

*Izvorni znanstveni članak/
Original scientific paper
Prihvaćeno 1.9. 2016.*

Višnja Vekić-Kljaić
Dječji vrtić Osijek
vekickljaic.visnja@gmail.com

STAVOVI RODITELJA PREDŠKOLSKE DJECE O KLJUČNIM KOMPETENCIJAMA VAŽNIMA ZA BUDUĆI USPJEH DJETETA

Sažetak: *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Ovaj rad istražuje stavove roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. Cilj istraživanja bio je ustanoviti koje od kompetencija roditelji smatraju važnima. Cilj je utemeljen na pretpostavci da su stavovi roditelja usmjereni na akademska postignuća djece i kompetencije koje će djetetu biti od koristi za uspješan početak školovanja. Problem istraživanja odnosi se na ispitivanje učestalosti odvijanja određenih aktivnosti koje se odnose na kompetencije. Rezultati pokazuju da roditelji najviše razvijaju kod svoje djece matematičke i prirodoslovne kompetencije te da sociodemografski podaci kao što su stručna sprema roditelja i starost djeteta utječu na razvoj kompetencija djeteta.*

Ključne riječi: *akademska postignuća, cjeloživotno učenje, nacionalni kurikulum*

1. Uvod

U literaturi je moguće uočiti različite pristupe i interpretacije, kako samog određenja kompetencija, tako i njihova odnosa prema ishodima učenja. Definicija i interpretacija značenja, zavisi od mnogo čimbenika, od razlika u epistemološkom pristupu, kulturološkim, jezičnim i društvenim okolnostima u kontekstu kojih se pojam definira. Vijeće Europe razvilo je općeprihvaćen koncept u kojem se kompetencije određuju kao „opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu, vrijednostima i dispozicijama koje svaka osoba treba razvijati kroz proces obrazovanja“ (Krstović i Čepić, 2007, str. 86). Rasprave o kompetenciji na području međunarodne edukacije i politike odnose se na definiranje i redefiniranje kompetencije, na identifikaciju i selekciju ključnih kompetencija primjerenih učenju na svim razinama, na njihovu integraciju u ciljeve kurikuluma i standarde te na vrednovanje ključnih kompetencija kao ishoda putem primjerenih pokazatelja (Babić, 2007).

Domaća literatura različito određuje pojam kompetencija i modele njihova ostvarivanja. Anić (2003) u Velikom rječniku hrvatskog jezika, definira kompetenciju kao „priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže“ (isto, 596), dok Mijatović (2000) u Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova pod kompetencijom podrazumijeva „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni ili neformalni način“ (isto, 158). Cindrić i sur., (2010), kompetencije definiraju kao „kombinaciju znanja, sposobnosti, vještina i stavova potrebnih u određenom kontekstu“ (isto, 216).

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Razvoj društva temeljen na znanju i proces globalizacije stvaraju nove potrebe na razini društvenog života i života pojedinca u području kulture, znanstvenog i tehnološkog razvoja, gospodarstva, društvene kohezije, položaja i uloge pojedinca kao građanina te njegova osobnoga razvoja. Odgoj i obrazovanje ima značajnu ulogu u proizvodnji i prijenosu znanja, pripremi pojedinca za život u društvu, pa je uz znanost temeljni pokretač razvoja društva. Prilagođavanje društvenokulturnim, te drugim promjenama i smjernicama suvremenog društvenog razvoja pokazuje zahtjeve za promjenama u odgoju i obrazovanju, a prioritetima se pokazuju one koje se odnose na razvoj i stjecanje temeljnih kompetencija koje su definirane u europskom kompetencijskom okviru i koje u svoje nacionalne kurikulume uvode sve članice EU (Sindik i sur. 2009). Cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj glavni su mehanizmi kojima se potiču osobni rast i razvoj te sprečavaju stagnaciju i rutinu u životu pojedinca i u društvu (Vizek

Vidović, 2005). Ovladavanje kompetencijama potrebnim za cjeloživotno učenje podržava se u cijeloj Europskoj uniji. Pokorny (2011) naglašava da je cjeloživotno učenje već 20 godina dio programa politike odgoja i obrazovanja Europske unije. Važnost učenja „od kolijevke pa do groba“ u svojoj biti predstavlja današnji pojam cjeloživotnog obrazovanja. Rani odgoj i obrazovanje donose dugotrajne koristi u kasnijem obrazovanju i osobnom razvoju. Odgoj i obrazovanje u vrtićima mora biti visoke kvalitete te promišljati buduću život i dobrobit djece. U smjernicama Europske unije (Pokorny, 2011), zalaže se za pristup ranom odgoju i obrazovanju u čijem je središtu dijete, uz cjelovit, holistički pristup cijelom nizu dječjih potreba. Važan cilj Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija. To je jedna od poveznica našeg i nacionalnih kurikulumu mnogih drugih zemalja. Svi razvijeni nacionalni predškolski kurikulumu odmiču se od propisivanja sadržaja, a usmjeravaju na razvoj kompetencija djece. Ključne kompetencije tumače se kao preduvjet za primjerena osobna postignuća u životu, radu i kasnijem učenju. Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila iz Europske unije putem načela Povelje Ujedinjenih naroda (Lisabonski ugovor, 2007). Te kompetencije su:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje

Prema Cindrić i sur. (2010), sve su ključne kompetencije jednako važne jer svaka može pridonijeti uspješnom životu u društvu znanja. Većinom se te kompetencije isprepliću. U svih osam kompetencija značajno je kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativa, rješavanje problema, procjena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje emocijama. Juul (2011), je frazu „vaše kompetentno dijete“ iskoristio 1996. za naslov knjige koja je postala svojevrsan simbol ove nove paradigme. Ona se poklopila sa sveopćom željom za demokratizacijom odnosa između odraslih i djece.

Vrijeme u kojem živimo zahtjeva i različita nova znanja, često posve različita od onih koja smo imali priliku steći tijekom školovanja. To može biti problem za današnju djecu, jer žive u vremenu u kojem se znanje mijenja brže nego ikad, mnogo brže nego škola.

Kako djeca stječu kompetencije

Malavasi (2011), ističe da odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu može biti razdoblje u kojem djeca stječu kompetencije za život i usko je povezano sa odgojno-obrazovnim metodama i strategijama učenja. Dok dijete uči i istražuje, ono istodobno stječe socijalne vještine, a dobiva i brojne informacije o povezanosti sebe i okruženja. Autorica naglašava da su kompetencije rezultat socijalne konstrukcije u kojoj svaki pojedinac sudjeluje i u kojoj kontekstualni aspekti igraju važnu ulogu. Stjecanje kompetencija povlači pitanje kvalitete odgojno-obrazovnog djelovanja, organizaciju cjelokupnog okruženja i materijala za učenje. Rad na stjecanju kompetencija zahtjeva vrijeme, naporan rad i promišljanje kako bi djeca mogla postati svjesna vlastitih snaga, a istovremeno treba razumjeti koje su njihove slabe strane i u čemu trebaju dodatnu pomoć.

