ishode konflikta. Ukoliko su osobe, koje su u konfliktu, fokusirane na traženje krivca koristit će napad ili odbranu. U oba slučaja problem se ne rješava, nego se ugrožavaju odnosi. Mogući ishodi konflikta, kada se koristi napad ili odbrana, su sljedeći: pobjednik-gubitnik, gubitnik-pobjednik ili gubitnik-gubitnik. Ukoliko je fokus na rješavanje problema onda se, koristeći empatiju i samoempatiju, pregovara kako bi obje strane zadovoljile svoje potrebe. Budući da je kompromis djelimično zadovoljenje potreba obje strane, on je dobar samo u datom trenutku, da bi se konflikt privremeno zaustavio. Kompromis je samo prelazno rješenje, jer su potrebe obje strane djelimično zadovoljenje, a što je izvor frustracije i novih sukoba. Zato je neophodno nastaviti sa pregovaranjem i rješavanjem bazičnog konflikta.

2. Kako čujem NE?

40 minuta

Cilj: uočavanje efekata različitih načina primanja poruke na ponašanje i kvalitetu odnosa.

Četiri načina primanja poruke (teorijski okvir)

10 minuta

Kroz teorijski okvir učesnici će se upoznati sa četiri načina primanja poruke, KNER-krivica, napad, empatija, razumijevanje sebe (prilog 14).

Primjer:

Sprema se zabava u vrtiću, kojoj će prisustvovati vaše radne kolegice, ali i roditelji i neke zvanice iz lokalne zajednice. Veoma Vam je bitna ta zabava. Nemate odgovarajuću košulju, pa ste zamolili kolegicu da Vam posudi svoju. Obećala je da će je donijeti. Pred sam početak zabave, rekla Vam je da je bila u žurbi i da je zaboravila košulju.

N - Pomislit ćete da Vam je to namjerno uradila samo da bi Vam pokvarila zabavu, a znala je koliko Vam je bitna.

K - Pomislit ćete da ste nepopravljiva budala kada ste pomislili da će neko nešto uraditi za Vas.

E - Reći ćete joj da Vam je jasno da je cijelo jutro imala obaveza i da je bila u žurbi. Snaći ćete se već nekako, neka ne brine.

R - Pomislit ćete da bi Vam ta košulja dobro došla, ali ni Vaša majica nije tako loša. Uostalom, želite da Vam bude lijepo na toj zabavi bez obzira kako ste odjeveni.

Rad u malim grupama

10 minuta

Svaka grupa dobije karticu sa jednom neugodnom/problemskom situacijom (prilog 20) i na tu situaciju odgovaraju na četiri načina. Za svaki način tj. odgovor, identificiraju osjećanja koja su se javila i ponašanja koja bi uslijedila.

Neugodne/konfliktne situacije:

1. Pripremate se za oglednu aktivnost. Pregledate, još jednom, svoju pripremu i materijal. Pored vas prolazi dijete i drži sok u ruci. Spotakne se i sok se prospe po vašoj pripremi.
2. Konačno ste napravili frizuru kakvu ste odavno željeli. Oduševljeni ste frizurom! Najbolja prijateljica kaže da vam je frizura bez veze.
3. Vaša prijateljica se seli u drugi grad. Predložili ste prijateljima da, između ostalog, napravite zajedničku čestitku, a oni su prokomentirali da je to djetinjasto i da to nije neka ideja.
4. Konačno ste ulovili malo slobodnog vremena i našli ste s prijateljima/prijateljicama. Nemate ideju šta da radite. Predložite im nešto, a oni kažu da je to čista glupost i gubljenje vremena.
5. Kada god se treba nešto raditi u ustanovi, praviti pano ili neka prezentacija, uređivati hol i sl., direktorica vas zamoli da ostanete i da date svoj doprinos. Zamolila vas je i danas, ali vi imate već nešto isplanirano.

Prezentacija i diskusija u velikoj grupi sa komentarima članova drugih grupa i sumiranjem voditelja 20 minuta

3. Kako kažem NE? 15 minuta

Cilj: uočiti efekte vanjske i unutarnje motivacije na odnos prema sebi i drugima.

Individualni rad 5 minuta

Učesnici se trebaju sjetiti i zapisati jednu situaciju kada su udovoljili zahtjevu njima bliske osobe, iako se nisu slagali s tim ili im se to tada nije radilo. Trebaju zapisati sljedeće:

- ✓ Šta je osoba rekla? Šta ste čuli?
- ✓ Koje su se misli javile?
- ✓ Kako ste se osjećali?
- ✓ Šta ste uradili?
- ✓ Zašto ste uradili to što ste uradili?

U velikoj grupi nekoliko dobrovoljaca čita svoje odgovore i voditelj sumira efekte vanjske motivacije. 5 minuta

Voditelj potom iste primjere preoblikuje u NE na nenasilan način kako bi učesnici uočili efekat unutarnje motivacije kroz sljedeće korake:

- ✓ Voditelj kaže Ne na nenasilan način koristeći empatiju i jasno iskazivanje svojih potreba
- ✓ Rado bih...(kaže ono što sugovorniku treba- daje empatiju), samo ja sada trebam..... (jasno iskaže svoje potrebe).
- ✓ Učesnici iskazuju svoja osjećanja u vezi sa primljenom porukom.

Voditelj sumira efekte vanjske i unutarnje motivacije na odnos prema sebi i drugima.

Podsjetnik za voditelje:

Marshall ističe da je važnije sugovorniku dati empatiju za potrebu, nego tu potrebu zadovoljiti. Davanjem empatije za potrebu mi iskazujemo poštivanje sugovorniku. Stoga ovakav način iskazivanja NE na nenasilan način ne ugrožava odnos, već naprotiv čini ga kvalitetnijim, jer je baziran na poštivanju i razumijevanju. Bitno je ne koristiti veznik "ali", jer njegovo korištenje doprinosi da sve što smo kazali do njega da se "briše" i sugovornik čuje samo odbijanje. Koristeći veznik samo sugovornik i empatiju, koju smo iskazali i naše potrebe.

4. Prelaz preko električnog zida 20 minuta

Cilj: razvoj grupne povezanosti i vještina za timski rad, afirmacija pojedinca i grupe

Konopac se zategne u prostoriji malo iznad razine struka. Konopac predstavlja električni zid, preko kojeg svi učesnici trebaju preći. Prilikom prelaska ne smiju dodirnuti električni zid, jer ako ga dodirnu nastradat će. Pri prelasku ne mogu koristiti nikakve stvari kao pomagala. U toku aktivnosti, učesnici formiraju lanac, tj. drže se za ruke, kojeg ne smiju prekinuti i tako trebaju preći zid. Da bi pravilno formirali lanac i uspješno prešli zid imaju mogućnost eksperimentiranja (10 minuta). Poslije toga se uključuje struja i oni prelaze zid. Po završetku aktivnosti slijedi kratka diskusija:

- ✓ Kako su se osjećali i što su mislili na početku aktivnosti?
- ✓ Što se dešavalo u fazi dogovora?
- ✓ Koje su timske uloge prepoznali?
- ✓ Kako su se osjećali na kraju aktivnosti?

Podsjetnik za voditelja:

I ovu aktivnost, kao i ostale aktivnosti, vezati za konkretne životne situacije. Prelazak preko zida može se uporediti sa životnom situacijom, koje se, na prvi pogled, čini nerješivom. Ovakve aktivnosti jačaju kapacitete učesnika za rješavanje problemskih situacija, i pridonose redefiniranju stava u vezi problemskih situacija, od posmatranja problema kao opasnosti do posmatranja problema kao izazova.

R10. ZAHVALA ZA BOGATIJI ŽIVOT

Cilj: usmjeravanje pažnje na zadovoljene potrebe, uočavanje efekata svjesnosti o zadovoljenim potrebama na životnu energiju i elana za dalje djelovanje, uočavanje efekata zahvale na kvalitetu odnosa.

Materijal: evaluacija seminara (prilog 15).

1. Da sam boja

5 minuta

Cilj: fokusiranje na osjećanja, bogaćenje rječnika osjećanja.

Učesnici se trebaju fokusirati na svoje trenutno raspoloženje i dominantni osjećaj, te ga simbolično iskazati kroz boju. Da sam boja bila/bio bih....

2. Zahvala

40 minuta

Cilj: uočavanje efekata zahvale na osobno zadovoljstvo i kvalitetu odnosa.

Svaki učesnik piše zahvalu svom susjedu sa desne strane koristeći tri koraka nenasilne komunikacije. Trebaju se prisjetiti nečega što je njihov susjed rekao ili uradio, a što je pridonijelo zadovoljenju neke njihove potrebe. Zahvalu trebaju izreći kroz tri koraka nenasilne komunikacije:

1. Kada si ti rekao/uradio(navesti bez etiketiranja i dijagnosticiranja)

2. Ja sam se osjećala

3. Jer je moja potreba bila zadovoljena i zato ti hvala!

Kada se sve zahvale pročitaju, voditelj postavlja dva pitanja:

✓ Kako su se osjećali kada su čitali zahvalu?

✓ Kako su se osjećali kada su slušali zahvalu upućenu njima?

Podsjetnik za voditelje:

U životu smo uglavnom fokusirani na ono što nam ne štima, na potrebe koje nisu zadovoljene i to nam uzima životnu energiju. Fokusirajući se na ono što je uredu, na potrebe koje su zadovoljene mi obnavljamo i jačamo životnu energiju. Svjesnost da u svakom momentu zadovoljavamo neku od naših potreba pridonosi obnovi životne energije. Iskazujući zahvalu mi obnavljamo svoju životnu energiju i istovremeno jačamo I unapređujemo odnos sa nama bitnim osobama. Bitno je da osoba zna zašto joj se zahvaljujemo, jer kada zahvala dolazi od srca, ona u potpunosti dira srce našeg sugovornika.

3. Stolice – test slušanja

10 minuta

Cilj: procjena vještine slušanja i sklonosti za podrazumijevanje, relaksacija učesnika.

Stolice se postavljaju na sredinu sobe, bez ikakvog reda. Učesnici izvlače ceduljice sa uputom da nikome ne smiju reći šta piše na cedulji. Kada su svi učesnici izvukli ceduljice, voditelj im kaže da postupe u skladu sa onim šta piše, te da aktivnost izvode u potpunoj tišini.

