

Motivacija za studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Vučak, Tea

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:364146>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-27**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

TEA VUČAK
ZAVRŠNI RAD

MOTIVACIJA ZA STUDIJ RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA

Zagreb, lipanj 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Zagreb

ZAVRŠNI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: Tea Vučak

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Motivacija za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

MENTOR: prof. dr. sc. Predrag Zarevski

Zagreb, lipanj 2019.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	4
UVOD.....	6
1.MOTIVACIJA.....	7
1.2. ODNOS EMOCIJA I MOTIVACIJE	8
1.3. VRSTE MOTIVACIJA	9
1.4. MOTIVACIJSKE TEORIJE	11
2. POVIJESNI RAZVOJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	12
2.1. INSTITUCIONALIZACIJA OBRAZOVANJA ODGOJITELJA.....	14
2.2. „ZABAVIŠNE UČITELJICE“ (1880. – 1943.)	15
2.3. ŠKOLA ZA NASTAVNICE MALIH ŠKOLA (1939. – 1943.)	16
2.4. ŠKOLA ZA DJEČJU ZAŠTITU, ZAGREB (1944./45.)	16
2.5. SOCIJALNO – PEDAGOŠKA ŠKOLA I ŠKOLA ZA ODGAJATELJE (1945. – 1949.)	16
2.6. ŠKOLA ZA ODGAJATELJE U ZAGREBU (1949./50. – 1976./77.).....	17
2.7. PEDAGOŠKA AKADEMIJA (1968./69. – 1977./78.).....	17
2.8. SURADNICI U PREDŠKOLSKOM ODGOJU NA RAZINI SREDNJE ŠKOLE (1977./78. – 1983./84.) I NASTAVNIČKIH FAKULTETA (1978./79. – 1987./88.)	18
2.9. MODEL 4+2 (1984./85. – 1990./91.)	18
2.10. VISOKA UČITELJSKA UČILIŠTA (1997./98. – 2004./05.)	20
2.11. PRVOSTUPNICI I MAGISTRI PREDŠKOLSKOG ODGOJA (2005./06. -)	20
3. ISTRAŽIVAČKI DIO RADA „MOTIVACIJA ZA STUDIJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA“.....	21
METODA	22
UZORAK	22
VARIJABLE I INSTRUMENTI.....	22
REZULTATI I RAZRADA.....	23
ZAKLJUČAK.....	33
LITERATURA	34

SAŽETAK

Nakon što donesu odluku o karijeri, adolescenti se upisuju na željeni fakultet. Motivacija za studij može biti raznolika, a najčešće su u pitanju ili intrinzična motivacija ili ekstrinzična motivacija za postignućem. Na motivaciju u velikoj mjeri utječu emocije koje se javljaju usred doživljavanja uspjeha ili neuspjeha prilikom obavljanja određene akcije. Kad govorimo o studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, važno je poznavati povijesni pregled kako bismo uvidjeli razlike i razloge zbog kojeg danas postoji petogodišnje obrazovanje odgojitelja. Od davnina je briga za djecu prepuštana ženama i majkama, a i danas je zastupljen veći broj žena u tom zanimanju. Od zabavnišnih učiteljica koje su djelovale u sklopu dječjih zabavišta, preko zabavilja, skrbnica i odgojitelja dolazimo do prvostupnika i magistra Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U istraživanju provedenom među 170 studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu vidljivo je da je omjer žena i muškaraca na studiju 164:6. Većina ispitanika upisala je navedeni studij zbog iskustva koje su imali u radu s djecom zbog čega su zaključili da se time žele baviti. Također, većini njih roditelji su dali podršku u odabiru studija i većini je Rani i predškolski odgoj i obrazovanje bio prvi izbor među ponuđenim studijima. Istraživanje pokazuje da je većina ispitanika zadovoljna dosadašnjim obrazovanjem na Učiteljskom fakultetu te da kolegiji nude znanja koja će im u praksi koristiti, ali i da bi se količina prakse tijekom studija mogla povećati. Zanimljivo je da većini studenata kolege i prijatelji daju veću motivaciju za studij nego što to čine profesori. Najveći broj ispitanika s diplomskog studija tvrdi da je glavna motivacija za nastavak obrazovanja bilo dodatno znanje, no već drugo mjesto zauzima uloga novca, odnosno veća plaća odgojiteljima magistrima.