Roditelji i odgajatelji igraju ključnu ulogu u razvoju dječjih kompetencija. Oni moraju biti sposobni kreirati situacije i osigurati djeci iskustva koja će ih potaknuti na razvoj društveno prihvaćenih kompetencija. Odrasli trebaju razvijati oštrinu zapažanja kako bi mogli prepoznati razvojni napredak i slabe strane djeteta. Djecu je potrebno pažljivo promatrati i slušati, važno je vidjeti što rade, čega se igraju, o čemu razgovaraju. Dobro razumijevanje djece i njihovih aktualnih znanja i kompetencija nezaobilazna je stepenica na putu izgradnje kvalitetnog odgoja i obrazovanja.

Uspješnost djeteta u obavljanju određenog zadatka ili u rješavanju određenog problema često određuje splet više različitih znanja i kompetencija čiji se pojavni oblici suptilno prelapaju s pojavnim oblicima mnogih drugih znanja i kompetencija. Na uspjeh djeteta snažniji utjecaj mogu imati upravo one kompetencije koje je teže ustanoviti (Slunjski, 2011).

Djeca jednake kronološke dobi mogu se jako razlikovati po svojim razvojnim mogućnostima i kompetencijama, a te razlike svakako treba uvažavati. Djeca u nekim područjima mogu biti i kompetentnija od odraslih, a svijest o tome može imati presudan utjecaj na oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa, jer se djeca osposobljavaju za vrijeme u kojem žive. Rano učenje može ići mnogo dalje od običnog razvoja kognitivnih vještina djeteta, uz barem istovjetnu pozornost posvećenu nekognitivnim elementima kao što su ustrajnost, motivacija i sposobnost interakcije s drugima. Učenje se mora odvijati na razvoju prilagođen način, s velikim naglaskom na igru koja je osnova budućeg učenja, osobito u ranom djetinjstvu.

Posebnu pozornost valja usmjeriti prepoznavanju i njegovanju onih kompetencija djece koje predstavljaju okosnicu razvoja svih ostalih kompetencija. Tako jačanje samopoštovanja, samopouzdanja i inicijativnosti djeteta, kao i osnaživanje njegove autonomije u procesu učenja i odgoja, spadaju u posebno

važne izazove za odrasle. Istraživanja tijekom posljednjih nekoliko desetljeća su istaknula važnost socijalne i emocionalne kompetencije u predškolske djece na kasnije akademske, društvene i psihološke ishode. Djeca koja u socijalno i emocionalno kompetentna imaju više prijatelja, imaju bolje odnose sa svojim roditeljima i nastavnicima, a i uživaju veći akademski i društveni uspjeh. Nedostatak socijalne i emocionalne kompetencije smanjuje mogućnosti socijalizacije, uzrokuje povlačenja, poremećaje ponašanja i probleme s postignućima (McCabe i Altamura, 2011).

Stjecanje vještina potrebnih za spremnosti za školu odvija se kroz odnose s roditeljima / obiteljima, odgojiteljima i vršnjacima. Dijete koje dobiva kvalitetnu skrb u ranom djetinjstvu vjerojatnije je kako će doživjeti poboljšan intelektualno i socijalno-emocionalni razvoj u budućnosti. Uspješna emocionalna prilagodba i emocionalna kompetentnost igraju značajnu ulogu u dječjem socijalnom i akademskom uspjehu. Socijalno i emocionalno kompetentna djeca su bolje pripremljena za prijelaz iz vrtića i budućnost društvenih uspjeha (McCabe i Altamura, 2011). Djeca koja se osjećaju opušteno, sigurno i samouvjereno, spremnija su za učenje na dubljem stupnju. Brigom za njihovu emotivnu dobrobit i uključenost utiremo put razvoju njihovih kompetencija (Leavers i Declerq, 2011). Spomenute kvalitete djeteta mogu predstavljati dobro polazište ostvarivanja cjeloživotnog učenja, koje započinje u obitelji a nastavlja se u kvalitetnom vrtiću. Istraživačka priroda djeteta zahtjeva odgoj i obrazovanje djeteta zasnovano na poticanju autonomije njegova učenja, a što predstavlja temelj cjeloživotnog učenja čovjeka.

Kompetencija prema Malavasi (2011), proizlazi iz složenog međudjelovanja svijesti pojedinca da zna nešto učiniti dobro i vješto i drugih koji će to prepoznati i uvažiti. Zbog svega ovoga važno je djeci osigurati zanimljive izazove, potičući njihovu radoznalost i želju za učenjem. Odlika je dobre prakse nadovezivati se na dječja pitanja i interese. Kada se djeca osjećaju kompetentna u nečemu, to ne samo da im povećava samopoštovanje i sveukupnu dobrobit, već također poboljšava njihove odnose s drugima. Autorica Malavasi ističe da se upravo zbog ovoga kompetencije mogu analizirati i kao uzajamno osnažujuća suradnja između kognitivnog i emocionalnog, temeljena na aktivnostima u odnosu prema drugima, kao i na potrebi da drugi uvažavaju ono što znamo. Iz ovakvog kuta gledanja odrasli sve više nastupaju prema djeci kao njihovi partneri koji im pomažu u kognitivnom razumijevanju odnosa.

Dječje kompetencije za razumijevanje svijeta neprestano se izgrađuju i povezane su sa stupnjem znatiželje. Istraživanje (McLachlan i sur., 2010) je pokazalo da je sadržaj kurikuluma u ranom djetinjstvu važan za dječje učenje. Odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu je usmjereno na razmišljanje o tome kako djeca uče kroz igru, a kurikulum se treba usredotočiti na pružanje mogućnosti

djeci igrati se na način da si dopuste konstruirati svoje znanje o određenoj temi. Ova ideja je izazov, a znanstvenici tvrde da odgajatelji trebaju biti svjesni što je zapravo podučavanje djece kroz igru, te kako njihove namjerne interakcije u dječjoj igri mogu koristiti kako bi djeca stjecala znanja u različitim područjima učenja. Ovi autori ističu da u mnogim dijelovima svijeta, odgajatelji organiziraju posebne izlete u šumu ili prirodu, tako da djeca mogu imati bogata iskustva o prirodi. Okoliš može imati snažan utjecaj na fizičku aktivnost djece. Naglašava se važnost da djeca imaju pristup bogatom okolišu pismenosti, tako da oni imaju priliku isprobati i igrati se nizom alata za razvoj ove kompetencije. U istraživanju Hutchby (2005), zaključuje da dječji govor čini važan doprinos razvoju spoznaje i znanja. Ovo istraživanje iz psihološke pozadine daje prioritet razvoju jezičnih i spoznajnih kompetencija koje djeca stječu u poticajnoj okolini, a iz sociološke pozadine naglašava važnost autohtonog jezika kulture djetinjstva, koji može biti više ili manje neovisan o jeziku odraslih.

Jordan i Levine (2009) tvrde da temeljni broj kompetencija djeca razvijaju rano u životu. Te kompetencije uključuju i predverbalna znanja broja. Razvoj matematičke kompetencije u vrtiću, u vezi s brojanjem, uspoređivanjem, zbrajanjem i oduzimanjem je temelj za kasnija matematička postignuća. Postoje čvrsti dokazi da većina djece ima sposobnost razvijanja temeljne matematičke kompetencije u vrtiću kao i kroz iskustva kod kuće.