Poruke na ceduljama:

- ✓ Poredaj stolice u krug.
- ✓ Poredaj stolice ispred zida.
- ✓ Poredaj stolice ispred stolova.
- ✓ Poredaj stolice ispred vrata.
- ✓ Poredaj stolice ispred radijatore.
- ✓ Poredaj stolice ispod prozora

Podsjetnik za voditelja:

Učesnici su dobili upute da ne smiju reći šta piše na cedulji, ali ne i da ne smiju pokazati cedulju. Podrazumijevanje je vodilo ka nerazumijevanju. Da su pogledali cedulje uočili bi da su na istom zadatku i da stolice bi poredali u krug. Ono što se desilo je opći kaos.

3. Evaluacija treninga

20 minuta

Cilj: dobivanje povratne informacije o učinkovitosti treninga i daljim potrebama učesnika (prilog 14).

EVALUACIJA SEMINARA

1. Navedite tri stvari koje ste čuli/vidjeli/doživjeli na seminaru, a koje ćete koristiti u svom radu i životu.

2. Navedite tri stvari, koje su ostale nedorečeno. Što vam još treba?

3. Navedite o čemu se nije govorilo na seminaru, a trebalo je.

4. Sjetite se svojih očekivanja. Što se realiziralo, a što nije?

5. Vaša poruka:

Hvala za suradnju i aktivno učešće!

PRILOG 12. IZVJEŠTAJ O REALIZICIJI SEMINARA RAZVOJ SOCIO-KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA

Realizirana su četiri trodnevna seminara u četiri grada (Banja Luka, Mostar, Sarajevo i Zenica) za 120 djelatnika, koji rade na mjestu odgajatelja iz 47 predškolske ustanove sa područja 12 gradova/općina Bosne i Hercegovine. Organizatori seminara, koji su učesnicima izdali potvrde za učešće, bili su:

- ✓ UG "Mreža kompetencija" BiH u suradnji sa JU Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje Banja Luka za područje Grada Banja Luka
- ✓ Zavod za školstvo Mostar za područje Grada Mostara i općina Čapljina i Međugorje
- ✓ Islamski pedagoški fakultet u Zenici za područje Grada Zenice i općina Kakanj, Maglaj, Tešanj, Visoko i Žepče
- ✓ Islamski pedagoški fakultet u Zenici u suradnji sa Caritasovom predškolskom ustanovom "Sveta obitelj" Sarajevo za područje Grada Sarajeva i Općine Breza.

Program deset 90-minutnih radionica za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija baziranih na aktivnom, interaktivnom i situacionom učenju:

R1. Zadovoljna-uspjehna odgajateljica (Konfuzija, Kompetencije odgajatelja)

Radionica realizirana s ciljem identifikiranja stručnih kompetencija odgajatelja neophodnih za kvalitetan odgojno-obrazovni rad.

R2. Što je moja zadaća? (Ime s pokretom, Barometar, Postulati Teorije izbora)

Radionica realizirana s ciljem upoznavanja učesnika sa Teorijom izbora Williama Glassera, uvid u osobne stavove učesnika u vezi sa filozofijom odgoja i življenja.

R3. Slušam ili čujem? (Test slušanja, Slušam, ali kako? Vrste slušanja, Čvor)

Radionica realizirana s ciljem uočavanja povezanosti slušanja i kvalitete odnosa, procjene vlastite vještine slušanja, definiranja elemenata kvalitetnog slušanja.

R4. Šumovi u komunikaciji (Kvrlj-Mrlj, Percepcija, Razlomljeni kvadrati)

Radionica realizirana s ciljem identifikiranja uzroka šumova u komunikaciji i njenih posljedica, uočavanja osobne odgovornosti u preveniranju šumova, razumijevanje subjektivne stvarnosti.

R5. Riječi su prozori ili zidovi (Gusjenica, Nenasilna komunikacija Marshalla Rosenberga, Govor pozitivne akcije, Opažanje ili etiketa, Osjećanja ili procjena)

Radionica realizirana s ciljem upoznavanja učesnika sa postulatima i nivoima nenasilne

komunikacije, jezikom nasilja i jezikom nenasilja, te efektima primjene negacijske i afirmacijske forme.

R6. Moja osjećanja (Da sam voda, Moje tijelo i moja osjećanja, Cjelovito ponašanje, Krug povjerenja)

Radionica realizirana s ciljem razumijevanja osjećanja kao indikatora zadovoljenih ili nezadovoljenih potreba, razumijevanja cjelovitog ponašanja i komponenti na koje možemo svjesno uticati, uočavanja efekata skrbnih i ubojitih navika.

R7. Zašto radim to što radim? (Da sam vatra, Moja ljutnja, Perle, Zahtjev)

Radionica realizirana s ciljem razumijevanja i kanalisanja ljutnje bez ugrožavanja odnosa, povezivanja osjećanja i potreba, jasnog artikuliranja zahtjeva za zadovoljenje potrebe.

R8. Korak po korak do rješenja (Ogledalo ruku, Korak po korak do rješenja, Ima li memle u tvojoj muštikli?)

Radionica realizirana s ciljem upoznavanja učesnika sa čistom komunikacijom (Gordonov model), uočavanja bitnosti lociranja problema (sugovornikov ili odgajateljev) i odabiranja adekvatnog komunikacijskog alata (aktivno slušanja ili jasno govorenje).

R9. Ne na nenasilna način (Obaranje ruku, Kako čujem Ne? Kako kažem Ne? Prelaz preko električnog zida)

Radionica realizirana s ciljem uočavanja povezanosti stava u konfliktu sa ishodima konflikta, razumijevanja osobne odgovornosti pri izboru primanja tj. razumijevanja poruka i uloge empatije u odbacivanju onoga što nije u skladu sa našim potrebama bez ugrožavanja odnosa.

R10. Zahvala za bogatiji život (Da sam boja, Zahvala, Stolice)

Radionica realizirana s ciljem usmjeravanja pažnje na situacije u kojima su potrebe zadovoljenje, uočavanja efekata svjesnosti o zadovoljenim potrebama na životnu energiju i elan za dalje djelovanja, uočavanje efekata zahvale na kvalitetu odnosa.

Prikaz realiziranih obuka za odgajatelje po gradovima

Grad	Mjesto održavanja	Datum održavanja	Broj učesnika
Sarajevo Breza	Caritasova predškolska ustanova "Sveta obitelj" Sarajevo	13.-14.10.2017. 17.10.2017	27
Kakanj Maglaj Tešanj Visoko Zenica Žepče	Međunarodna osnovna škola u Zenici	21.-22.10.2017. 28.10.2017.	35
Čapljina Međugorje Mostar	Zavod za školstvo Mostar	10.-11.11.2017. 18.11.2017.	24
Banja Luka	Dječiji vrtić "Neven"	01.-03.12.2017.	34

Seminaru, koji je održan u Caritasovoj predškolskoj ustanovi "Sveta obitelj" u Sarajevu, prisustvovalo je 27 odgajateljica. Preciznije prisustvovala su sve djelatnice dvije predškolske ustanove - CPU "Sveta obitelj" Sarajevo i JU za predškolski odgoj i obrazovanje "Umihana Čuvidina" Breza.



Učesnice seminara u Sarajevu

Seminaru u Zenici, koji je održan u Međunarodnoj osnovnoj školi, prisustvovalo je 35 odgajateljica iz 17 predškolskih ustanova, javnih i privatnih, sa područja pet općina i Grada Zenice. Učesnice seminara su bile nominovane od strane direktora predškolskih ustanova ili su se dobrovoljno prijavile.



Učesnice seminara u Zenici

Seminaru, koji je održan u Zavodu za školstvo Mostar, prisustvovalo je 24 odgajateljice iz 8 predškolskih ustanova sa područja dvije općine i Grada Mostara. Sve učesnice su se dobrovoljno prijavile na seminar.



Učesnici seminara u Mostaru

Seminaru u Banja Luci, koji je održan u Dječijem vrtiću "Neven", prisustvovala su 34 odgajateljice iz 20 predškolskih ustanova sa područja Grada Banja Luke. Učesnice su bile nominovane od strane direktora predškolske ustanove.



Učesnice seminara u Banja Luci

Osvrt voditelja radionica:

Budući da su radionice ponudile teorijski okvir, ali i rad na konkretnim primjerima iz prakse ili života učesnica, to ih je motiviralo za aktivno učešće u vježbama, iznošenje svojih dileme, svog mišljenja i povezivanje i propitivanje onoga s čime su se upoznale kroz teorijski okvir. O njihovoj motivaciji govori i činjenica da su se radionice uglavnom realizirale neradnim danima, a da je veoma mali broj učesnica odustao. Od 135 učesnica, koje su započele edukaciju, završilo ih je 120.



Radionica u Sarajevu

Tehnika barometar, ali i ostale aktivnosti na radionicama, dale su uvid u životnu

filozofiju, pa samim tim i filozofiju odgoja učesnica. *Evidentno je da je njihova životna filozofija i filozofija odgoja vezana za S-R (stimulus-reakcija) varijantu, što znači da vjeruju da je njihovo ponašanje reakcija na ponašanje drugih. Također vjeruju da mogu mijenjati ponašanja drugih, što je također karakteristika S-R varijante.* Samo je jedna učesnica, od njih 120, mišljenja da bez obzira što drugi radili ili govorili, da ona bira svoje ponašanje. Zanimljivo je da je ta učesnica ujedno i vjerska službenica, što bi moglo potvrditi tezu da su postulati nenasilne komunikacije utkani u vjerske postulate. Sve učesnice vjeruju da su za odnos odgovorne samo 50%, jer odnos čine dvije osobe. Čak i one, koji su rekli da su 100% odgovorne za neki odnos, smatraju da je to 100% njihove odgovornosti za onih 50 % u odnosu. Ovo njihovo uvjerenje govori o tome da oni stalno procjenjuju koliko ko daje i što daje u nekom odnosu, a što je u osnovi S-R varijante i nasilne komunikacije. Prisjetimo li se postulata nenasilne komunikacije i teorije izbora koji kažu da svako radi najbolje što može u datoj situaciji, onda je jasno da procjena koliko ko i šta daje u nekom odnosu, samo uništava taj odnos. Teorija izbora i nenasilna komunikacija ističu da smo mi 100% odgovorni za svaki odnos.



Radionica u Zenici

Iako su u odgojno-obrazovnom procesu, većina učesnica seminara nije upoznate sa stručnim kompetencijama odgajatelja. Stručne kompetencije svode na neke principe predškolskog odgoja i obrazovanja, kao na primjer princip primjerenosti, ističući neophodnost prilagodbe aktivnosti uzrastu djece. Pod stručnim kompetencijama podrazumijevaju i neke indikatore socio-komunikacijske kompetencija kao npr. empatiju, kvalitetnu komunikaciju, aktivno slušanje. Postavlja se pitanje: *Ako ne poznaju stručne*

kompetencije potrebne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, kako mogu planirati svoj dalji profesionalni razvoj?