Ključne riječi: visoko obrazovanje, obrazovanje odgojitelja, motivacijske teorije, razvoj motivacije

ABSTRACT

After making a career decision, adolescents enrol on the desired faculty. Motivation for study can vary. It can be either intrinsic motivation or extrinsic motivation for achievement. Motivation is largely affected by emotions that arise in the midst of experiencing success or failure while performing a particular action. When it comes to the undergraduate university study programme Early Childhood and Preschool Education, it is important to know the historical review to understand the differences and the reasons why there is a five-year study for preschool teachers. Since ancient times, caring for children has been left to women and mothers. Even today there are more women in this profession. From preschool teachers who worked as a part of kindergartens, to entertainers, caretakers and educators, we come to bachelors and masters in Early Childhood and Preschool Education. The study was conducted among 170 students of undergraduate and graduate study programme Early Childhood and Preschool Education at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. It shows that the ratio of women and men is 164:6. The majority of the respondents chose the aforementioned study because of their experience in working with children, which made them want to do it for a living. In addition, most of them were supported by their parents and most of them put Early Childhood and Preschool Education as their first choice among the offered studies. The study shows that the majority of the respondents are satisfied with their education at the Faculty of Teacher Education. They also think that courses offer them knowledge that will be useful in practice. However, they think that the amount of practice during the study may increase. Interestingly, the majority of students are motivated more by their colleagues and friends than their professors. The largest number of graduate students argues that the main motivation for further education is additional knowledge, but the second place is occupied by the role of money, i.e. higher wages for masters of preschool education.

Key words: higher education, education of preschool teachers, motivation theories, motivation development

UVOD

Nakon srednjoškolskog obrazovanja, veći dio populacije odlučuje nastaviti se obrazovati na fakultetu ili u visokim školama. Ovisno o prethodnom znanju, ali i interesima koji su prevladavali ili su se naknadno javili, učenici biraju fakultete nakon kojih će moći ostvariti rad u željenom zanimanju. Pvi korak u odabiru karijere je donošenje odluke o izboru zanimanja. Prijelaz iz srednje škole i upis na fakultet smatra se jednim od najstresnijih razdoblja u životu. Pablo-Lerchundi, Nunez-del-Rio i Gonzalez-Tirados (2015) smatraju da je donošenje odluka o karijernom usmjerenju u okruženju u kojemu je jedino izvjesno da je sve promjenjivo, vrlo težak zadatak za adolescente. Baiocco, Laghi i D'Alessio (2009) navode kako donošenje odluka podrazumijeva rad mnogih kognitivnih procesa, kao što su prikupljanje informacija i njihovo procesiranje, rješavanje problema, prosuđivanje, pamćenje i učenje. Prema Olcum i Titrek (2015) proces donošenja odluka uključuje sljedeće faze: određivanje problema i cilja, prikupljanje podataka, identificiranje mogućih rješenja, vrednovanje alternativa, izbor najbolje alternative te na kraju provođenje odluke i vrednovanje rezultata. „Na individualne razlike u pristupima situaciji odlučivanja upućuju stilovi donošenja odluka koji se mogu definirati kao stalni obrasci koje osobe koriste u donošenju odluka.“ (Driver, 1979: 48 prema Dewberry, Juanchich i Narendran, 2013) Prema Scott i Bruce (1995) postoji pet stilova donošenja odluka: racionalni, intuitivni, zavisni, izbjegavajući i spontani. Sistematično prikupljanje informacija, procjena alternativa i preuzimanje akcija odlike su racionalnog stila donošenja odluka. Intuitivni stil zasniva se na unutarnjem osjećaju o ispravnosti odluke, dok osobe koje su sklone zavisnom stilu imaju potrebu savjetovati se i konzultirati s drugim ljudima o predmetu donošenja odluke. Izbjegavajući stil odlikuje izbjegavanje donošenja odluke i prepuštanje drugim ljudima ako je to moguće. Osobe sklone spontanom stilu, najčešće će odluke donijeti birajući trenutno najdražu alternativu bez razmišljanja o mogućim posljedicama u budućnosti. Samoučinkovitost u donošenju karijernih odluka u podrazumijeva percepciju osobe da je sposobna preuzeti aktivnosti vezane za izbor zanimanja. (Anderson i Betz, 2001; Lent i Hackett, 1987; Brusokas i Malinauskas, 2014) Dermanov i Kosanović (2013) smatraju da spremnost ili nespremnost pojedinca donijeti profesionalne odluke ovisi o njegovoj uvjerenosti da je za takve odluke dovoljno spreman i sposoban. Ukoliko osoba ima nisku percepciju o vlastitim