Razvoj digitalne tehnologije omogućio je dostupnost različitim uređajima, najčešće kod kuće, i to vrlo maloj djeci. Rasprava oko korištenje ICT-a je počela relativno nedavno u području ranog djetinjstva. Yelland (prema McLachlan i sur., 2010) tvrdi da je došlo do "moralne panike" oko korištenja tehnologije i računala, posebno u ranim postavkama djetinjstva, često uokvirenih oko ideje da će djeca provesti toliko vremena na računalu da neće doživjeti „tradicionalna iskustva“. U stvari, Yelland citira studiju Shields i Behrman (prema McLachlan i sur., 2010) koja je pokazala da djeca između 2. i 7. godine provode u prosjeku 34 minuta dnevno u korištenju računala kod kuće. Ono raste s dobi i povezano je s nešto boljim školskim uspjehom i boljim rezultatima u pismenosti, matematici i informatičkim znanjima. Yelland tvrdi da su računala i druge digitalne tehnologije samo još jedan resurs u ranim godinama kao što su kocke ili zagonetke, ali kaže da je "moralna panika" što će djeca dobiti od korištenja računala.

U istraživanju australskih autora, Zevenbergen i Logan (prema McLachlan i sur., 2010) utvrđeno je da je 95% petogodišnjaka imalo pristup računalima negdje izvan odgojno-obrazovnog okruženja, a 87 % ima pristup računalu u kući. Najčešće se koriste neobrazovne igre (79,54 %), obrazovne igre (59,9 %) i crtanje (48,92 %). Prema roditeljima, ta djeca razvijala su niz računalnih povezanih vještina, kao što su korištenje miša, pronalaženje slova i brojeva na tipkovnici, korištenje alata za crtanje, korištenje CD-a i DVD-a i pisača. Dječaci su češći

korisnici računala tehnologije pa je bilo vjerojatnije da će igrati igre i obrazovne i neobrazovne. Implikacije oba ova istraživanja su očite: djeca rano imaju niz vještina, sposobnosti i iskustva koja djeca u prošlosti nisu imala, tako da učitelji u budućnosti moraju razumjeti ICT, i koristiti ih u kurikulumu koji je kulturno i društveno značajan za djecu. Kako bi se osiguralo da djeca imaju optimalne mogućnosti za učenje, odgajatelji trebaju znati o iskustvima jezika, pismenosti i digitalnim tehnologijama koje su djeca imala prije ulaska u odgojno-obrazovne ustanove, bez obzira na dob djeteta, i onda graditi na tim iskustvima zanimljive aktivnosti. Neka djeca, zahtijevat će dodatnu potporu kako bi postali sigurni i sposobni.

Djeca se izražavaju na različite načine. Kroz aktivni angažman s umjetničkim doživljajima djeca mogu razviti emocije i maštu. Odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu uključuje široki raspon iskustava elektroničkih medija, kao što su TV, video, i računalo, uz širok spektar tradicionalnih oblika umjetnosti iz svojih domova i zajednica, uključujući vizualne umjetnosti, dramu, ples i glazbu. Djeca čiji su doživljaji umjetnosti uglavnom kroz elektronski mediji imaju pasivna iskustva. Posredovanje iskustava iz dječjeg doma može pomoći odgajateljima promovirati ljubav prema umjetnosti, kao i konsolidiranje razumijevanja i uvažavanje raznolikog raspona umjetničkih oblika, uključujući elektroničke medije (McLachlan i sur., 2010).

Svoje doživljaje i shvaćanje svijeta djeca često izražavaju crtanjem i slikanjem. To je primarni način da mnoga djeca predstavljaju i prošire svoja iskustva. Kao takav, crtež može biti poticaj za pisanje i za razgovor.

Rad na stjecanju kompetencija zahtjeva vrijeme, naporan rad i promišljanje kako bi djeca mogla postati svjesna vlastitih snaga, a istodobno razumjeti koje su njihove slabe strane i u čemu trebaju dodatnu pomoć. Odgojitelji tu igraju ključnu ulogu. Oni moraju biti sposobni kreirati situacije i osigurati djeci iskustva koja će ih potaknuti na razvoj društveno prihvaćenih kompetencija. Odrasli trebaju razvijati oštrinu zapažanja kako bi mogli prepoznati razvojni napredak i slabe strane djeteta. Djecu je potrebno pažljivo promatrati i slušati. Važno je vidjeti što rade, čega se igraju, o čemu razgovaraju. Dobro razumijevanje djece i njihovih aktualnih znanja i kompetencija nezaobilazna je stepenica na putu izgradnje kvalitetnog odgoja i obrazovanja u vrtiću. Izgradnja kurikuluma koji spaja svakodnevne i znanstvene koncepte kao način formiranja pojmova u djece je vrijedna. Odgajatelji pokušavaju proširiti granice u kojima se odvija odgojno-obrazovni proces, uz preuzimanje odgovornosti i hrabrosti da priznaju kako razgovor o kompetencijama znači više govoriti o prilikama nego o ciljevima učenja. Razumijevanje postojećih i poticanje razvoja novih znanja i kompetencija djece značajno određuje način na koji ih odgojitelji promatraju i razinu na kojoj ih razumiju. U tom smislu, pedagoške kompetencije odgajatelja

visoko koreliraju s perspektivom razvoja kompetencija djece. To potvrđuju Slunjski i sur. (2006) i zaključuju na temelju dobivenih rezultata provedenog istraživanja o kompetencijama odgojitelja u vrtiću, da viša razina znanja odgojitelja uključenih u akcijsko istraživanje i dublji uvid u kvalitetu vlastitog odgojnog rada s djecom istodobno rezultiraju kvalitetnim pomacima odgojne prakse i porastom samokritičnosti i refleksivnosti odgojitelja koja postaje njihova temeljna kompetencija jer čini okosnicu postupnog razvoja svih ostalih kompetencija.

Kompetencije suvremenih odgajatelja i suradnja s roditeljima

Akcijskim istraživanjima odgajatelji sistematski istražuju vlastitu praksu zajedničkim raspravama unutar specifičnog odgojno-obrazovnog okruženja. Ona se temelje na kontinuiranim povratnim informacijama o specifičnom pedagoškom problemu u konkretnom kontekstu, pa predstavljaju kompleksno i izazovno područje učenja i profesionalnog napredovanja praktičara (Petrović-Sočo, 2005). Pokazalo se (Slunjski i sur., 2006), kako su odgajatelji uključeni u akcijsko istraživanje kompetentniji u organiziranju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja vrtića, čime djecu potiču na raznovrsne istraživačke aktivnosti i suradnju, a time im omogućuju učenje čineći i surađujući, tj. konstruiranjem i sukonstruiranjem znanja.