Činjenica je da je, od ukupnog broja učesnika 120, samo 25 učesnica ili 20,83 % potpuno pratilo i razumjelo upute za Test slušanja, govori koliko je slabo razvijena ova komunikacijska vještina. Ono što predstavlja opasnost je njihovo vjerovanje da su oni dobri slušatelji, a što je vidljivo iz rezultata Instrumentarija (I-POIO2017), item br. 27.

Učesnice su prepoznale da u svakodnevnom govoru koriste etikete i procjene i da veoma često koriste glagol morati, što je definitivno odlika nasilne komunikacije. Izjasnile su se da im je teško prevoditi negacijske forme u afirmacijske, ali da razumiju da je to bitno, jer daje sugovorniku jasnoću što se od njega očekuje.

Identifikacija potreba je otežana, što su potkrijepile i izjavom da nisu ni razmišljale na takav način, te da i ne poznaju potrebe. Uglavnom su potrebe vezale za bazične ili fiziološke potrebe. Potrebe miješaju sa željama. Smatraju da imamo neke zajedničke i neke različite potrebe, što govori o tome da miješaju potrebe i načine njihovog zadovoljenja. Istina je da svi imamo iste potrebe, samo koristimo različite načine da ih zadovoljimo. Prepoznatljive su im rečenice u ja-formi, ali one koriste prikrivenu ti-formu tj. prvi dio govore u ja-formi, a onda odgovornost prebacuju na sugovornika. Npr. Ja se loše osjećam, jer si ti to.... Dakle, nemaju razvijenu vještinu jasnog artikuliranja svojih potreba tj. o onoga što vide, kako se osjećaju u vezi s tim i što im treba, a što je u koliziji sa rezultatima iz Instrumentarija (I-POIO2017), item br. 4, 10, 12, 17.



Radionica u Mostaru

Prilikom artikuliranja svojih potreba, tj. davanja zahtjeva, daju preduga i nejasna pojašnjenja. Ističu da im je teško identificirati potrebu, pa samim tim im je teško da budu jasni i konkretni, posebno kada to trebaju sažeti u 40tak riječi, kako preporučuje Marshall Rosenberg.

Ubojite navike (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje) koje blokiraju komunikaciju i uništavaju odnos često koriste uz uvjerenje da tako motiviraju djecu ili nekog drugog sugovornika. Također često koriste poređenje kao način motiviranja djece, što ima suprotan efekat. Ova spoznaja je, za neke učesnice, bila prilično iznenađujuća, ali i zabrinjavajuća, jer su neke od njih prokomentirale da nisu ni slutile koju štetu nanose djeci. "Bitno mi je bilo što sam čula kako djeca tumače naše poruke". (izjava učesnice iz Mostara)

U aktivnostima (npr. Čvor) koje zahtijevaju suradnju i ustrajnost jedna grupa odgajateljica (16) u Banja Luci je odustala od dalje aktivnosti pod izgovorom da je to nemoguće uraditi. Grupe iz ostalih gradova, uključujući i drugu grupu u Banja Luci, iako su iznosile svoje sumnje da je to nemoguće uraditi, nisu odustale. Uz podršku i hrabrenje voditelja aktivnost su privedle kraju i osjetile zadovoljstvo zbog uspješno završenog zadatka, tj. zbog zadovoljene potrebe za moći (da su sposobne to uraditi). Iskustvo iz ove vježbe je bitno za njihov rad sa djecom. Vjerovati u dječije sposobnosti i ohrabriti ih da istraju kako bi kod njih razvijali ustrajnost i volju. Postavlja se pitanje: *Ako odgajateljice odustaje zbog prepreka koje se javljaju, kako mogu razvijati ustrajnost i volju kod djece sa kojima rade?*

U vježbi *Kako čujem* Ne trebali su definirati četiri načina primanja poruke, dva načina karakteristična za nasilnu komunikaciju i traženje krivca i dva načina karakteristična za nenasilnu komunikaciju i traženje rješenja. *Mnogo lakše su definirali odgovore, koji su karakteristični za nasilnu komunikaciju, nego one koji su fokusirani na rješenje problema (empatija i samoempatija) što je u koliziji sa rezultatima iz (I-POIO2017), KNER-PROFIL. Ovo upućuje na mogućnost da su u Instrumentariju zaokruživale društveno poželjne odgovore i ono što bi željele biti ili ono što vjeruju da jesu. Treba napomenuti da njihovi odgovori u Instrumentariju su vezani za njihovu percepciju, koja najčešće ne odgovara realnom stanju. Iskustvo u ovoj vježbi daje uvid učesnicima o korištenju nasilne komunikacije i njihovom fokosu na traženje krivca. Uvid je prva stepenica za moguću promjenu. "Rijetko govorimo o empatiji prema samom sebi. Većina nas bi trebala poraditi na tome i razumjeti sebe i svoje potrebe"(izjava učesnika iz Mostara).*



Radionica u Banja Luci

Učešće na radionicama, također, je doprinijelo da upoznaju neke nove tehnike i dobiju ideje za rad sa djecom. "Dobila sam ideja za rad sa djecom i usvojila neke nove tehnike rada. Dobila sam ideje za razvoj timskog rada i empatije kod predškolaca" (izjava učesnice sa seminara u Zenici).

Iskustvo sa radionica je doprinijelo da uoče bitnost podsticajne mikro-pedagoške klime u grupi, koja omogućava zadovoljenje potrebe za pripadanjem i učenjem i zabavom, a koja ovisi o socio-komunikacijskoj kompetenciji odgajatelja, jer je odgajatelj kreator mikro-pedagoške klime. "Seminar je bio zabavno-edukativnog karaktera, pa je kroz opuštenu atmosferu i rad doprinijeo da usvojimo nova saznanja i koristimo ih u svakodnevno životu i radu sa djecom" (izjava učesnice sa seminara u Zenici).

Na pitanje *Što ime je najkorisnije bilo na seminaru, što će primijenjivati u svakodnevnom životu?*, većina učesnika se fokusirala na bitnost kvalitetnog slušanja sugovornika i jasnog iskazivanja svojih potreba, kao i preveniranja mogućih šumova u komunikaciji. To govori da je seminar doprinijeo njihovoj samoprocjeni, a što je bila jedna od zadaća ovog seminara.

Na pitanje *Da li su ispunjena njihova očekivanja?*, svi učesnici su odgovorili da su njihova očekivanja zadovoljena. Neki su dobili i više, nego što su očekivali i bili su prijatno iznenađeni onim što su vidjeli, čuli i doživjeli na seminaru. "Ušla sam bez očekivanja, a izašla sa alatom za unapređenje svog života." (učesnica sa seminara u Banja Luci)

Na pitanje *Što je ostalo nedorečeno?*, većina učesnika je odgovorila da nije bilo stvari koje su ostale nedorečene, te da im je potrebno vremena da se sve "slegne".

Kada je u pitanju uopći utisak o seminaru, većina ga smatra korisnim za osobni rast i razvoj. Smatraju da ovakvih seminara treba još, da bi se trebale uključiti i druge kolege, a neki misle da ga treba uvesti i kao obavezan predmet na fakultetu. Zamijetili su da je seminar samo početna stepenica i da je neophodan dalji rad na razvoju socio-komunikacijskih kompetencija. "Voljela bih da ovo bude obavezan predmet na fakultetu"(učesnica sa seminara u Banja Luci).

Osvrt učesnica

Ono što sam vidjela/čula/doživjela na seminaru, a što ću koristiti u životu:

- ✓ Slušati druge sa razumijevanjem.
- ✓ Manje kritikovati.
- ✓ Etikete izbaciti.
- ✓ Ne stavljati sebi i drugima etikete.
- ✓ Pokušati razumjeti zašto neko radi to što radi.
- ✓ Zadovoljiti potrebe bez ugrožavanja drugih.
- ✓ Zagovarati svoje potrebe.
- ✓ Ne mijenjati ponašanja drugih.
- ✓ Da na "problematično" dijete i roditelje gledam kao na izazov.
- ✓ Manje koristiti riječi *nikada* i *uvijek*, jer blokiraju komunikaciju.
- ✓ Pitanje. Šta ti treba?
- ✓ Zamjena glagola *morati* sa *trebati*. Mijenjati *ali* sa *samo*.
- ✓ Teorijski okvir- Gordonov model čiste komunikacije, nenasilna komunikacija i cjelovito ponašanje.
- ✓ Više ću se upućivati na potrebe umjesto na ponašanje.
- ✓ Pomisliću da iza svakog djelovanja stoji potreba i pitat ću se koja.
- ✓ Prestati pretpostavljati stvari u životu.
- ✓ Razviti osjećanje za sebe.
- ✓ Sve se odvija u zavisnosti od našeg mišljenja.
- ✓ Potrebe, osjećanja, komunikacija, empatija.
- ✓ Afirmacija umjesto negacije.
- ✓ Primanje poruka.
- ✓ Neću mijenjati druge, već sebe.

- ✓ U osnovi svakog ponašanja je potreba.
- ✓ Mi smo 100% odgovorni za odnos.
- ✓ Pažljivo slušati, a ne selektivno.
- ✓ Provjeravati sa sugovornikom kako me je čuo.
- ✓ Biti jasniji u govoru šta mi treba da sugovornik ne treba odgonetati što sam mislila.
- ✓ Spoznaja o ubojitim navikama.
- ✓ Naučila sam da ne mogu mijenjati druge, nego samo sebe.
- ✓ Pokušat ću uvijek tražiti razlog zašto je dijete nešto napravilo, odnosno šta mu treba.
- ✓ Što manje upotrebljavati glagol *morati*.
- ✓ Naučila sam da treba slušati sugovornika, ne prekidati ga.
- ✓ Da treba oprostiti, zahvaliti, mijenjati sebe, a ne druge.
- ✓ Afirmacijski govor.
- ✓ Spoznati tko ima problem.
- ✓ Odgovor za svoje postupke.
- ✓ Jezik neprihvatanja - jezik prihvatanja.
- ✓ Razliku između potrebe i želje.
- ✓ Obraćati više pažnje na potrebe djece pri radu, potrebe roditelja pri razgovori.
- ✓ Ne zaključivati unaprijed, ne etiketirati, više aktivno slušati.
- ✓ Pokušati naći uzrok problema, naći potrebu.
- ✓ Biti svjesna svojih potreba i svojih želja.
- ✓ Formulisanje zahtjeva
- ✓ Pretvaranje negacije u afirmaciju.
- ✓ Razumijevanje potreba i želja.
- ✓ Empatsko slušanje.
- ✓ Korištenje riječi samo umjesto ali.
- ✓ Bolje razumijevanje svojih potreba.
- ✓ Shvaćanje emocija i upravljanje njima.
- ✓ Bolje razumijevanje vlastitih i tuđih potreba.
- ✓ Pitati sugovornika /dijete što mu treba.
- ✓ Podržavajuće navike.
- ✓ Kompetencije odgajatelja.
- ✓ Identifikacija problema.