sposobnostima donošenja karijernih odluka, vjerojatno će završiti u ulozi pasivnog promatrača vlastite karijere. S druge strane, osoba koja ima visoku percepciju o vlastitim sposobnostima donošenja karijernih odluka, vjerojatno će proaktivno pristupiti u situaciji odlučivanja o karijeri. Kad govorimo o odgojiteljskoj profesiji, u posljednjih deset godina stručna edukacija i obrazovanje odgojitelja propituje se u odnosu na ishode, odnosno dominira kompetencijski pristup odgojiteljskoj profesiji. S obzirom da se budući odgojitelji mogu obrazovati na više razina nego što je to bilo moguće u prošlosti, navedena struka postala je važnija u kontekstu obrazovanja i izjednačila se s većinom drugih profesija. Motivacija za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može biti raznolika, a vanjski faktori na nju mogu utjecati pozitivno i negativno. Ovisno o tome, motivacija može rasti, padati ili ostati na istoj razini kao kod upisa fakulteta. Odgojiteljstvo je specifično zanimanje u kojem se očekuje da većina polaznika ima afiniteta za rad s djecom. Shodno tome, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Motivacija za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u najvećoj se mjeri javlja kod osoba koje poznaju rad s djecom od prije.

H2: Okolinski čimbenici kao što su: okruženje studenta – kolege, prijatelji i profesori te ustrojstvo fakulteta i organizacija kolegija utječu na motivaciju za studij.

Od uvođenja Bolonjskog sustava obrazovanja u Republiku Hrvatsku, budući odgojitelji imaju se priliku obrazovati ne samo na preddiplomskom, već i na diplomskom studiju. Danas u predškolskim ustanovama radi veliki broj odgojitelja magistara. Shodno tome, postavljena je i treća hipoteza istraživanja:

H3: Svijest o važnosti petogodišnjeg obrazovanja za odgojitelje najveća je motivacija studentima za upis diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1. Motivacija

Budući da postoje velike varijacije u ljudskom ponašanju, teoretičari postavljaju pitanja o razlozima koji ljude navode da poduzmu određenu akciju ili ju preskoče. Što motivira neke ljude da upišu fakultet, a što motivira druge da ga ne upišu? Zašto neki postižu izvrsne rezultate tijekom obrazovanja, dok drugi postižu lošije? Kako motivirati ljude da više uče? Kako motivirati ljude da više rade? Što ljude motivira na počinjenje kaznenog djela? Brojna su pitanja o individualnosti ljudskog ponašanja

za čije je odgovore ključna motivacija. Prema Beck (2003) motivacija je teorijski pojam koji objašnjava zašto ljudi izabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima. Postoji pretpostavka psihološkog hedonizma prema kojoj se organizmi približavaju određenom cilju ili rade aktivnosti za koje očekuju poželjne ishode, istovremeno izbjegavajući one aktivnosti za koje očekuju neugodne ili averzivne ishode. Polazimo li od pretpostavke psihološkog hedonizma, moramo imati na umu da se odbojnost i želja moraju objektivno odrediti kako bi teorija bila relevantna. Zbog činjenice da su takvi doživljaji uglavnom subjektivnog karaktera, mnogi smatraju da se ne mogu doživljavati kao znanstveni podaci.

Ljudsko biće je svjesno svojih stanja, misli i osjećaja te činjenice da u situaciji kad na raspolaganju imaju više mogućnosti, svojom voljom biraju jednu ili drugo ponašanje. „U odnosu između uma i tijela postoje dvije vrste suprotstavljenih shvaćanja. Zagovornici dualizma pretpostavljaju da su um i tijelo kvalitativno različiti. Zastupnici monizma drže kako su um i tijelo kvalitativno isti.“ (Beck, 2003: 13)

Prema hedonističkom kontinuumu pretpostavlja se da se događaji mogu poredati od vrlo odbojnog do vrlo poželjnog. Kontinuum je različit u različitim organizmima te za isti organizam može biti različit u različitim vremenskim dijelovima. Postoji i hedonistički aksion prema kojem organizmi biraju ponašanja kojima bi mogli umanjiti odbojne i povećati poželjne ishode. Važno je znati da ne mora nužno ono što se preferira, biti i poželjno. Na primjer, od dva izbora organizam može izabrati onaj koji je poželjniji u odnosu na drugi, ali to ne znači da bi taj izbor bio poželjan da se radi o slobodnom, neograničenom izboru.