Refleksivne kompetencije odgojitelja presudne su u procesu razvoja odgojno-obrazovne prakse vrtića usmjerene razvoju kvalitetnih znanja i kompetencija djece (Slunjski, 2011). Ove kompetencije odgojiteljima pomažu u prepoznavanju i evaluiranju kvalitete cjeline i pojedinih aspekata okruženja za življenje, odgoj i učenje djece, kao i vlastite uloge u tom procesu. Kompetencija za refleksiju razvija se kao i svaka duga kompetencija, a refleksivni praktičar mora biti sklon introspekciji, odgovoran za svoje odluke i akcije i otvoren za nove ideje, za samokritiku i prihvaćanje mogućih pogrešaka u radu (Šagud, 2007). Osposobljavanje odgojitelja za sustavnu refleksiju, tj. za bolje razumijevanje djece, prirode njihova učenja i uvažavanje njihove perspektive u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa, temelj je razvoja vrtića u mjesto na kojem djeca uistinu mogu stjecati različite kompetencije. To je moguće postići u onim vrtićima gdje odgajatelji dobro razumiju djecu i vjeruju u snagu njihove istraživačke prirode, neopterećeni zadanim planom onog čemu bi ih trebali poučiti. Roditelji su sastavni dio vrtića i pridonose kvaliteti zajedničkog življenja i učenja svojim idejama, prijedlozima i izravnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu, stvaranjem kvalitetnijih uvjeta, zajedničkim donošenjem odluka, planiranjem i evaluiranjem odgojno-obrazovnog procesa i dr.

Vrtić podržava odgajanje i obrazovanje djece u njihovim obiteljima.

Redovnim razmjenjivanjem informacija i razgovorima pojašnjavaju se očekivanja i ciljevi. Roditelji i odgojitelji razmjenjuju iskustva radi boljeg razumijevanja i poticanja dječjeg potencijala. Rinaldi (2006), ističe da je suodgovornost obitelji i institucija za rani odgoj i obrazovanje od vitalne važnosti za dijete jer ono treba živjeti u svojoj socijalnoj mreži prožetoj komunikacijom kako bi uspostavilo pozitivan identitet i učvrstilo samopouzdanje.

Maleš i sur. (2003) argumentiraju da je suradnja složen i višedimenzionalan proces za čije je uspješno odvijanje potrebna zainteresiranost roditelja i odgojitelja. Motivaciju roditelja za suradnju s odgojiteljem u predškolskoj ustanovi autori objašnjavaju potrebom roditelja da prate i saznaju što se događa s djetetom te razvijenijoj svijesti o zajedničkom djelovanju, radi postizanja jedinstvenog odgojnog utjecaja. Roditelji i odgojitelji trebaju surađivati za dobrobit djeteta te se od njih očekuje formiranje jedinstvenog odgojnog utjecaja na dijete. Intenzivna obostrana suradnja vodi partnerskom zbližavanju uz puno uvažavanje različitih mogućnosti i posebnosti roditelja i odgojitelja, kroz ravnopravnu komunikaciju koja rezultira rješenjima i akcijama za koje se zalažu i jedni i drugi (Jurčević-Lozančić, 2011). Stavovi roditelja o tome što je ispravno, dobro ili poželjno oblikuju proces socijalizacije djeteta. Određeni skup vrijednosti i vjerovanja djeci pruža okvir putem kojega mogu gledati svijet i graditi smisao (Mlinarević, 2014).

2. Metodologija

Cilj, problem i hipoteze istraživanja

Rad istražuje stavove roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. Cilj istraživanja bio je ustanoviti koje od kompetencija koje su sastavni dio Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje roditelji smatraju važnima s obzirom na spol, bračni status, zanimanje, stručnu spremu, radni status, radni staž, dob djeteta i broj djece u obitelji. Nezavisne varijable su sociodemografska obilježja ispitanika (spol, bračni status, zanimanje, stručnu spremu, radni status, radni staž, dob djeteta i broj djece u obitelji). Cilj istraživanja utemeljen je na pretpostavci da su stavovi roditelja usmjereni na akademska postignuća djece i kompetencije koje će djetetu biti od koristi za početak školovanja (komunikacija na materinskome jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju), a ostale kompetencije smatrat će manje važnim. Pretpostavlja se da će i kompetencija komunikacije na stranim jezicima biti visoko vrednovana kao poželjna.

Zavisne varijable uključuju 8 kompetencija za cjeloživotno učenje (komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima,

matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost i kulturna svijest i izražavanje), odnosno stavove roditelja o podržavanju određenih aktivnosti djeteta ili roditelja.

Problem istraživanja odnosi se na ispitivanje učestalosti odvijanja određenih aktivnosti koje se tiču određenih kompetencija. Iz cilja i problema istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze.

H1 Očekuje se da roditelji predškolske djece učestalije podržavaju kompetencije djece koje su usmjerene na akademsko učenje i uspjeh.

H2 Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika u podržavanju razvoja kompetencija s obzirom na sociodemografska obilježja

Ispitanici

Istraživanjem je obuhvaćeno 116 roditelja predškolske djece, Dječjeg vrtića Osijek, područni objekt Pčelica. Od ukupnog broja roditelja ispitano je 85 (73,3%) majki i 31 (26,7%) otac. Uzorak je bio prigodni, a prema dobrovoljnosti roditelja.

Postupak

Ispitivanje u navedenom vrtiću provedeno je tijekom svibnja 2015. godine. Prije početka ispitivanja dobivena je suglasnost ravnateljice. Roditelji su pristajali na ispitivanje dragovoljno.

Podaci dobiveni ispunjavanjem anketnih upitnika obrađeni su uz primjenu statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS) postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike uz primjenu T-testa za nezavisne uzorke.

Instrument

Za provedbu istraživanja korišten je posebno izrađen anketni upitnik. Anketni upitnik sadrži ukupno 48 pitanja koja su podijeljena u 2 dijela. Prvih 8 pitanja odnose se na sociodemografske podatke: spol, bračni status, zanimanje, stručnu spremu, radni status, radni staž, dob djeteta i broj djece u obitelji. Drugi dio upitnika ispituje stavove roditelja o učestalosti provođenja određenih aktivnosti u obitelji koje su dio osam kompetencija sadržanih u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje: Komunikacija na materinskome jeziku, Komunikacija na stranim jezicima, Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, Digitalna kompetencija, Učiti kako učiti, Socijalna i građanska kompetencija, Inicijativnost i poduzetnost,

Kulturna svijest i izražavanje. Korištena je Likertova skala procjene od 1 do 5 (1 – nikada, 2 - rijetko, 3 – povremeno, 4 – često, 5 - uvijek). Svaka kompetencija sadrži pet tvrdnji. Upitnik sadrži 40 pitanja koji se odnose na kompetencije djeteta.

3. Rezultati

Sociodemografski podaci

Istraživanje je provedeno na ukupno 116 roditelja predškolske djece. Ispitano je 85 (73,3%) majki i 31 (26,7%) otac. Navedeni podaci vidljivi su u tablici 1.

Tablica 1 Broj ispitanika prema spolu

Spol	N	%
Majke	85	73,3
Očevi	31	26,7
Σ	Σ	100

Prema bračnom statusu, najviše roditelja je u braku, njih 102 (87,9%), 5 (4,3%) roditelja je u izvanbračnoj zajednici, 7 (6,0%) ih je samohranih, a 2 (1,7%) su u nekom drugom statusu od navedenog. Navedeni podaci vidljivi su u tablici 2.