- ✓ Tražit ću zadovoljenje vlastitih potreba, a ne tražiti krivca u drugome.
- ✓ Pokušat ću upotrebljavati manje riječi kada nešto tražim.
- ✓ Aktivno slušanje djeteta- davanje empatije.
- ✓ Djeca se ponašaju, ona ne reaguju.
- ✓ Postulati nenasilne komunikacije.
- ✓ Dobila sam ideja za rad sa djecom i usvojila neke nove tehnike rada.
- ✓ Iskustva u radu sa djecom drugih kolegica.
- ✓ Načine rješavanje konfliktnih situacija.
- ✓ Razvijati i poboljšati kvalitet odnosa-destruktivna ponašanja zamijeniti podržavajućim.
- ✓ Preoblikovanje negacije u afirmaciju.
- ✓ Povećati korištenje skrbnih navika.
- ✓ Jasnoća u iskazivanju zahtjeva.
- ✓ Razlika između opažanja i procjene.
- ✓ Osjećanja, tj. razumijevanje osjećanja kao indikatora potreba.
- ✓ Potrebe i želje nisu isto.
- ✓ Jedino se iskrenost isplati.
- ✓ Umjesto *moram* koristiti *trebam* ili *želim*.
- ✓ Kakve su misli, takav je život.
- ✓ Odgovornost 100% za svoje postupke.
- ✓ Ne reagujemo, nego se ponašamo
- ✓ Svaka prepotencija krije neku impotenciju.
- ✓ Razmišljati o zadovoljenju potreba i osjećanja koja ih prate. Pokazati empatiju prema drugima. Uvažavati i razmišljati o potrebama drugih.
- ✓ Mnogo više pažnje posvetiti slušanju drugih, jer sam se ja ružno osjećala kada me moj partner u igri nije slušao.
- ✓ Različiti prioriteti potreba.
- ✓ Ljutnja- način kanalisanja ljutnje.
- ✓ Saslušati sugovornika u potpunosti, pa onda donijeti sud.
- ✓ U radu sa djecom potrebno je misliti i na sebe da bi sačuvali svoje mentalno zdravlje.

Neke poruka učesnika

- ✓ Ovaj seminar je donio nešto novo i pobudio inspiraciju i motivaciju da djelujem.

- ✓ Sve je toliko jednostavno sa vaše strane - potrudit ću se da to primjenjujem
- ✓ Osvještena sam o stvarima, konfliktima, koje nisam razumjela. Počecu ih primjenjivati.
- ✓ Seminar me podstakao da više promišljam.
- ✓ Hvala za mogućnost da se unaprijedim i kao osoba i kao vaspitač.
- ✓ Hvala Vam što sam shvatila da uvijek trebam poći od sebe i svojih potreba, što sam bolje upoznala sebe i što će mi to pomoći u izgradnji boljih odnosa sa okolinom.
- ✓ Seminar bi trebao trajati, održavati se kontinuirano neki određeni period kako bi mogli ovladati i usvojiti potrebne vještine i znanja.
- ✓ U završnom dijelu seminara shvatila sam da trebam mijenjati sebe, trebam poraditi na svom načinu ophođenja sa drugima, a u isto vrijeme trebam raditi na prihvatanju činjenice da okolina i ne mora razumjeti i prihvatiti moju promjenu u komunikaciji na pozitivna način.
- ✓ Konstruktivizam u učenju najbitnija stvar kako kod djece, tako i kod odraslih. Nadogradili smo postojeća znanja. S nestrpljenjem očekujem dalju nadogradnju.
- ✓ Ovakva vrsta seminara/edukacije je nasušna potreba.
- ✓ Želim još ovakvih seminara koji prosto nadahnjuju.
- ✓ Ukoliko želimo biti kvalitetni ljudi i odgajatelji moramo biti velika djeca, koja rastu, uče i razvijaju se.



Radionica u Sarajevu

BIOGRAFIJA AUTORA

Naira Jusufović rođena je 30.01.1966. godine u Zenici, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Pedagošku akademiju Univerziteta u Sarajevu završila je 1991. godine i stekla zvanje nastavnika predškolskog vaspitanja. Odbranom diplomskog rada pod nazivom *Artikulacijski status djece predškolskog uzrasta* 2005. godine, na istoj Akademiji, stekla je zvanje profesora predškolskog odgoja. Magistarski rad pod nazivom *Socijalni status obitelji i tjelesna aktivnost šestogodišnjaka* odbranila je 2012. godine na Interdisciplinarnom magistarskom studiju Univerziteta u Zenici i stekla zvanje magistra društveno-humanističkih znanosti iz oblasti pedagoških nauka. Učesnica je SPI (Ljetni institut za izgradnju mira) na University of Mennonite (EMU) u Harrisonburg, Virginia (SAD) 2010. godine. Pri European association for Reality Therapy, The William Glasser Institute Ljubljana, 2013. godine, stekla je zvanje savjetovatelja realitetne terapije i teorije izbora.

Kao odgajatelj predškolske djece radila je u periodu od 1992. do 1996. godina u predškolskim ustanovama u Zenici i Busovači, te pri Centru za žene Norveške narodne pomoći u Zenici. Do 2010. godine nastavila je sa radom u nevladinom sektoru (HO „Sezam“ Zenica i Trauma centar HKO „Kruh sv. Ante“ Sarajevo) i stekla bogato iskustvo u radu sa djecom, mladima, prosvjetnim i socijalnim radnicima, te vjerskim službenicima iz oblasti nenasilne komunikacija i razvoja životnih vještina, primarne prevencije ovisnosti i izgradnje mira.

Kao stručni savjetnik za predškolsko obrazovanje pri Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine radila je 2010. godine, a od 2013. godine radi kao stručni savjetnik za oblast obrazovanja u Pedagoškom zavodu Zeničko-dobojskog kantona.

Na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici, radila je kao asistent i viši asistent od 2010. do 2018. godine na Odsjeku za predškolski odgoj i obrazovanje i Odsjeku za socijalnu pedagogiju na predmetima Metode igre, Pedagoška komunikacija, Rehabilitacija igrom, Samovrednovanje predškolskih ustanova, Integrirani predškolski kurikulum, Metodika ranog odgoja, Terapijske tehnike, Metodika medijske kulture. Od 1995. do 2007. godine radila je i kao spoljni saradnik Programa za djecu i mlade TV FBiH.

Kao član radne ili ekspertske grupe pri Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine učestvovala je u izradi Zajedničke jezgre Cjelovitih

razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definirane na ishodima učenja, definiranju Ishoda učenja za kroskurikularno i međupredmetno područje, definiranju Standarda kvalitete rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju. Također je kao član ekspertske grupe učestvovala u izradi Strateške platforme za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini u periodu 2015-2021 godina (Ministarstvo civilnih poslova BiH, UNICEF).

Objavila je preko dvadeset naučnih radova. Članica je Udruženje Montessori edukatora i praktičara BiH i Udruženja realitetnih terapeuta.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације

Наира Јусуфовић

Датум, мјесто и држава рођења аутора

30.01.1966. године, Зеница, Босна и Херцеговина, Југославија

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Педагошка академија у Сарајеву, Универзитет у Сарајеву, 2005. година

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора

09.07.2012. година

Наслов мастер / магистарског рада аутора

Социјални статус обитељи и тјелесна активност шестогодишњака

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада

Магистар друштвено-хуманистичких знаности, Област: Педагошке науке

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације

Доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјецe
предшколског узраста

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

S 270

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

1. проф. др Тамара Прибишев Велеслин, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Методика васпитно-образовног рада и ванредни професор, ужа научна област Општа педагогија, предсједник
2. доц. др Сања Партало, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, члан
3. проф. др Јасмина Бећировић-Карабеговић, ванредни професор Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву, ужа научна област Предшколска педагогија и Методика предшколског одгоја, члан

У Бањој Луци, дана 04.06.2021. године



Декан

Проф. др Срђан Душанић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



РЕПУБЛИКА СРПСКА
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
БАЊА ЛУКА
Број: 97/972
10.06.2021

ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

І ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

На основу члана 61 Закона о високом образовању („Службени гласник Републике Српске“, број 671/20) Наставно-научно вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци је на сједници одржаној 12.05.2021. године донијело Одлуку бр. 07/3.750-3/20 од 12.05.2021. године о именовању Комисије за оцјену урађене докторске дисертације под називом **Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјецe предшколског узраста**, кандидата мр Наире Јусуфовић, у саставу:

1. Проф. др Тамара Прибишев Белеслин, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Методика васпитно-образовног рада и ванредни професор, ужа научна област Општа педагогија, предсједник
2. Доц. др Сања Партало, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, члан
3. Проф. др Јасмина Бећировић-Карабеговић, ванредни професор Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву, ужа научна област Предшколска педагогија и Методика предшколског одгоја, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са знаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

ІІ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

- 1) Име, име једног родитеља, презиме: Наира (Халид) Јусуфовић
- 2) Датум рођења, општина, држава: 30.01.1966. године, Зеница, Босна и Херцеговина
- 3) Постдипломски магистарски студиј: Интердисциплинарни постдипломски магистарски студиј „Савремене тенденције истраживања у друштвеним и хуманистичким

знаностима“, Педагошки факултет Универзитета у Зеници;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада: Педагошки факултет Универзитета у Зеници; „Социјални статус обитељи и тјелесна активност шестогодишњака“, Педагошке науке; 09.07.2012. године

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука: Педагошке науке;

6) Докторски студиј: Није похађала докторски студиј.

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно последијипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;

6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

1) Наслов докторске дисертације: *Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјеце предшколског узраста*

2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком о сагласности на Извјештај Комисије за оцјену подобности теме и кандидата за израду докторске дисертације на Филозофском факултету бр. 02/04-3.2245/13 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 18.07.2013. године. Од стране Сената Универзитета у Бањој Луци 26.12.2019. године донесена је Одлука о продужењу рока за одбрану докторске дисертације бр. 02/04-3.3376-43/19 којом је рок продужен до 18.07.2020. године. Накнадно је од стране Сената Универзитета у Бањој Луци 24.12.2020. године донесена Одлука о продужењу рока за израду и одбрану докторске дисертације бр. 02/04-3.2931-110/20 до 18.07.2021. године.