1.2. Odnos emocija i motivacije

Emocije su u velikoj mjeri povezane s motivacijom. Akcija koja nam daje pozitivnu emociju, povećavat će našu motivaciju za tom akcijom isto kao što će negativna emocija oko određene akcije, smanjiti motivaciju za takvom akcijom. Beck (2003) navodi kako o emocijama možemo razmišljati kao o intervenirajućim varijablama. Na primjer, kad učenik vidi da je primljen na željeni studij (prethodni uvjet), srce počinje brže kucati i on se, u većini slučajeva, krene veseliti (posljedični uvjet). Možemo zaključiti da je učenik sretan što je upisao željeni studij (emocija). Beck (2003) spominje Jaffreya Graya (1994) koji je istaknuo da se teoretičari emocija

slažu da se pojam emocija odnosi na naučene ili nenaučene reakcije na nagrade i kazne. S motivacijom su povezane sve tri teorije emocija: diskretna, dimenzionalna i kognitivna teorija. Diskretna teorija objašnjava da su ljubav, sreća, strah, tjeskoba, potištenost i ljutnja diskretne emocije koje su podjednako bitne i za motivacijsku teoriju i za teoriju emocija. Prema dimenzionalnim teorijama emocija mogu biti ugodne i neugodne. „Motivacijski koncept želje odgovara očekivanju ugodnog emocionalnog ishoda, a motivacijski koncept averzije odgovara anticipaciji neugodnog emocionalnog ishoda.“ (Beck, 2003: 60) Očekivanja koja imamo prouzročena su prethodnim ugodnim ili neugodnim iskustvom koje nastojimo ponoviti ili izbjeći. Motiv su anticipacije ugodnog ili neugodnog ishoda, a čovjekovo približavanje ili izbjegavanje situacije su motivacijska ponašanja. Prema kognitivnim teorijama, učinak koji ima procjena situacije na to kakva će se emocija izazvati, određuje hoćemo li se približiti ili udaljiti iz situacije. Također, teoretičari drže da je naša percepcija uzroka uspjeha i neuspjeha ključna za našu kasniju motivaciju. Iako su spomenute teorije relevantne, emocije i motivacija su usko povezane neovisno kojoj teoriji emocija pristupamo.

1.3. Vrste motivacija

Razlikujemo intrinzičnu motivaciju i ekstrinzične nagrade. Hobiji, igre, zagonetke, kreativni produkti i slične aktivnosti koje su nagrađujuće same po sebi pripadaju intrinzičnoj motivaciji. Ekstrinzične nagrade su potkrepljenja i nagrade koje nam za naše ponašanje daju drugi ljudi. Očekivano je da bi kombinacija intrinzične motivacije i ekstrinzičnih nagrada dala najbolji rezultat, no teoretičari tvrde da davanje ekstrinzične nagrade za aktivnost koja je intrinzična, odnosno nagrada sama sebi, dovodi do smanjenja uratka na toj aktivnosti ili čak smanjenje privlačnosti te aktivnosti. Beck (2003) je to u svom djelu objasnio navodeći primjer istraživanja Andersona, Manoogiana i Reznicka (1976.) u kojem su na djeci u vrtiću usporedili tri potkrepljivača: novac, nagrada „dobar igrač“ i verbalna pohvala. Prvo se testiralo koliko su djeca vremena provela crtajući nakon čega su im dodjeljene nagrade. U sljedećem testiranju, djeca nisu dobila nagradu za crtanje. Istraživanje je pokazalo da su i novac i nagrada „dobar igrač“ doveli do pada količine vremena provedenog crtajući, dok je verbalna pohvala dovela do malog povećanja. DeCharms (1968) smatrao je da treba postojati interakcija između intrinzične i ekstrinzične motivacije koja se temelji na tome percipira li osoba samostalno kontroliranje nagrade ili smatra

da je prepušten drugim ljudima i vanjskim situacijama. „Ako osoba sebe vidi kao uzročnog činitelja u postizanju poželjnih ishoda, tada je ponašanje koje dovodi do tih ishoda intrinzično motivirajuće i poželjno. S druge strane, ako osoba vidi nagrade kao nešto što ovisi o drugima,, aktivnosti koje su neophodne za dobivanje tih nagrada bit će manje intrinzično motivirajuće.“ (DeCharms, 1968 prema Beck, 2003: 191) Student koji je upisao studij može učiti samo kako bi položio ispite ili dobio određenu ocjenu, no sadržaj koji uči na fakultetu ga vjerojatno može vrlo malo intrinzično zanimati. Također, zbog identičnog razloga mnogo ljudi ostaje raditi na svom poslu samo kako bi dobili ekstrinzično potkrepljenje: potreban novac. Neki ljudi se upuštaju u rad mareći za pethodno određene nagrade, već ih otkrivaju tijekom procesa rada. Na primjer, „mala djeca mogu slagati kockice jednu na drugu bez ideje o tome što pokušavaju sagraditi, no na različitim koracima su potkrjepljena svojstvima građevine od kockica koja im se sviđaju. Ne samo da je motivacija intrinzična, već se ona zapravo otkriva iz trenutka u trenutak.“ (Csikszentmihalyi, 1978 prema Beck, 2003: 192) Motivacijske teorije ističu povećanje ili smanjenje pobuđenosti kao potkrepljujuće događaju.