Tablica 2 Broj ispitanika prema bračnom statusu

Bračni status	N	%
u braku	102	87,9
izvanbračna zajednica	5	4,3
samohrani roditelji	7	6,0
nešto drugo	2	1,7
Σ	116	100

Najviše roditelja svoje zanimanje svrstava u društveno područje 71 (61,2%), dok ih je najmanje u umjetničkom području, 5 (4,3%). Prema stručnoj spremi, njih 59 (51,0%) ima SSS, a 57 (49,0%) VSS. Najviše roditelja ima 11-15 godina radnog staža, njih 46 (39,7%), a njih 97 (83,6%) je zaposleno. Najviše ispitivanih roditelja ima dijete dobi od 5 do 6 godina, njih 54 (46,6%), od 3 do 4 godine ih ima 40 (34,5%), od 7 do 8 godina 16 (13,8%) i od 1 do 2 godine ih je

samo 6 (5,2%). Navedeni podaci o broju ispitanika prema dobi djeteta vidljivi su u tablici 3.

Tablica 3 Broj ispitanika prema dobi djeteta

Dob	N	%
1-2	6	5,2
3-4	40	34,5
5-6	54	46,6
7-8	16	13,8
Σ	116	100

Najviše roditelja ima dvoje djece, 70 (60,3%), jedno dijete ima njih 27 (23,3%), a troje i više djece ima ih 19 (16,4%). Navedeni podaci vidljivi su u tablici 4.

Tablica 4 Broj ispitanika prema broju djeteta u obitelji

Broj djece u obitelji	N	%
1	27	23,3
2	70	60,3
3 i više	19	16,4
Σ	125	100

Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli

Upitanjima koja se odnose na stavove roditelja o učestalosti provođenja određenih aktivnosti koje su dio osam kompetencija za cjeloživotno učenje, kao prediktora uspjeha djeteta, roditelji najviše podržavaju matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju (AS= 3,88). Njih 47,4% često igra s djecom igre koje sadrže brojenje. Roditelji uvijek vode svoje dijete na putovanja (38,8%), a 57,8% uvijek svojoj djeci pruža primjer u očuvanju prirode, dok 55,2% roditelja često boravi s djetetom u prirodi.

Sljedeća kompetencija koju roditelji podržavaju i razvijaju kod svoje djece je socijalna i građanska kompetencija (AS=3,86). Najviše roditelja, njih 56,0%, potiču djecu da uvijek pomažu drugima, a 49,1% roditelja tvrdi da se njihova djeca uvijek igraju s drugom djecom, njih 41,4% tvrdi da njihovo dijete često igra društvene igre. Inicijativnost i poduzetnost roditelji razvijaju kod djece tako što često podržavaju djetetove ideje (51%), i uvijek podržavaju interese djeteta (48,3%). No, samo 30,2% roditelja potiču dijete da štedi novac.

Komunikacija na materinskom jeziku (AS=3,48), najviše je podržana u čestom pričanju priča (44,0%), a najmanje u odlasku u knjižnicu i posuđivanju slikovnica (22,4%).

Kultura, izražavanje i stvaranje (AS=3,40), uvijek je podržana od roditelja dok dijete koristi maštu u igri (47,4%). Roditelji vode djecu povremeno u dječje kazalište (36,2%), ali 39,7% roditelja nikada ne vodi djecu na izložbe.

Kompetencija učiti kako učiti (AS=3,30), podržana je od roditelja (62,1%) jer dijete često uči ponavljajući radnje. Roditelji puste dijete da pogriješi (44,0%), a 37,1% omogućuje djetetu da samo vrednuje svoje uratke.

Predškolska djeca, prema stavovima njihovih roditelja (38,8%), često pokazuju interes za stranim jezikom. Roditelji (34,5%) s njima povremeno razgovaraju o drugim zemljama i kulturama, a 41,4% djece često gleda i sluša medije na stranom jeziku.

Digitalna kompetencija (AS=2,63), najmanje je podržana od strane roditelja predškolske djece. Oni uvijek (53,4%) imaju nadzor nad djetetom dok je pred računalom. Dijete često (35,3%) koristi računalo, povremeno (28,4%) foto i video kameru, a rijetko (27,6%) mobitel.

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke

Prije provedbe analize t-testom, vrijednosti nezavisne varijable stručna sprema i dob djece rekodirane su u svrhu dobivanja novih varijabli. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha utvrđen je za sve skale ($\alpha=0,765$).

S ciljem analize značajnosti razlika između ispitanika s obzirom na spol, provedena je analiza t-testom za nezavisne uzorke na odabranim varijablama kompetencija. Analizom rezultata nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na spol na varijablama kompetencije, ali je utvrđena na pitanjima; čitam djetetu slikovnice (tablica 5), igram s djetetom igre koje sadrže brojenje (tablica 6), pružam primjer u očuvanju prirode, boravim s djetetom u prirodi i dijete samo rješava sukobe s drugom djecom.

Tablica 5 T-test prema spolu roditelja s obzirom na pitanje o čitanju slikovnica

Varijabla	Spol	N	AS	SD	t
Čitam djetetu slikovnice	M	31	3,13	1,05	-2,33*
	Ž	85	3,59	0,89	

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Podaci pokazuju da majke češće čitaju djeci (AS=3,59), od očeva (AS=3,13). U sljedećoj tablici (tablica 6), vidljivo je da se majke češće igraju s djetetom igre koje sadrže brojenje (AS=3,80), od očeva (AS=3,39).

Tablica 6 T-test prema spolu roditelja s obzirom na pitanje o igranju igara koje sadrže brojenje

Varijabla	Spol	N	AS	SD	t
Igram s djetetom igre koje sadrže brojenje	M	31	3,39	1,08	-2,55*
	Ž	85	3,80	0,78	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Majke češće pružaju primjer u očuvanju prirode (AS=4,59), od očeva (AS=4,19), majke češće borave s djecom u prirodi (AS=4,19), od očeva (AS=3,74) i majke češće podržavaju dijete da samo rješava sukobe s drugom djecom (AS=3,47) od očeva (AS=2,97). Statistički značajna razlika utvrđena je u odnosu nezavisne varijable stručna sprema i digitalne kompetencije, te su navedeni podaci prikazani u tablici 7.

Tablica 7 T-test prema stručnoj spremi s obzirom na digitalne kompetencije

Varijabla	Stručna sprema	N	AS	SD	t
Digitalne kompetencije	SSS	59	2,84	0,82	2,49*
	VSS	57	2,41	0,98	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Podaci pokazuju da roditelji srednje stručne spreme češće podržavaju razvoj digitalnih kompetencija (AS=2,84), od roditelja visoke stručne spreme (AS=2,41).

Statistički značajna razlika utvrđena je u odnosu nezavisne varijable stručna sprema i matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju. Ovdje roditelji visoke stručne spreme češće podržavaju razvoj matematičkih i prirodoslovnih kompetencija (AS=3,99) od roditelja srednje stručne spreme (AS=3,76). Navedeni podaci prikazani su u tablici 8.

Tablica 8 T-test prema stručnoj spremi s obzirom na Matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju

Varijabla	Stručna sprema	N	AS	SD	t
Matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju	SSS	59	3,76	0,57	2,35*
	VSS	57	3,99	0,48	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Statistički značajna razlika utvrđena je i u odnosu nezavisne varijable stručna sprema i pitanja vode li roditelji dijete na putovanja. Roditelji visoke stručne spreme češće vode dijete na putovanja ($AS=4,16$), od roditelja srednje stručne spreme ($AS=3,64$). Međutim, djeca roditelja srednje stručne spreme češće su bez nadzora za računalom ($AS=1,97$) od djece roditelja sa visokom stručnom spremom ($AS=1,55$). Roditelji djece s visokom stručnom spremom češće čitaju djeci slikovnice ($AS= 3,71$) od roditelja sa srednjom stručnom spremom ($AS=3,22$). Djeca roditelja sa srednjom stručnom spremom češće koriste računalo ($AS=3,78$) od djece roditelja sa visokom stručnom spremom ($AS=3,13$).