3) Садржај докторске дисертације са страничењем:

УВОД 1

1. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА 3

1.1. Професионални развој 3

1.2. Компетенције 3

1.3. Опће компетенције 3

1.4. Стручне компетенције 4

1.5. Социо-комуникацијске компетенције 4

2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА 5

2.1. Теорије учења и професионални развој 5

2.1.1. Kolb-ова теорија искуственог учења 5

2.1.2. Рефлексија у професионалном развоју 7

2.1.3. Knowles-ова андрагошка теорија 9

2.1.4.	Rogers-ова теорија фацилитације	10
2.2.	Професионални развој и стручно усавршавање	12
2.2.1.	Теоријске основе и стварност професионалног развоја и стручног усавршавање одгајатеља у Босни и Херцеговини	16
3.	ТЕОРИЈСКА СХВАТАЊА КОМПЕТЕНЦИЈА	21
3.1.	Теоријска схватања кључних компетенција	21
3.1.1.	Еуропски оквир кључних компетенција	23
3.2.	Професионалне компетенције одгајатеља	24
3.3.	Социо-комуникацијске компетенције одгајатеља	31
3.4.	Теоријске поставке за развој социо-комуникацијске компетенције	37
3.4.1.	Ненасилна комуникација Marshall-a Rosenberg-a	41
3.4.2.	Теорија избора William-a Glasser-a	49
3.4.3.	Gordon-ов модел успјешних односа	56
3.5.	Теоријска утемељеност босанско-херцеговачког оквира кључних компетенција	59
4.	ИНСТИТУЦИОНАЛНЕ ОСНОВЕ РАЗВОЈА ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ОДГАЈАТЕЉА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ	63
4.1.	Институционалне основе за професионални развој одгајатеља	65
4.2.	Улога педагошких завода у професионалном развоју одгајатеља	70
4.3.	Функција Агенције за предшколско, основно и средње образовање Босне и Херцеговине	71
5.	ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ОДГАЈАТЕЉА	74
6.	МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА	83
6.1.	Проблем и предмет истраживања	83
6.2.	Значај истраживања	84
6.3.	Циљ и задаци истраживања	84
6.4.	Хипотезе истраживања	85
6.5.	Варијабле у истраживању	86
6.6.	Методе, технике и инструменти истраживања	87
6.6.1.	Научно истраживачке методе и технике	87
6.6.2.	Инструменти истраживања	89
6.7.	Узорак истраживања	91
6.7.1.	Студенти предшколског одгоја и образовања	91
6.7.2.	Одгајатељи	92
6.7.3.	Наставни планови и програми студија за предшколски одгој и образовање при јавним установама	94
6.7.4.	Педагошки заводи/министарства образовања	95
6.7.5.	Документи обухваћени теоријском анализом	96
6.8.	Организација и ток истраживања	96
6.8.1.	Реализација програма Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља	97
6.9.	Обрада података	98
7.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	100
7.1.	Анализа наставних планова и програма студија за предшколски одгој и образовање при јавним универзитетима у Босни и Херцеговини	100
7.1.1.	Анализа садржаја описа студијских програма предшколског одгоја и образовања	101
7.1.2.	Анализа садржаја силабуса наставних предмета студијских програма предшколског одгоја и образовања	104
7.2.	Процјена професионалних компетенција и компоненти социо-комуникацијских компетенција студената предшколског одгоја и образовања	108
7.2.1.	Процјена нивоа развијености професионалних компетенција студената	

предшколског одгоја и образовања	109
7.2.2. Процјена нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција студената предшколског одгоја и образована	110
7.3. Обиљежја студената и процјена нивоа компетенција	114
7.2.1. Разлика у процјенама нивоа развијености професионалних компетенција у односу на обиљежја студената предшколског одгоја и образовања	114
7.3. Повезаност обиљежја студената предшколског одгоја и образовања са процјеном нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција	117
7.4. Анализа елемената професионалног развоја и стручног усавршавање одгајатеља од стране образовних институција	118
7.5. Процјена нивоа развијеност социо-комуникацијских компетенција одгајатеља	125
7.6. Повезаност компоненти социо-комуникацијских компетенција одгајатеља и става у конфликту	128
7.7. Разлика у процјени нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција у односу на обиљежја одгајатеља	130
7.8. Утјецај програма Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља на њихово унапређење и самопроцјену одгајатеља	137
8. ДИСКУСИЈА	146
9. ЗАКЉУЧЦИ СА ПРЕПОРУКАМА	153
9.1. Закључци	153
9.2. Препоруке	156
10. ЛИТЕРАТУРА	160
10.1. Извори и документи	167
11. ПРИЛОЗИ	171
11.1. Инструментариј за провођење истраживања у области предшколског одгоја и образовања - одгајатељи И1-ПОИО2017	172
11.2. Инструментариј за провођење истраживања у области предшколског одгоја и образовања - студенти И2-ПОИО2017	179
11.3. Анкетни упитник за образовне институције (педагошки заводи/министарства образовања) Л3-ПОИО 2017	183
11.4. Протоколи за анализу студијских програма предшколског одгоја и образовања И4- ПООИО	185
11.5. Валидација Скале за процјену социо-комуникацијских компетенција	187
11.6. Попуњени И1-ПОИО2017, И2-ПОИО2017, Л3-ПОИО 2017	203
11.7. Документи обухваћени теоријском анализом докумената	217
11.8. Анализа садржаја описа студијских програма предшколског одгоја и образовања при јавним универзитетима у Босни и Херцеговини	220
11.9. Анализа садржаја силабуса наставних предмета студијских програма предшколског одгоја и образовања при јавним универзитетима у Босни и Херцеговини	229
11.10. Резултати добијени статистичком обрадом података	248
11.11. Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција са прилозима	267
11.12. Извјештаји о реализираним радионицама	298
БИОГРАФИЈА АУТОРА	
ИЗЈАВЕ	

4) Основни подаци о докторској дисертацији:

Дисертација је написана на 310 страна. Садржи 45 табела (не укључујући табеле из прилога), 10 слика и шест графикана. У писању рада кориштено је 105 релевантних и

референтних библиографских јединица литературе, шест интернет страница, те 49 библиографских јединица повезаних са легислативом, педагошким стандардима и документацијом у области предшколског васпитања и образовања.

Структуру докторске дисертације чини сљедећих једанаест поглавља: 1. Дефинисање основних појмова; 2. Теоријске основе професионалног развоја; 3. Теоријска схватања компетенција; 4. Институционалне основе развоја професионалних компетенција одгајатеља у Босни и Херцеговини; 5. Тангетна истраживања професионалних компетенција одгајатеља; 6. Методолошки концепт емпиријског истраживања; 7. Резултати истраживања; 8. Дискусија, 9. Закључци са препорукама, 10. Литература и 11. Прилози.

1) Наслов докторске дисертације;

2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације

3) Садржај докторске дисертације са страничењем;

4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикона, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Проблем истраживања докторске дисертације усмјерен је на професионални развој васпитача дјете предшколског узраста у контексту савременог васпитања и образовања, који се темељи на филозофији усмјереној на дијете. То подразумева промијењену улогу учесника васпитно-образовног процеса у односу на традиционални приступ, те захтијева систематичан приступ професионалном развоју васпитача, који, између осталог, подразумева формирање и развој њихових професионалних компетенција (педагошке, методичко-акцијске, организацијске, социо-комуникацијске компетенције и стално професионално усавршавање, одговорност и етичност, према АПОСО, 2011).

Усмјеравајући теоријско и емпиријско истраживање ка социјалним компетенцијама васпитача, истиче се значај успјешне комуникације као нужног алата за функционисање у свим аспектима свакодневног живота, а посебно у контексту васпитно-образовног процеса, гдје су оне предуслов успјешног и дјелотворног рада у социјално захтјевним условима васпитачке струке (Синдик, 2008/09). Стога се *предмет овог истраживања* усмјерио ка сагледавању заступљености формирања и развоја социо-комуникацијских компетенција у професионалном развоју васпитача, и сагледавању доприноса посебно израђеног програма „Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља“ на њихово унапређење и самопроцјену нивоа развијености.

С обзиром на дефинисани предмет истраживања *циљ истраживања* био је да се

утврди у којој мјери је формирање и развој социо-комуникацијских компетенција заступљен у професионалном развоју васпитача, те у којој мјери програм „Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља“ доприноси њиховом унапређењу и самопроцјени нивоа развијености.

Циљ истраживања је операционализован следећим истраживачким задацима:

1. Испитати да ли је формирање и развој социо-комуникацијских компетенција заступљено у образовним циљевима студија предшколског васпитања и образовања.
2. Испитати самопроцјену студената предшколског васпитања и образовања о развијености њихових професионалних компетенција, као и самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција.
3. Испитати повезаност обиљежја студената предшколског васпитања и образовања (година студија, задовољство условима студирања) са самопроцјеном нивоа развијености професионалних компетенција и компоненти социо-комуникацијских компетенција.
4. Испитати да ли је развој социо-комуникацијских компетенција васпитача заступљен у циљевима програма стручног усавршавања васпитача.
5. Испитати самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција васпитача.
6. Утврдити повезаност између социо-комуникацијских компетенција васпитача и њихових ставова у конфликту.
7. Испитати повезаност обиљежја васпитача (радно искуство, ниво стручне спреме/стручног звања, задовољство послом) са самопроцјеном нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција васпитача.
8. Испитати да ли ће посебно креиран програм “Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља” утицати на самопроцјену нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција васпитача.

Полазећи од проблема, предмета, циља и задатака истраживања постављена је основна хипотеза, која је разрађена у седам посебних хипотеза.

Основна хипотеза: Претпоставља се да формирање и развој социо-комуникацијских компетенција није довољно заступљено у професионалном развоју васпитача.

Посебне хипотезе:

1. Претпоставља се да је формирање и развој социо-комуникацијских компетенција студената заступљено у образовним циљевима студија предшколског васпитања и образовања, али да њихову реализацију наставна пракса не подржава.

2. Претпоставља се да студенти своје социо-комуникацијске компетенције процјењују развијеније него што то показују тестови процјене.
3. Претпоставља се да постоје значајни односи између самопроцјене нивоа развијености професионалних компетенција и компоненти социо-комуникацијских компетенција са обиљежјима студената предшколског васпитања и образовања (година студија и задовољство условима студирања).
4. Претпоставља се да је развој социо-комуникацијских компетенција васпитача заступљен у циљевима програма стручног усавршавања васпитача, али да њихову реализацију пракса не подржава.
5. Претпоставља се да васпитачи своје социо-комуникацијске компетенције процјењују базично развијеним.
6. Претпоставља се да постоји повезаност између социо-комуникацијских компетенција васпитача и њихових ставова у конфликту.
7. Претпоставља се да постоје значајни односи између самопроцјене нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција васпитача и обиљежја васпитача (радно искуство, ниво стручне спреме/стручног звања, задовољство послом).
8. Претпоставља се да ће програм „Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља“ утицати на васпитаче и самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција васпитача у експерименталној групи.