Ciljevi koje ljude navode na akciju mogu se podijeliti na nomotetske, odnosno one koji opisuju ljude općenito i ideografske, odnosno one koji opisuju određenu osobu. Nomotetski pristup podrazumijeva samoprocjenu vlastitih ciljeva koji se svrstavaju u pet kategorija: „uživanje: opuštanje, zabava, traženje uzbuđenja, istraživanje, igra; zauzimanje za sebe: agresivnost, moć, postignuće, natjecanje; samosvijest: samopoštovanje, osobni rast; interpersonalni odnosi: sviđanje, podrška, druženje, socijalni odnosi; izbjegavanje negativnih afekata: smanjenje anksioznosti, izbjegavanje stresa.“ (Emmons, 1997 prema Beck, 2003: 316) Ideografski ciljevi odnose se na trenutna životna pitanja kao što su: „trenutačni problemi: putovanje, obitelj, posao, religija, zdravlje; osobni projekti: interpersonalni, akademski, rekreacijski, obitelj; osobna nastojanja: interpersonalna, postignuće, druženje, moć, rast; osobni ciljevi: rad, škola, socijalni život, slobodno vrijeme.“ (Klinger, 1975; Little, 1983; Cantor i Langston, 1989; Emmons, 1986 prema Beck, 2003: 316)

Potreba za postignućem može se tumačiti kao želja za savladavanjem određenih prepreka i nametanje volje kako bi se postiglo nešto što je inače teško. Osim toga, ta potreba se može javljati ovisno o okolinskim čimbenicima. Ljudi koji imaju veliku potrebu ostvariti postignuća, uporniji su i spremniji na rizik. Navedeno se objašnjava

kao ravnoteža između mogućnosti ostvarenja ponosa zbog uspjeha i izbjegavanja mogućnosti doživljavanja srama zbog neuspjeha. Motivacija za postignućem razvija se i ovisno o emocijama koje doživljavamo uslijed određenog postignuća. Na primjer, ako je student na ispitu doživio pozitivno iskustvo, u budućnosti će mu motivacija rasti i truditi će se na nadolazećim ispitima. Ako je student bio kažnjen zbog neuspjeha na ispitu, javit će se strah zbog neuspjeha i samim time motivacija za izbjegavanje neuspjeha, a ne doživljavanje uspjeha. Jednostavnije rečeno, ljudi su više motivirani za aktivnosti koje su im u prošlosti donijele pozitivnu emociju. Osim ponosa, javlja se i sram pri doživljavanju neuspjeha. Kako će taj sram djelovati na motivaciju osobe, ovisi o prethodnim iskustvima s neuspjehom.

Istraživanja pokazuju kako osobama iz poduzetničkih zanimanja motivacija za posao traje duže od osoba iz drugih zanimanja. Utvrđeno je da „83% diplomanata s Wesley koledža u poduzetničkim zanimanjima 14 godina nakon diplome postižu visoke rezultate na testovima potrebe za postignućem, dok se to događa samo kod 21% diplomanada u nepoduzetničkim zanimanjima.“ (McClelland, 1965 prema Beck, 2003: 319)

1.4. Motivacijske teorije

Beck (2003) navodi kako su Spence i Helmreich (1983) plasirali teoriju motivacije za postignućima koja se sastoji od tri komponente: zadovoljstvo samim radom, osjećaj dovršenosti i osjećaj natjecanja. Student koji piše rad vjerojatno se brine zbog ishoda, ali je zadovoljan što je to dobro napisao – zadovoljstvo radom. Student koji je naučio za ispit, zadovoljan je što je posao završen i ima osjećaj dovršenosti. Vjerojatno će biti ponosan što je prošao ispit, makar i s ocjenom dobar. Osjećaj natjecanja odnosi se na uživanje u natjecanju ili pobjedi bilo da se radi o školskom, fakultetskom ili sportskom natjecanju koji pobuđuje motivaciju za što boljim rezultatom.

Pri promatranju teorije postignuća, važno je uzeti u obzir i atribucijski pristup motivaciji. On se bavi pitanjima o različitosti reagiranja ljudi na uspjeh i neuspjeh. „Neki ljudi reagiraju na neuspjeh tako da se počnu više truditi, dok drugi reagiraju odustajanjem.“ (Beck, 2003: 327) Različito reagiranje ljudi na uspjeh i neuspjeh ovisi o različitim percepcijama uspjeha i neuspjeha. Neki ljudi svoj neuspjeh pripisuju vanjskim čimbenicima kao što su loša sreća, dok drugi preuzimaju vlastitu

odgovornost. Jedan student za pad ispita može kriviti zahtjevna pitanja, dok drugi stavlja naglasak na nedovoljnoj vlastitoj pripremljenosti.