Statistički značajna razlika utvrđena je i u odnosu nezavisne varijable dob djece i digitalne kompetencije. Roditelji starije djece češće podržavaju razvoj digitalne kompetencije ($AS=2,90$), od roditelja mlađe djece ($AS=2,20$). Navedeni podaci prikazani su u tablici 9.

Tablica 9 T-test prema dobi djece s obzirom na Digitalne kompetencije

Varijabla	Dob djece	N	AS	SD	t
Digitalne kompetencije	1-4	46	2,20	0,99	4,22***
	5-8	70	2,90	0,76	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Statistički značajna razlika utvrđena je u odnosu nezavisne varijable dob djece i socijalna i građanska kompetencija. Roditelji starije djece češće razvijaju socijalne i građanske kompetencije svoje djece ($AS= 3,94$), od roditelja mlađe djece ($AS=3,63$). Navedeni podaci prikazani su u tablici 10.

Tablica 10 T-test prema dobi djece s obzirom na Socijalnu i građansku kompetenciju

Varijabla	Dob djece	N	AS	SD	t
Socijalna i građanska kompetencija	1-4	46	3,63	0,51	3,55***
	5-8	70	3,94	0,43	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Statistički značajna razlika utvrđena je u odnosu nezavisne varijable dob djece i većine pitanja u kojima se pokazalo logično da starija djeca (5-8 god.), češće vrednuju svoje uratke, posjećuju izložbe (tablica 11), koriste kameru, igraju se s drugom djecom, igraju društvene igre, koriste mobitel, razgovaraju o drugim zemljama i kulturama, pričaju priče, sami rješavaju sukobe s drugom djecom i koriste računalo.

Tablica 11 T-test prema dobi djece s obzirom na pitanje o posjećivanju izložbi

Varijabla	Dob djece	N	AS	SD	t
Posjećujem s djetetom izložbe	1-4	46	1,59	0,88	-3,27***
	5-8	70	2,23	1,12	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

4. Rasprava

Svi razvijeniji nacionalni predškolski kurikulumi orijentirani su na razvoj kompetencija umjesto na razvoj akademskih vještina i mjerljivih postignuća djece, tj. „ishoda učenja“. Tema kompetencija za cjeloživotno učenje aktualna je već duže vremena u mnogim zemljama, što pokazuju istraživanja Hutchby (2005), Jordan i Levine (2009), Juul (2011), Leavers i Declercq (2011), McCabe i Altamura (2011), McLachlan i sur. (2010). Kompetencijom predškolske djece bavili su se i domaći autori, Peko i sur. (2007), Sindik i sur. (2009), Slunjski (2011), Slunjski i sur. (2006), Vizek Vidović (2005) i Vujičić (2007).

Aktualnost teme očituje se u činjenici da je rani odgoj i obrazovanje temelj za daljnja dječja postignuća i uspjehe. Na razvoj dječjih kompetencija u

ranoj dobi utječu prvenstveno roditelji. Istraživanja kompetencija djece usmjerena su uglavnom na akademske vještine i socijalizaciju djece, ali zadnjih godina i na razvoj digitalnih kompetencija.

Provedenim istraživanjem nastojalo se utvrditi učestalost stjecanja kompetencija za cjeloživotno učenje od strane roditelja predškolske djece s obzirom na spol, bračni status, zanimanje, stručnu spremu, radni status, radni staž, dob djeteta i broj djece u obitelji.

Potvrđene su slijedeće hipoteze.

H1 Očekuje se da roditelji predškolske djece učestalije podržavaju kompetencije djece koje su usmjerene na akademsko učenje i uspjeh.

Upitanjima koja se odnose na stavove roditelja o učestalosti provođenja određenih aktivnosti koje su preduvjet stjecanja osam kompetencija za cjeloživotno učenje, kao dimenzija uspjeha djeteta, roditelji najviše podržavaju matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju kako se i očekivalo. Njih 47,4% često igra s djecom igre koje sadrže brojenje. Roditelji uvijek vode svoje dijete na putovanja (3,88%), a 57,8% uvijek svojoj djeci pruža primjer u očuvanju prirode, dok 55,2% roditelja često boravi s djetetom u prirodi. Jordan i Levine (2009) tvrde da temeljni broj kompetencija djeca razvijaju rano u životu. Te kompetencije uključuju i predverbalna znanja broja. Razvoj matematičke kompetencije je temelj za kasnija matematička postignuća.

Očekivalo se i da će roditelji visoko podržavati komunikaciju na materinskom jeziku, no ona je tek na četvrtom mjestu. Najviše je podržana u čestom pričanju priča (44,0%), a najmanje u odlasku u knjižnicu i posuđivanju slikovnica (22,4%), što je pomalo nelogično jer je u neposrednoj blizini vrtića gradska knjižnica s velikim izborom slikovnica i druge prigodne dječje literature, koju roditelji po ovim rezultatima nedovoljno koriste, a društvena zajednica im je to omogućila. Roditelji se češće odlučuju za pričanje priča, nego za čitanje i posuđivanje slikovnica u knjižnici. U istraživanju Hutchby (2005) zaključuje da dječji govor čini važan doprinos razvoju spoznaje i znanja iz humanističkih znanosti u cjelini. Ovo istraživanje iz psihološke pozadine daje prioritet razvoja jezičnih i spoznajnih kompetencija koje djeca stječu u poticajnoj okolini, a iz sociološke pozadine naglašava važnost autohtonog jezika kulture djetinjstva, koji može biti više ili manje neovisan o jeziku odraslih. McLachlan i sur., (2010), naglašavaju kako je važno da djeca imaju pristup bogatom okolišu pismenosti, tako da oni imaju priliku isprobati i igrati se nizom alata za razvoj ove kompetencije.

Slijedeća kompetencija koju roditelji podržavaju i razvijaju kod svoje djece je socijalna i građanska. Na uspjeh djeteta snažniji utjecaj mogu imati upravo one kompetencije koje je teže ustanoviti, a među njima je i ova (Slunjski, 2011).

Najviše roditelja, njih 56,0%, potiču djecu da uvijek pomažu drugima, a 49,1% roditelja tvrdi da se njihova djeca uvijek igraju s drugom djecom, njih 41,4% tvrdi da njihovo dijete često igra društvene igre. Djeca koja su socijalno i emocionalno kompetentna imaju više prijatelja, imaju bolje odnose sa svojim roditeljima i nastavnicima, i uživaju veći akademski i društveni uspjeh. Uspješna emocionalna prilagodba i emocionalna kompetentnost igraju značajnu ulogu u dječjem socijalnom i akademskom uspjehu. Socijalno i emocionalno kompetentna djeca su bolje pripremljena za prijelaz iz vrtića i budućnost društvenih uspjeha (McCabe i Altamura, 2011). Djeca koja se osjećaju opušteno, sigurno i samouvjereno, spremnija su za učenje na dubljem stupnju. Brigom za njihovu emotivnu dobrobit i uključenost utiremo put razvoju njihovih kompetencija (Leavers i Declerq, 2011). Inicijativnost i poduzetnost roditelji razvijaju kod djece tako što često podržavaju djetetove ideje (51%), i uvijek podržavaju interese djeteta (48,3%). No, samo 30,2% roditelja potiču dijete da štedi novce. Kroz aktivni angažman s umjetničkim doživljajima djeca mogu razviti emocije i maštu. Kultura, izražavanje i stvaranje uvijek je podržana od roditelja dok dijete koristi maštu u igri (47,4%). Roditelji vode djecu povremeno u dječje kazalište (36,2%), ali 39,7% roditelja nikada ne vodi djecu na izložbe.