У теоријском дијелу рада, темељено на теоријској анализи, дат је синтетички и критички преглед кључних педагошких феномена којима се бави докторска дисертација, а који се односе на професионални развој, стручне компетенције и социо-комуникацијске компетенције васпитача. Током XX вијека у систему професионалног развоја васпитача догађају се помијерања са бихејвиористичких ка хуманистичким приступима, гдје су конструктивистичке теорије учења, посебно социјални конструктивизам, и искуствени приступ у образовању одраслих, имали значајну улогу у објашњавању мотивационих и афективних аспеката учења у одраслој доби. У том циљу, кандидаткиња анализира положај неких важнијих теорија учења одраслих, које су послужиле као полазишта за развој различитих модела професионалног развоја, посебно истичући теорију искуственог учења Давида Колба (Branković, 2017; Češi, 2010; Kolb, 1984, Vizek-Vidović и Vlahović-Štetić, 2007), рефлексивни модел у професионалном развоју настао на идејама Џона Дјуна (Бранковић, 2017; Javornik Krečič, 2010; Marentič-Požarnik, 1993; Rinaldi, 1995; Schon, 1983), андрагошку теорију Малколма Ноулеса (Knowles, 2005; Knowles et al., 1998; Jusović-Rangelov, 2013), и теорију фацилитације Карла Роџерса (Rogers, 1969; Bognar и

Simel, 2013). Са друге стране, расправља се о проблематици стручних компетенција васпитача, и наводе се различити критеријуми њихове класификације (APOSО, 2011; Бранковић, 2011; Бранковић и Партало, 2012; Diković, 2013; ISSA, 2011; Kramar, 1994, у Šagud, 2006; Perrenoud, 1994; Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning, 2006), те комплексност дефинисања и одређивања њихове улоге у квалитету васпитно-образовног процеса.

За потребе докторске дисертације кориштена је синтеза социјалних, емоционалних и комуникацијских компетенција у социо-комуникацијске компетенције, јер се, како кандидаткиња примјећује, међусобно преплићу и имају заједничке елементе. Не постоји општеприхваћен теоријски модел социјалних компетенција (Ajduković и Pečnik, 1993; Bratanić, 2002; Brdar, 1993; Cavell, 1990; Dodge и Murphy, 1984; Eisenberg, 2001; Goleman, 2014; Glasser, 2001; Katz и McClellan, 1999; Lemerise и Arsenio, 2000; Oppenheimer, 1989; Raver и Zigler, 1997; Rubin и Rose-Krasnor, 1992; Saarni, 1999; Schwartz, 1999; Semrud-Clikeman, 2007; Sindik, 2008/09; Webster-Stratton, 2004; Welsh и Bierman, 2001; White, 1959), а као резултат тога, у теорији постоје различите дефиниције социјалне компетенције, али и кориштење различитих термина (социјално понашање, социјална компетенција, социјална интелигенција, социјалне вјештине). Свој модел социо-комуникацијских компетенција базира на сљедећим теоријама (Jusufović, 2011) истичући његово хуманистичко одређење: Ненасилна комуникација Маршала Розенберга (Rosenberg, 1996, 2006), Теорија избора Виљама Гласера (Glasser, 1997, 2000) и Чиста комуникација Томаса Гордона.

Тангентна истраживања која доводе у везу професионални развој васпитача, од иницијалног образовања преко стручног усавршавања, и њихове социо-комуникацијске компетенције, истиче кандидаткиња, показују да је ријеч о мало истраженом и системски запостављеном подручју дјелатности предшколског васпитања и образовања у Босни и Херцеговини.

Леговић (Legović, 2016) је реализовала истраживање Компетенције васпитача у интеракцији с дјецом с циљем испитивања мишљења студенткица Преддипломског стручног студија предшколског васпитања о компетенцијама, базираним на Тунинг пројекту из 2006. године, а које се развијају и стичу током иницијалног образовања. Испитане су 62 студенткиње прве и треће године у вези са развојем и стицањем општих (инструменталних и интерперсоналних) и специфичних компетенција (психо-педагошких и дидактичко-методичких). Према мишљењу испитаница општа компетенција која је постигла најнижу средњу вриједност је „Демонстрирати општу културу“. Компетенција

која је добила највећу средњу вриједност је „Подстицати и одржавати позитивно окружење“. Према мишљењу будућих васпитача, професионална компетенција „Сналазити се на примјерен начин у познатим и непознатим васпитно-образовним ситуацијама“, те компетенција „Активно повезивати теоријске поставке и практична искуства“ су компетенције које се у најмањој мјери стичу током студија.

Истраживање које је урадила Агенција за предшколско, основно и средње образовање Босне и Херцеговине (2016) у форми анализе потреба за сталним стручним усавршавањем и професионалним развојем васпитача дјеце предшколског узраста на узорку од 146 испитаника у квантитативном истраживању, а у фокус групама је учествовало 63 васпитача, показује да васпитачи релативно високо процјењују своје тренутне компетенције, а одговори кроз фокус групе пружили су додатни увид и указали на то да се васпитачи сусрећу са низом изазова за које су им потребни додатно знање и вјештине.

Зеленчић и Пешо (Zelenčić и Pešo, 2015) испитале су перцепцију васпитача из 13 предшколских установа на подручју Херцеговачко-неретванске жупаније (7 приватних и 6 јавних установа) о ефикасним моделима стручног усавршавања. Резултати указују да се пожељни облици стручног усавршавања заснивају на искуственом учењу гдје је нагласак стављен на излагање праксе те дијалог и двосмјерну комуникацију. Резултати наглашавају нужност обрађивања примјерених и актуалних тема, међу којима је истакнуто партнерство с породицом и заједницом.

Каралић (Karalić, 2012), истражујући повезаност професионалних компетенција и социјалних вјештина васпитача, истиче њихову круцијалну важност за успјешно дјеловање у васпитачкој професији. Истраживањем су били обухваћени васпитачи из 11 предшколских установа са подручја Средњо-босанског и Зеничко-добојског кантона. Инвентаром социјалних вјештина утврђено је да васпитачи немају у довољној мјери изражено емоционално подручје које се односи на невербалну комуникацију, иако имају више изражено социјално подручје. Већи степен емоционалне изражајности показују млађи испитаници, али они имају нижи степен емоционалне контроле него старији испитаници. Постоји тенденција да, нарочито код васпитача на почетку каријере, своје компетенције процјењују више од осталих испитаника. Будући да је статистички значајна повезаност васпитачких компетенција и социјалних вјештина ниска, може се рећи да су васпитачке компетенције дјелимично повезане са социјалним вјештинама (са димензијама емоционалне и социјалне изражајности).

Комисија сматра да је кандидаткиња методолошки коректно теоријски утемељила

своје истраживање, те да је успјешно повезала разматрање теоријских проучавања и емпиријских истраживања са основним поставкама властитог истраживања. Допринос докторске дисертације огледа се у теоријском истицању важности социо-комуникацијских компетенција као професионалних компетенција васпитача, и њиховом емпиријском позиционирању у дјелатности предшколског васпитања и образовања као основе за изградњу микропедагошке климе оптималне за раст и развој дјеце до поласка у школу. Докторска дисертација освјетљава нужност њиховог формирања током додипломског студија и у даљим фазама професионалног развоја, према хуманистичко оријентисаним моделима стручног усавршавања који се темеље на искуственом учењу одраслих, слободном избору, развоју вјештина рефлексивности и унутрашњој мотивацији, што је принципијелни оквир програма којег је кандидаткиња развила и провјерила ефикасност у склопу дјеловања емпиријског истраживања.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

У овом истраживању кориштене су сљедеће научно-истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе, сервеј метода, експериментална метода и метода рада на документацији.

Метода теоријске анализе и синтезе примјењена је у свим етапама рада: избору и образложењу проблема и формулисању предмета истраживања, теоријско-методолошком утемељењу рада, те анализи и интерпретацији резултата истраживања. Наведена метода се користила, између осталог, при проучавању социјалних и емоционалних компетенција, као и комуникације, на темељу чега је урађена синтеза наведених компетенција у социо-комуникацијске компетенције.

Сервеј метода представљала је основни извор података, јер је користила личне исказе о мишљењима, уверењима, ставовима и понашању испитаника укључених у емпиријско истраживање у односу на предмет истраживања. Пригодан узорак је формиран од 128 васпитача (контролна група), из Републике Српске (Дервента, Бијељина) и Федерације Босне и Херцеговине (Сарајевски кантон, Зеничко-добојски кантон, Средњобосанска жупанија) и 120 васпитача (експериментална група), који су изразили мотивацију да учествују у истраживању, из Републике Српске (Бања Лука), и

Федерације Босне и Херговине (Зеничко-добојски кантон - Бреза, Тешањ, Маглај, Какањ, Високо, Зеница; Сарајевски кантон; Херцеговачко-неретванска жупанија - Мостар, Чапљина, Међугорје). Сервеј методом, тј. методом прикупљања података путем скала и упитника обухваћено је и 275 студената предшколског васпитања и образовања са шест јавних универзитета (Бања Лука, Бихаћ, Источно Сарајево, Сарајево, Мостар и Зеница).

Метода експеримента с паралелним групама предвиђена је нацртом пројекта истраживања у циљу провјере ефеката десет радионица за унапређење и самопроцјену нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција васпитача. Независна варијабла у овом истраживању био је програм „Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља“ и представљала је експериментални фактор. Зависна варијабла је била самопроцјена нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција васпитача. Иницијално мјерење, тј. претест рађен је прије реализације радионица у обје групе (експерименталној и контролној). Финално мјерење је рађено по завршетку свих обука, тј. након три мјесеца у обје групе. Ова научна метода се није користила у пуном капацитету, него само за дио истраживања, који се односио на постављени задатак и посебну хипотезу број 7. Кандидаткиња, даље, аргументује немогућност да у потпуности реализује експерименталну методу (Фајгел, 2005) услед немогућности да досљедно примијени три етапе рандомизације у експерименту (процес случајног бирања учесника у експерименту; насумично распоређивање учесника у двије групе - експерименталну и контролну; случајан избор контролне и експерименталне групе). Због специфичности формирања неслучајног тј. пригодног узорка (наведено у опису сервеј метода), било је немогуће постићи еквивалентност група. Анализа узорка показује да нема статистички значајних одступања између контролне и експерименталне групе у броју испитаника по категорији степена стручне спреме, али да има по категорији стажа. Тиме је овај дио научног истраживања добио одлике *квази-експерименталног нацрта*, што, истиче кандидаткиња, представља уједно и његову слабост. За потребе истраживања кориштене су већ формиране групе васпитача по предшколској установи у којој раде и по локацији установе.