Teorije motivacije za rad uglavnom se podudaraju s općim motivacijskim teorijama jer se ne radi razlika između ljudi u privatnom ili poslovnom okruženju. „Teorije zadovoljstva poslom uključuju motivacijske, emocionalne i informacijske komponente.“ (Beck, 2003: 398) Beck objašnjava svaku teoriju posebno pa teorija instrumentalnosti podrazumijeva zadovoljstvo poslom koji nudi instrumentalnost za postizanje nečega što je radniku važno, na primjer ugled, fleksibilno radno vrijeme ili prikladnu lokaciju. Prema teoriji pravednosti radnik je zadovoljniji svojim poslom ako smatra da je za svoj rad prikladno nagrađen. Model karakteristika posla obuhvaća šest komponenti koje Hackman i Lawler (1971) smatraju pretpostavkama za zadovoljstvo u poslu: raznolikost radnih aktivnosti, autonomija u radu i odlučivanju, identitet zadatka, povratne informacije, odnosi s drugima i mogućnost sklapanja prijateljstava na poslu. Kod odabira fakulteta, studenti najčešće promatraju spomenute teorije zadovoljstva primjenjujući ih na studij kako bi im motivacija za odabrani studij rasla ili se smanjivala.

2. Povijesni razvoj Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Budući da je odgojitelj za ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja najvažnija osoba, možemo reći da su stupanj i vrsta obrazovanja odgojitelja predškolske djece iznimno važni. Odgojitelj je stručnjak koji planira, provodi i evaluira predškolski odgojno – obrazovni program. „Kvaliteta profesionalnog obrazovanja odgojitelja predškolske djece rezultirat će kvalitetom u ostvarivanju koncepcije predškolskog odgoja.“ (Mendeš, 2018: 15). Tijekom povijesti se naziv za odgojitelja predškolske djece mijenjao pa u raznim literaturama možemo naći nazive: uzgajatelj, odgajatelj predškolske djece, odgajatelj i odgojitelj. Prošlo je puno vremena, izmjena i reformi do pojma odgojitelj kakvim se danas smatra profesionalac koji ima potrebna znanja i kompetencije za provođenje odgojno – obrazovnog programa. Danas to smatramo profesijom, dok se u prošlosti podrazumijevalo da se o djeci i njihovom odgoju brinu majke. Cindrić (2001) smatra da je za profesiju potrebno osigurati uvjete i pretpostavke koje treba ostvariti, a koje će profesiju učiniti profesijom. Kad se radi o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, Mendeš (2018) navodi strukturalne komponente koje odgojiteljska

profesija ima: znanja i vještine, pedagoške kompetencije nužne za obavljanje odgojne djelatnosti u ustanovama predškolskog odgoja; završeno određeno odgojiteljsko učilište i uporaba profesionalnog jezika; stupanj prepoznatljivosti odgojiteljske profesije od strane javnosti te ustrojstvo odgojiteljskih učilišta, vrste organizacija u kojima se zapošljavaju odgojitelji djece predškolske dobi i udruge odgojitelja. (Mendeš, 2018:17) Za svaku profesiju je važno da posjeduje moralne norme koje moraju imati i odgojitelji predškolske djece. Valenčić Zuljan (2008) navodi kako profesionalni razvoj odgojitelja započinje prikupljanjem kandidata za početno obrazovanje. Nakon početnog obrazovanja slijede pripravnštvo u vidu uvođenja kandidata u neposredni odgojno – obrazovni rad, nakon kojeg je prisutno stalno nadopunjavanje i daljnje obrazovanje. Mendeš (2018) opisuje profesionalni razvoj odgojitelja stavljajući inicijalno obrazovanje na prvo mjesto. U obzir se uzimaju postignuća ostvarena tijekom srednjoškolskog obrazovanja, uspjeh na državnoj maturi i dodatne provjere sposobnosti u vidu prijemnog ispita. On se uglavnom sastoji od provjere jezičnih, glazbenih, likovnih i tjelesnih sposobnosti, a može sadržavati i provjeru psiholoških karakteristika i motivacija za odabrani studij. Inicijalno obrazovanje prema Mendeš (2018) obuhvaća i studijski program koji osigurava stjecanje raznolikih kompetencija za tržište rada. Drugi dio naobrazbe odgojitelja zove se pripravnštvo, a služ uvođenju odgojitelja pripravnika u neposredni odgojno – obrazovni program u kojem se ima priliku okušati samostalno i time stvoriti preduvjete za rad u predškolskim ustanovama. Trajno profesionalno učenje Mendeš (2018) je svrstao u posljednji korak oblikovanja odgojitelja. Ono podrazumijeva razvijanje i usavršavanje stečenih kompetencija i usvajanje novih. Budući da svaka profesija napreduje, za uspješnog profesionalca važno je biti u korak s navedenim. Prema Valenčić Zuljan (2008) tri temeljna načela vezana za poticanje cjeloživotnog učenja odgojitelja su sljedeća: odgojitelj kao kritički profesionalac i aktivni oblikovatelj i usmjeravatelj svojeg profesionalnog razvoja, profesionalni razvoj pojedinca kao dio profesionalnog razvoja institucije te odgojiteljev profesionalni razvoj predstavlja proces rasta pojedinca. Na svakoj razini obrazovanja, potencijalni učitelj odnosno odgojitelj posjeduje određene kompetencije. Mendeš (2018) prikazuje profesionalni razvoj odgojitelja prema B. G. Sheckeyju i G. J. Allenu na sljedeći način: na prvoj razini nalazi se učitelj novak koji još uvijek ne osjeća kontekst događaja pa se zbog toga u djelovanju i odlučivanju strogo drži pravila. Učitelj početnik u odlučivanju i djelovanju polako počinje u obzir