Kompetencija učiti kako učiti, podržana je od roditelja (62,1%) jer dijete često uči ponavljajući radnje. Roditelji puste dijete da pogriješi (44,0%), a 37,1% omogućuje djetetu da samo vrednuje svoje uratke.

Predškolska djeca, prema stavovima njihovih roditelja (38,8%), često pokazuju interes za stranim jezikom. Roditelji (34,5%) s njima povremeno razgovaraju o drugim zemljama i kulturama, a 41,4% djece često gleda i sluša medije na stranom jeziku. Ova kompetencija tek je na sedmom mjestu u podržavanju od strane roditelja, iako 38,8 % djece često pokazuje interes za stranim jezikom, ali je osnaživanje ove kompetencije prepušteno medijima.

Digitalna kompetencija, najmanje je podržana od strane roditelja predškolske djece. Ovo je u skladu sa istraživanjem Yelland (prema McLachlan i sur., 2010) koji tvrdi da je došlo do "moralne panike" oko korištenja tehnologije i računala, posebno u ranom djetinjstvu i mogućnosti da će djeca provesti toliko vremena na računalu da neće doživjeti „tradicionalna iskustva“. Roditelji uvijek (53,4%) imaju nadzor nad djetetom dok koristi računalo. Dijete često (35,3%) koristi računalo, povremeno (28,4%) foto i video kameru, a rijetko (27,6%) mobitel. Međutim, istraživanja (Yelland, prema McLachlan i sur., 2010) su potvrdila da je korištenje računala kod kuće povezano s nešto boljim školskim uspjehom, ta djeca postižu bolje rezultate u pismenosti, matematici, informatičkim znanjima. Yelland tvrdi da su računala i druge digitalne tehnologije samo još jedan resurs u ranim godinama koji treba iskoristiti i podržavati ali i usmjeravati.

H2 Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika u podržavanju razvoja kompetencija s obzirom na sociodemografska obilježja.

U istraživanju se očekivala statistički značajna razlika u odnosu nezavisne varijable spol roditelja i podržavanju razvoja kompetencija, međutim u obradi rezultata ona se nije pokazala. To je moguće objasniti sve većim uključivanjem očeva u odgoj djece i napuštanjem tradicionalnog patrijarhalnog načina odgoja. Danas su očevi sve više prisutni u dječjim životima, od sudjelovanja na porodu, uzimanja porodnih dopusta, sudjelovanja u vrtičkim aktivnostima i općenito u odgoju i obrazovanju svoje djece. Međutim, statistički značajna razlika je utvrđena u pitanjima o čitanju slikovnica, igranju igara koje sadrže brojenje, pružanju primjera u očuvanju prirode, boravkom s djetetom u prirodi i samostalnom rješavanju sukoba s drugom djecom. U svim tim pitanjima majke su češće podržavale razvoj kompetencija svoje djece od očeva. Moguće je kako bi razlike bile još veće da je bio veći broj očeva u uzorku.

Statistički značajna razlika utvrđena je u odnosu nezavisne varijable stručna sprema i digitalne kompetencije. Podaci pokazuju da roditelji srednje stručne spreme češće podržavaju razvoj digitalnih kompetencija od roditelja visoke stručne spreme. Također, djeca roditelja srednje stručne spreme češće su za računalom i češće su bez nadzora. Ovo se može objasniti i materijalnim statusom roditelja, jer je poznato da su televizija i računalo najjeftinija zabava, a u nedostatku materijalnih sredstava djeci se često prepusti neograničeno gledanje TV programa i igranje igrica na računalu (34,5% djece često koristi računalo). Dječaci su češći korisnici računala tehnologije i više igraju igre na računalu. Statistički značajna razlika također je utvrđena u odnosu nezavisne varijable stručna sprema i matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju. U ovom istraživanju roditelji visoke stručne spreme češće podržavaju razvoj matematičkih i prirodoslovnih kompetencija od roditelja srednje stručne spreme. Pretpostavka je da obrazovaniji roditelji svojoj djeci žele i mogu omogućiti raznovrsne i bogate poticaje, kupovati slikovnice i voditi ih na putovanja.

Jordan i Levine (2009) tvrde da temeljne kompetencije uključuju i predverbalna znanja broja. Razvoj matematičke kompetencije u ranoj dobi, u vezi s brojanjem, uspoređivanjem, zbrajanjem i oduzimanjem je temelj za kasnija matematička postignuća. Postoje čvrsti dokazi da većina djece ima sposobnost da razviju temeljne matematičke kompetencije u vrtiću kao i kroz iskustva kod kuće. Važno je djeci osigurati zanimljive izazove, potičući njihovu radoznalost i želju za učenjem.

Statistički značajna razlika utvrđena je i u odnosu dobi djece i digitalne kompetencije. Roditelji starije djece češće podržavaju razvoj digitalne kompetencije od roditelja mlađe djece, što je razumljivo jer su u istraživanje uključeni i roditelji jednogodišnje i dvogodišnje djece kojima zasigurno nisu u toj dobi prioritet ove kompetencije. Starija djeca češće koriste kameru, računalo i mobitel.

Statistički značajna razlika utvrđena je i u odnosu dobi djece i socijalne i građanske kompetencije. Roditelji starije djece češće razvijaju socijalne i građanske kompetencije svoje djece. Oni vode djecu na izložbe, razgovaraju s djecom o drugim zemljama, omogućuju djeci da vrednuju svoje uratke. Roditelji mlađe djece uglavnom su usmjereni na njegu, uspostavljanje higijenskih navika, regulaciju emocija, a socijalizacija se događa postupno uključivanjem djece u jaslice, odnosno vrtić. Malavasi (2011) ističe da dok dijete uči i istražuje, ono istodobno stječe socijalne vještine, a dobiva i brojne informacije o povezanosti sebe i okruženja. Autorica naglašava da su kompetencije rezultat socijalne konstrukcije u kojoj svaki pojedinac sudjeluje i u kojoj kontekstualni aspekti igraju važnu ulogu.

Stjecanje kompetencija povlači pitanje kvalitete odgojno-obrazovnog djelovanja i organizaciju cjelokupnog okruženja. Na uspjeh djeteta snažniji utjecaj mogu imati upravo one kompetencije koje je teže ustanoviti (Slunjski, 2011). Rano učenje može ići mnogo dalje od običnog razvoja kognitivnih vještina djeteta, uz barem istovjetnu pozornost posvećenu nekognitivnim elementima kao što su ustrajnost, motivacija i sposobnost interakcije s drugima. Učenje se mora odvijati na razvoju prilagođen način, s velikim naglaskom na igru koja je osnova budućeg učenja, osobito u ranom djetinjstvu. Posebnu pažnju valja usmjeriti prepoznavanju i njegovanju onih kompetencija djece koje predstavljaju okosnicu razvoja svih ostalih kompetencija. Tako jačanje samopoštovanja, samopouzdanja i inicijativnosti djeteta, kao i osnaživanje njegove autonomije u procesu učenja i odgoja, spadaju u posebno važne izazove za nas odrasle.