Метода рада на документацији је неемпиријска метода и захтијева прикупљање најадекватније документације која ће одговорити на истраживачко питање. Издвојени су параметри на основу којих је рађена анализа садржаја, а везани су за компоненте, теоријске поставке и сврху социо-комуникацијских компетенција. За потребе овог истраживања кориштени су примарни извори, а то су законски и подзаконски акти и стратегије везане за образовање у Босни и Херцеговини, стратегије везане за

предшколско васпитање и образовање и професионални развој васпитача у Босни и Херцеговини, постојећи модели стручног усавршавања васпитача, као и наставни планови и програми додипломског студија за васпитаче на шест јавних универзитета у Босни и Херцеговини. Метода рада на документацији била је примјењена на примарним изворима који су чинили узорак од шест наставних планова и програма високошколских студијских програма који образују будуће васпитаче, 338 силабуса наставних предмета, 14 закона, 8 правилника, 4 стратешка документа, једна информација и један оквирни предшколски курикулум.

Истраживачке технике и инструменти

Сходно претходно образложеним научно-истраживачким методама кандидаткиња је у раду примјенила сљедеће истраживачке технике: анализа садржаја, анкетирање и скалирање, и њима одговарајуће инструменте. Кориштене су три групе инструмената.

Инструменти за васпитаче *II-POIO 2017* били су састављени од: Скале процјене компоненти социо-комуникацијских компетенција (*SSKK*) и *KNER* профила. Скала процјене компоненти социо-комуникацијских компетенција садржи општи дио са 8 питања у вези са степеном стручне спреме, стручним звањем, годинама радног стажа, типом установе у којој раде, типом групе са којом раде, задовољством послом и начином развијања компетенција и дијелом који мјери самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција, исказаних у 32 ајтема, који су распоређени у 6 субскала (Ненасилна комуникација $\alpha=.697$, Свијест о себи $\alpha=.487$, Свијест о другима $\alpha=.804$, Управљање собом-регулацију емоција $\alpha=.817$, Самопоштовање $\alpha=.701$, Конструктивно/нenasилно рјешавање конфликта $\alpha=.771$). Субскеале имају задовољавајућу поузданост осим субскеале Свијест о себи. Факторска структура и ваљаност Скале (*SSKK*) су провјерене у оквиру пилот студије, тј. пре-теста, која је проведена на довољно великом и хетерогеном узорку испитаника. *KNER* профил (Хоџић, 2009) односио се на став у конфликту и састоји се од десет тврдњи, које су везане за ситуације у којима се васпитачи често налазе. За сваку тврдњу понуђена су четири опциона одговора, која представљају четири могућа става у конфликту.

Инструменти за студенте *I2-POIO 2017* су: Скала процјене професионалних компетенција и Скала процјене социо-комуникацијских компетенција (*SSKK*). Скала процјене професионалних компетенција садржи општи дио са 6 питања у вези са факултетом, студијским одејком, годином студија, задовољством условима студирања, начином развијања компетенција. Скала процјене професионалних компетенција односи се на пет професионалних компетенција (педагошке, методичко-акцијске, организацијске,

социо-комуникацијске компетенције и стално професионално усавршавање, одговорност и етичност, према АПОСО, 2011). Скала за процјену социо-комуникацијских компетенција мјери самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција и иста је као за васпитаче.

Анкетни упитник за стручне савјетнике из педагошких завода/министарстава образовања *I3-POIO 2017* се састоји од 13 ставки, које су, поред општих података о називу институције и стручној спреми/звању стручног савјетника, као и називу радног мјеста, везани за законске и подзаконске акте који регулишу област предшколског васпитања и образовања, полагање стручног испита, праћења и евалуације рада васпитача, реализацију стручног усавршавања васпитача путем семинара, као и каталог обука за васпитаче. Примијењен је на узорак од 13 јавних образовних институција, односно, педагошких завода у Босни и Херцеговини.

Протоколи за анализу садржаја студијских програма предшколског васпитања и образовања *I4 - POIO 2017* који садржавају анализу описа студијског програма и анализу силабуса студијског програма.

Обрада података

За обраду и анализу квалитативних података рађена је анализа садржаја (анализа и преиспитивање података, креирање интерпретације и сл). примјеном кодирања тј. дефинисања честица анализе. Обрада квантитативних података рађена је у статистичком програму SPSS19. Поред анализе дескриптивних статистичких параметара (мјере средње вриједности, мјере дисперзије, скјунис и куртозис) кориштени су сљедећи статистички поступци:

- Анализа ставки и факторска анализа користила се за валидацију Скале за процјену нивоа социо-комуникацијских компетенција
- χ^2 квадрат тест кориштен је за утврђивање статистички значајних одступања између контролне и експерименталне групе по категорији стажа и стручне спреме
- χ^2 квадрат тест кориштен је и код испитивања заступљености различитих категорија одговора испитаника на поједине тврдње из батерије упитника која је примијењена
- t-тест и Коенов коефицијент D су кориштени за утврђивање разлика у процјени нивоа развијености професионалних компетенција студената у односу на обиљежја студената (година студија, задовољство условима студирања)
- z-вриједности су кориштене како би се систематизовали резултати добијени на основу процјене студената о развијености компоненти у четири категорије

- Spearman-ов коефицијент корелације се користио за испитивање повезаности обиљежја студената (године студија, задовољство условима студирања) и процјене развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција, те за утврђивање повезаности компоненти социо-комуникацијских компетенција и скорова на *KNER* упитнику
- Једносмјерна анализа варијансе (ANOVA) је кориштена за испитивање зависности процјене нивоа компоненти социо-комуникацијских компетенција од обиљежја васпитача (стручна спрема, дужина радног стажа, задовољство послом), уз Scheffe-ов поступак, који је кориштен као *post-hoc* тест за утврђивању статистичке значајности разлика међу категоријама компоненти социо-комуникацијских компетенција и обиљежја васпитача
- Комбинована АНОВА је кориштена је за испитивање ефеката програма „Радионице за развој социо-комуникацијских компетенција одгајатеља.
- Све статистичке анализе су систематично уређене и приказане у прилозима рада.

1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;

2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити следеће:

1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања и дискусија су презентовани кроз осам поглавља у складу са постављеним истраживачким задацима и истраживачким хипотезама.

Прва истраживачка хипотеза којом се претпостављало да је формирање и развој социо-комуникацијских компетенција студената предшколског васпитања и образовања заступљено у образовним циљевима студијских програма предшколског васпитања и образовања, али да њихову реализацију наставна пракса не подржава, је *дјелимично потврђена*. Детаљна анализа садржаја наставних планова и програма студија за предшколско васпитање и силабуса наставних предмета у иницијалном припремању будућих васпитача на јавним универзитетима у Босни и Херцеговини показала је да формирање и развој социо-комуникацијских компетенција студената, темељених на

ненасилној/квалитетној комуникацији и теорији избора, несистематично и недовољно присутно у наставном процесу, али и образовним циљевима студијских програма.

Другом истраживачком хипотезом претпостављало се да студенти своје социо-комуникацијске компетенције процјењују развијеније него што то показују тестови процјене. Имајући у виду укупне резултате добијене приликом провјере друге истраживачке хипотезе кандидаткиња је закључила да резултати процјене професионалних компетенција, показују да више од 70% студената процјењује властите социо-комуникацијске компетенције углавном развијене или у потпуности развијене, док резултати добијени на основу Скале процјене компоненти социо-комуникацијских компетенција показују другачије резултате. Тек око 50% студената процјењује компоненте социо-комуникацијских компетенција као базичне или високо развијене, што указује да ниво самопроцјене развијености професионалних компетенција студената, у чијем склопу су и социо-комуникацијске компетенције, и самопроцјене компоненти социо-комуникацијских компетенција нису уједначене. Тиме је *потврђена друга истраживачка хипотеза*.

Трећа истраживачка хипотеза, којом се претпостављала значајна повезаност између процјене нивоа развијености професионалних компетенција и компоненти социо-комуникацијских компетенција и обиљежја студената предшколског васпитања и образовања (година студија и задовољство условима студирања), *дјелимично је потврђена*. Према укупним резултатима видљиво је да су они међусобно супротстављени. Док године студија као обиљежје студената нису ни у каквом значајном односу са процјеном нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција студената (ненасилна комуникација, свијест о себи, свијест о другима, управљање емоцијама, самопоштовање, ненасилно рјешавање конфликта), задовољство условима студирања показује значајне релације са процјенама нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција код студената.

Четврта истраживачка хипотеза претпоставила је да је развој социо-комуникацијских компетенција васпитача заступљен у циљевима програма стручног усавршавања васпитача, али да њихову реализацију пракса не подржава. Систематичном анализом документације како би се утврдило да ли је развој социо-комуникацијских компетенција заступљен у циљевима програма стручног усавршавања васпитача, односно, да ли образовне институције континуирано прате и подржавају професионални развој васпитача, који обухвата приправнички стаж и даље стручно усавршавање темељено на стварним потребама васпитача и развоју социо-комуникацијских

компетенција, кандидаткиња је у *потпуности одбацила четврту хипотезу*, истичући да не постоји системски и континуирани приступ професионалном развоју васпитача, укључујући и развој стручних социо-комуникацијских компетенција.

Пета истраживачка хипотеза којом се претпостављало да васпитачи своје социо-комуникацијске компетенције процјењују базично развијене, у *потпуности се одбацује*. Резултати добијени анализом процјене нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција показују да око 50% васпитача све компоненте социо-комуникацијских компетенција процјењују као неразвијене или ниско развијене.

Шеста истраживачка хипотеза доводи у везу компоненте социо-комуникацијских компетенција (*Ненасилна комуникација, Свијест о себи, Свијест о другима, Управљање емоцијама, Самопоштовање, Ненасилно рјешавање конфликта*) и ставове у конфликту операционализоване путем компоненти *Кривимо себе, Кривимо друге, Разумијемо осјећања и потребе других*, те *Разумијемо своја осјећања и потребе*. Анализа је показала да постоји њихова ниска, али значајна повезаност у сљедећим компонентама: Ненасилна комуникација и Разумијемо осјећања и потребе других ($r=.241$, $p=.000$) и Разумијемо своја осјећања и потребе ($r=-.138$, $p=.031$); Свијест о себи и Разумијемо осјећања и потребе других ($r=.185$, $p=.004$); Управљање емоцијама и Разумијемо осјећања и потребе других ($r=.141$, $p=.028$); Самопоштовање и Кривимо себе ($r=-.138$, $p=.031$) и Кривимо друге ($r=-.173$, $p=.007$); Ненасилно рјешавање конфликта и Кривимо себе ($r=-.154$, $p=.016$) и Разумијемо осјећања и потребе других ($r=.136$, $p=.034$). На основу анализе, *шеста истраживачка хипотеза* која гласи: Претпоставља се да постоји повезаност између социо-комуникацијских компетенција васпитача и њихових ставова у конфликту, у *потпуности је потврђена*.