uzimati kontekst događaja, dok praktičar ili osposobljeni učitelj u djelovanju i odlučivanju na prvo mjesto stavlja opći plan. Uspješnog učitelja odnosno stručnjaka, u odlučivanje i djelovanje usmjerava intuicija, a ekspert zna da su akcija i situacija jednako važne. Jedino kvalitetno obrazovan odgojitelj može donijeti promjene u svojoj profesiji. Valja istaknuti kako je odgojiteljska profesija posebna po činjenici da profesionalci u svom radu moraju pristupiti holistički. Odgojitelj nije usko vezan za samo jedno područje odgoja i obrazovanja, već mora biti kompetentan za različite aspekte odgojno – obrazovnog rada. Mendeš (2018) navodi kompleks specifičnih kompetencija odgojitelja koji uključuje: „jezično – komunikacijska kompetencija na materinskom jeziku; osnovna jezična – komunikacijska kompetencija na stranom jeziku; umjetničke kompetencije; poznavanje suvremenih znanstvenih spoznaja o razvoju, odgoju i učenju djeteta predškolske dobi; metodološke i istraživačke kompetencije s naglaskom na metodologiji akcijskih istraživanja; kompetencije potrebne za razvijanje integriranog predškolskog kurikulumu; kompetencije potrebne za realizaciju i promicanje inkluzivnih vrijednosti; kompetencije potrebne za gradnju partnerskih odnosa; socijalne, građanske i interkulturne kompetencije; informacijsko – komunikacijske kompetencije; vještine za razvoj refleksivne prakse; socijalne vještine potrebne za suradnju i timski rad te kompetencije za trajno profesionalno usavršavanje.“ (Mendeš, 2018: 21) Tijekom povijesti su postojali različiti oblici predškolskog obrazovanja koji su s vremenom počeli zahtijevati posebnu naobrazbu odgovornih osoba.

2.1. Institucionalizacija obrazovanja odgojitelja

Odgojiteljstvo postaje profesijom u trenutku kad nastaje potreba za osnivanjem prvih ustanova predviđenih samo za djecu. U njima su ovisno o dobu kojem se radi, djelovale zabavišne učiteljice, odgojitelji predškolske djece, nastavnici predškolskog odgoja i slično. Naobrazba budućih odgojitelja s vremenom se mijenjala pa su se mijenjali i zahtjevi i kompetencije koje polaznici moraju ostvariti. Godine 1873. U Beču je osnovan prvi dječji vrtić. Prve ustanove s odlikama ranog i predškolskog odgoja na hrvatskom teritoriju osnovane su krajem šezdesetih godina 19. stoljeća u funkciji dječjih zabavišta. Sve prve predškolske ustanove u tom vremenu djelovale su prema načelima Friedricha Froebela koji se danas smatra ocem dječjeg vrtića zbog zagovaranja jedinstvenih potreba i sposobnosti svakog djeteta. Godine 1851. Froebel je u lovačkom dvorcu Marienthalu osnovao prvo specijalizirano kadrovske