5. Zaključak

Provedeno istraživanje imalo je za cilj ustanoviti koje od kompetencija koje su sastavni dio Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje roditelji smatraju važnima s obzirom na spol, bračni status, zanimanje, stručnu spremu, radni status, radni staž, dob djeteta i broj djece u obitelji.

Cilj istraživanja utemeljen je na pretpostavci da su stavovi roditelja usmjereni na akademska postignuća djece i kompetencije koje će djetetu biti od koristi za početak školovanja (komunikacija na materinskome jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju), a ostale kompetencije

smatrat će manje važnim. U radu su potvrđene dvije postavljene hipoteze. Ispitani roditelji predškolske djece najviše podržavaju matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju. Utvrđene su statistički značajne razlike u odnosu na stručnu spremu roditelja i matematičke kompetencije i prirodoslovlje. Osim toga, statistički značajna razlika utvrđena je i u odnosu dobi djeteta i digitalne i socijalne i građanske kompetencije. Rezultati potvrđuju da je razvoj kompetencija usmjeren na akademske vještine djeteta. Vrijeme u kojem živimo zahtjeva i različita nova znanja. Više pozornosti bi trebalo posvetiti osvještavanju roditeljske uloge u razvoju svih kompetencija djece, a odgoj i obrazovanje u vrtićima mora biti visoke kvalitete te promišljati buduću život i dobrobit djece i partnerski odnos s roditeljima. U sljedećem istraživanju bilo bi zanimljivo ispitati koje kompetencije odgajatelji smatraju važnima za uspjeh djeteta i usporediti ih s dobivenim rezultatima roditelja. Teorijska analiza i provedeno istraživanje trebali bi pomoći pedagogijskoj teoriji i pedagoškoj praksi u smjernicama za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog rada.

Literatura

1. Anić, V. (2003), Veliki rječnik hrvatskog jezika. Zagreb: Novi Liber.
2. Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (Ur), Kompetencije i kompetentnost učitelja (str.23-43). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska, Kherson state University Kherson, Ukraine
3. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V., (2010). Didaktika i kurikulum, Zagreb: IEP-D2
4. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), Metode istraživanja u obrazovanju. Zagreb: Naklada Slap.
5. Hutchby, J. (2005). Children's Talk and Social Competence. UK: Wiley InterScience. Children & Society Volume 19, 66–73.
6. Jordan, N. C., Levine, S. C (2009). Socioeconomic Variation, Number Competence, And Mathematics Learning Difficulties In Young Children. Developmental Disabilities Research Reviews 15, 60 – 68
7. Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. (Ur.), Nove paradigme ranoga odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju
8. Juul, J. (2011). Živjeti s kompetentnom djecom. U: Burić, H. (Ur.), Djeca u

Europi. Zagreb: Korak po korak, br. 6, 26-27.

9. Krstović, J., Čepić, R. (2007). Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikuluma. U: Babić, N. (Ur), Kompetencije i kompetentnost učitelja (str. 83-89). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska, Kherson state University Kherson, Ukraine
10. Leavers, F., Declercq, B. (2011). Povećati dječje kompetencije brigom za njihovu dobrobit i uključenost. U: Burić, H. (Ur.), Djeca u Europi. Zagreb: Korak po korak, br. 6, 15-17.
11. Lisabonski ugovor (2007). Posjećeno 5.4. 2015. na <http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/pregovori/111221-lisabonski-prociscena.pdf>
12. Malavasi, L. (2011). Vješta ili kompetentna djeca. U: Burić, H. (Ur.), Djeca u Europi. Zagreb: Korak po korak, br. 6, 20-21.
13. Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). Živjeti i učiti prava. Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
14. McCabe, P., Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. New York: Psychology in the Schools, Vol. 48(5), 513-540.
15. McLachlan, C., Flear, M., Edwards, S. (2010), Early Childhood Curriculum. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi, Dubai, Tokyo: Cambridge University Press
16. Mijatović (2000). Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Edip.
17. Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja-determinanta kulture škole i nastave. U: (Ur.), Kulturom nastave (p)o učeniku. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
18. Mužić, V. (2004). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa
19. Nacionalni kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Posjećeno 3.5.2015. na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>
20. Nenadić-Bilan, D. (2007). Profesionalni razvoj odgojitelja. U: Bacalja, R. (Ur.), Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa (str. 71-92). Zadar: Sveučilište, odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
21. Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manual. Maidenhead, Philadelphia: Open University press

22. Peko, A., Mlinarević, V., Sablić, M. (2007). Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. U: Babić, N. (Ur), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 327-334). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska, Kherson state University Kherson, Ukraine
23. Petrović-Sočo, B., Šagud, M. (2007). Akcijsko istraživanje-kontinuirano mišljenje i zajedničko izgrađivanje kurikuluma. U: Bacalja, R. (Ur.), *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa* (str. 93-102). Zadar: Sveučilište, odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
24. Pokorny, A. (2011). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece: novi smjer u EU politici suradnje. U: Burić, H. (Ur.), *Djeca u Europi*. Zagreb: Korak po korak, br. 6, 28-29.
25. Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
26. Sindik, J., Oštrić, S., Kosanović, A., Radenić, N., Pavić, M. (2009). Predprovjera jednog pristupa dječjim kompetencijama. U: Vujičić, L., Duh, M. (Ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta, znanstvena monografija*. Rijeka: Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci, Hrvatska Pedagoška fakulteta univerze v Mariboru, Slovenija
27. Slunjski, E. (2011). Kako djeca znaju što je „znanje vrijedno učenja“ i kako ga stječu? U: Burić, H. (Ur.), *Djeca u Europi*. Zagreb: Korak po korak, br. 6, 18-19.
28. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgajatelja u vrtiću-organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3, br. 1, str. 45-58.
29. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
30. Vujičić, L. (2007). Razvoj praktične kompetencije učitelja-put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse. U: Babić, N. (Ur), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 157-162). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska, Kherson state University Kherson, Ukraine

ATTITUDES OF PARENTS PRESCHOOL CHILDREN ON KEY COMPETENCES THAT ARE IMPORTANT FOR THE FUTURE CHILD SUCCESS

Abstract: *National curriculum for early and pre-school education is encouraged and strengthened through development of eight core competencies for lifelong learning. This paper examines the attitudes of parents of preschool children on key competences important to the future child success . The aim of this study was to determine which of the competencies parents considered important. The goal is based on the assumption that the attitudes of parents are focused on the academic achievement of children and competences that the child is capable for a successful start in school. The topic of the research is to examine the frequency of the execution of certain activities related to competence. The results show that most parents develop their children's mathematical and scientific competence and socio-demographic data such as the education of parents and the child's age affecting the competence development of the child.*

Keywords: *academic achievement, lifelong learning, the National Curriculum.*