Седмом истраживачком хипотезом претпостављало се да постоје значајни односи између самопроцјене нивоа развијености социо-комуникацијских компетенција васпитача и обиљежја васпитача (радно искуство, ниво стручне спреме/стручног звања, задовољство послом). Детаљном анализом релација сваког појединачног обиљежја са процјеном развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција васпитача, кандидаткиња је установила да су поједине корелације врло ниске и не могу да се узму као основ генерализације на општу популацију васпитача, имајући у виду да је већи број резултата који указују на непостојање веза између испитиваних варијабла. Тиме је *седма хипотеза у потпуности одбачена*.

Осмом истраживачком хипотезом се претпоставило да ће се посебним програмом „Радионице за развој социо-комуникацијских компетенције одгајатеља“

утицати на самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција васпитача. Резултати који показују ефекте посебно креираног програма обуке васпитача на самопроцјену нивоа развијености компоненти социо-комуникацијских компетенција, представљени су детаљно за сваку компоненту, поређењем резултата експерименталне и контролне групе.

Ефекти Програма на компоненту *Ненасилна комуникација*: резултати показују да нису утврђени значајни ефекти Програма на експерименталну у односу на контролну групу у компоненти Ненасилне комуникације ($F=1.54$, $df=1$, $p=.22$). Такође, нису утврђени интеракцијски ефекти периода мјерења (прије/послије радионице) и припадности групи (експериментална/контролна) ($F=.69$, $df=1$, $p=.41$). Кандидаткиња напомиње да су ефекти радионице провјеравани на основу ефекта интеракције периода мјерења (прије/послије радионице) и припадности групи (експериментална/контролна). Добијени резултати показују да никакви значајни интеракцијски ефекти нису забиљежени, те закључује да Програм као експериментални фактор није оствари утицај на компоненту Ненасилне комуникације.

Ефекти Програма на компоненту *Свијест о себи*: Резултати показују да нису утврђени значајни ефекти Програма на експерименталну групу у компоненти Свијест о себи ($F=.788$, $df=1$, $p=.38$). Нису утврђени интеракцијски ефекти периода мјерења (прије/послије радионице) и припадности групи (експериментална/контролна) ($F=.020$, $df=1$, $p=.89$). И у овом случају добијени резултати показују да нису добијени значајни интеракцијски ефекти периода мјерења и припадности групи, те закључује да Програм као експериментални фактор није оствари утицај на компоненту Свијест о себи.

Ефекти Програма на компоненту *Свијест о другима*: нису утврђени значајни ефекти радионице на експерименталну групу за компоненту Свијест о другима ($F=.293$, $df=1$, $p=.59$) као ни интеракцијски ефекти периода мјерења и припадности експерименталној или контролној скупини ($F=6.041$, $df=1$, $p=.15$). У поређењу нивоа процјене компоненте Свијест о другима између експерименталне и контролне групе у периодима прије и послје одржавања радионице, нису утврђени интеракцијски ефекти периода мјерења и припадности експерименталној или контролној групи у компоненти Свијест о другима.

Ефекти Програма на компоненту *Управљање емоцијама*: нису регистровани значајни ефекти на експерименталну групу ни у компоненти Управљање емоцијама ($F=1.535$, $df=1$, $p=.22$), као ни значајни интеракцијски ефекти периода мјерења и припадности групи (експериментална/контролна) ($F=.116$, $df=1$, $p=.74$). Није утврђена ни

значајна разлика у нивоу процјене компоненте Управљање емоцијама између експерименталне и контролне групе у периодима прије и после одржавања радионица ($p=.46$).

Ефекти Програма на компоненту *Самопоштовање*: резултати показују значајне ефекте радионице ($F=6.149$, $df=1$, $p<0.01$). У периоду пост-теста, односно, при мјерењу након реализације Програма, утврђени су, у просјеку, нижи резултати на компоненти Самопоштовање код обје групе испитаника. Кандидаткиња истиче да је овај податак супротан очекиваном у експерименталној групи. Интеракцијски ефект радионице и припадности групи није утврђен ($F=.03$, $df=1$, $p=.96$), док се експериментална и контролна група значајно разликују у компоненти самопоштовања ($p>.,01$), при чему експериментална група има виши ниво процјене компоненте Самопоштовања у односу на контролну, у оба мјерења.

Ефекти Програма на *Ненасилно рјешавање конфликта*: нису утврђени значајни ефекти Програма на експерименталну групу ($F=3.252$, $df=1$, $p=.07$), као и интеракцијски ефекти периода мјерења (прије/послије радионице) и припадности групи (експериментална/контролна) ($F=1.184$, $df=1$, $p=.89$). Утврђена је значајна разлика у нивоу процјене компоненте Ненасилно рјешавања конфликта између експерименталне и контролне групе ($p<.04$), у корист контролне групе у пре- и пост-тесту, што кандидаткиња повезује са давањем друштвено пожељних одговора контролне групе.

Сумирајући резултате, *осма истраживачка хипотеза је у потпуности одбачена*. Као могући разлог оваквих ефеката Програма, кандидаткиња истиче врло кратак временски период у коме су испитаници експерименталне групе били изложени експерименталном фактору, имајући у виду да формирање и развој социо-комуникацијских компетенција подразумијева промјену парадигме васпитања и живота уопште, промјену ставова, начина понашања и развој вјештина. Даље, сагледавајући цјеловитост истраживања, истиче се неопходност развоја модела континуираног стручног усавршавања кроз принцип поштовања ситуационог учења и повезивања са теоријским оквирима, довољно дугог и систематичног како би се осигурали услови за даљи развој компоненти социо-комуникацијских компетенција васпитача.

Комисија констатује да је кандидаткиња реализацијом квази-експерименталног нацрта, сервеј методом, избором адекватних статистичких поступака приликом анализе добијених квантитативних података и доказивања постављених истраживачких хипотеза, те методом рада на документацији и примјеном технике анализе садржаја, јасно и логично представила резултате свог научно-истраживачког рада и интерпретацијом

добитијених података остварила постављени циљ истраживања. Допринос дисертације је вишеструк у смислу обогаћивања постојећег фондуса теоријских сазнања и искустава у предшколској педагогији, са посебним нагласком на теоријско утемељење феномена развоја професионалних компетенција васпитача. Дио истраживања који се односио на анализу сегмента квалитета процеса високошколског образовања будућих васпитача, те постојећих програма за стручно усавршавање васпитача, извор је информација за развој овог комплексног и запостављеног сегмента професионалног развоја стручњака који раде са дјецом предшколског узраста, отварајући нова истраживачка питања. Иако истраживање у дијелу које се односило на дјеловање специјално осмишљеног програма није дало очекивани резултат и видљиве ефекте на развој професионалних компетенција васпитача, у том сегменту даје допринос развоју праксе у дјелатности предшколског васпитања и образовања, понудивши комплексан и систематизован модел професионалног развоја социо-комуникацијских компетенција васпитача који у наредним истраживањима може послужити као егземплар, који захтијева критичко преиспитивање и заснивање на принципу дугорочности и континуитета. У том контексту, резултати до којих је кандидаткиња дошла могу послужити као извор за постављање нових истраживачких проблема. Допринос овог научно-истраживачког рада види се у освјетљавању проблематике систематизованог развијања социо-комуникацијских компетенција васпитача у систему иницијалног образовања и стручног усавршавања васпитача из различитих перспектива, и потенцијалним препорукама смјера његовог унапријеђивања већ током високошколског образовања будућих васпитача.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње мр Наире Јусуфовић под насловом Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјече предшколског узраста садржи свеобухватну и систематичну анализу позиције социо-комуникацијских компетенција у систему професионалних компетенција васпитача предшколске дјече. Кандидаткиња је цјеловито, студиозно и критички сагледала теоријске и практичне аспекте њиховог развоја кроз системски приступ, а реализацијом експерименталног програма, утемељеног на различитим теоријама учења

одраслих и теоријама из области педагошке комуникације указала на могућности и ограничења њиховог подстицања у систему редовног стручног усавршавања васпитача, отворивши круцијално и запостављено научно и струковно питање дуготрајности дјеловања и систематичног утицаја на развој професионалних компетенција васпитача предшколске дјеце. Сходно томе, можемо констатовати да дисертација представља допринос педагошкој науци, нарочито у подручју предшколске педагогије.

У складу са наведеним извјештајем Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију **Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјеце предшколског узраста** кандидата мр Наире Јусуфовић и предлаже Наставно-научном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да одобри јавну одбрану дисертације.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

Бања Лука, Сарајево,

2. јун 2021. године

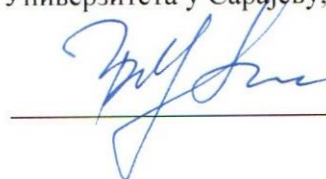
1. Проф. др Тамара Прибишев Белеслин, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, предсједник



2. Доц. др Сања Партало, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, члан



3. Проф. др Јасмина Бећировић-Карабеговић, ванредни професор Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву, члан



Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

**Изјављујем
да је докторска дисертација**

Наслов рада Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјече предшколског узраст

Наслов рада на енглеском језику Socio-communication competencies in the professional development of preschool teachers

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 04.06.2021. године

Потпис докторанта

Натан Јурић

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом
Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјеце
предшколског узраста

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату
погодном за трајно архивирање.

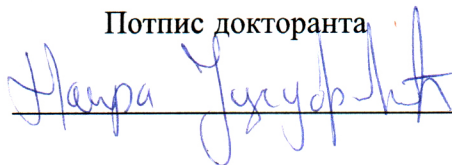
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у
Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу
лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- ☐ Ауторство
- ☒ Ауторство – некомерцијално
- ☐ Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ☐ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- ☐ Ауторство – без прераде
- ☐ Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци
дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 04.06.2021. године

Потпис докторанта



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора	Наира Јусуфовић
Наслов рада	Социо-комуникацијске компетенције у професионалном развоју васпитача дјеце предшколског узраста
Ментор	проф. др Тамара Пребишев-Велеслин

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 04.06.2021. године

Потпис докторанта