pedagoško učilište, tzv. školu za vrtlarice. (Mendeš, 2018: 27) Povijesni pregled ustrojstva obrazovanja odgojitelja Mendeš (2018) je podijelio po sustavima: „koncepcija obrazovanja zabavišnih učiteljica i zabavilja (1880./81.), koncepcija obrazovanja nastavnica malih škola (1939. – 1944.), koncepcija obrazovanja skrbnica male djece (1944./45.), koncepcija obrazovanja odgajatelja pri Socijalno – pedagoškoj školi/Školi za odgojitelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske (1945. – 1948./49.), koncepcija obrazovanja odgajatelja pri Školi za odgajatelje predškolske djece (1949./50. – 1976./77.), koncepcija obrazovanja nastavnika predškolskog odgoja na razini pedagoških akademija (1968./69. – 1977./78.), koncepcija obrazovanja suradnika u predškolskom odgoju na razini srednje škole (1977./78. – 1983./84.), koncepcija obrazovanja odgajatelja predškolske djece u šestogodišnjem trajanju (1984./85. – 1990./91.), koncepcija obrazovanja odgojitelja predškolske djece u visokim učiteljskim učilištima (1997./98. – 2004./05.), koncepcija obrazovanja stručnih prvostupnika predškolskog odgoja (2005./06.) i koncepcija obrazovanja sveučilišnih prvostupnika ranog i predškolskog odgoja (2009./10.).“ (Mendeš, 2018: 28)

2.2. „Zabavišne učiteljice“ (1880. – 1943.)

Prve predškolske ustanove, dječja zabavišta, djelovala su u sklopu osnovnih škola i pripremala djecu od pete do sedme odnosno šeste do sedme godine za polazak u prvi razred. Budući da su bila usko vezana za školu i školski sustav te nisu unosila suvremene pedagoške koncepcije koje bi pridonijele bržem razvoju, nisu se mogla smatrati predškolskim ustanovama. Često su se u zabavištima mogli čuti strani jezici poput njemačkog, mađarskog i talijanskog. Glavno načelo bilo je ono Friedricha Froebela, a u ustanovama je djelovalo osposobljeno osoblje koje je radilo po njegovu programu. „Godine 1848. u Samostanu sestara milosrdnica sv. Vinka u Zagrebu osnovano je prvo djevojačko učiteljsko učilište.“ (Mendeš, 2018: 38) Nakon što je na početku bilo predviđeno samo za redovnice, od 1851. godine mogli su ju polaziti i svjetovni ljudi. Zanimljiv je pregled predmeta zastupljenih u nastavnom planu toga doba: Nauk vjere, Jezikoslovna i stvarna obuka, Odgojoslovje i teorija zabavišta, Praktične vježbe u zabavištu, Mehraničke radnje, Prostoručno pisanje, Pjevanje i Tjelovježba. Osim spomenute škole, zabavilje su se mogle obrazovati polazeći zabaviljski tečaj ili polazući zabaviljske ispite u učiteljskim školama. U Pravilniku o obrazovanju zabavilja donesenom 1940. Godine stajali su novi nastavni plan i ishodi

učenja. Sukladno tome, zabavilje su tada morale pohađati: Vjeronauk, Narodni jezik, Narodnu historiju, Biologiju i higijenu, Zemljopis naše države, Recitiranje, Crtanje, Pjevanje, Ručni rad, Praktične vježbe u zabavištu te Nauku o vaspitanju.

2.3. Škola za nastavnice malih škola (1939. – 1943.)

Mendeš (2018) navodi djelovanje dvojnog sustava predškolskih ustanova u razdoblju od 1939. do 1943. godine: dječja zabavišta u nadležnosti prosvjetnih organa i dječja skloništa u nadležnosti socijalnih organa. Zabavišta su bila dio osnovnih škola, dok su skloništa djelovala kao zasebne ustanove. Ubrzo je osnovana Mala škola u Rudama koja je djeci u sobi od dvije do šest godina pružala zdravstvenu i socijalnu zaštitu. Budući da je Mala škola trebala osposobljene radnike, razmišljalo se o osnivanju posebne škole za naobrazbu za rad u dječjim skloništima u malim školama. Nakon što je ideja odbijena, 1939. u istom mjestu osnovana je Škola za nastavnice malih škola.

2.4. Škola za dječju zaštitu, Zagreb (1944./45.)

Godine 1944. preseljena je u Zagreb pod imenom Škola za dječju zaštitu, a u sklopu nje su organizirani tečajevi od kojih se održao samo jedan. Glavnu ulogu imali su zdravstveno – pedagoški predmeti.

2.5. Socijalno – pedagoška škola i Škola za odgajatelje (1945. – 1949.)

„U sprnju 1945. osnovana je Socijalno – pedagoška škola sa sjedištem u Zagrebu. Početkom 1946. promijenila je naziv u *Škola za odgajatelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske*. Bila je to srednja strukovna škola u nadležnosti Ministarstva socijalne politike Narodne Republike Hrvatske u kojoj su se osposobljavali prvi stručni odgojiteljski kadrovi.“ (Mendeš, 2018: 63) Tečajno obrazovanje odgojitelja predškolske djece u razdoblju od 1945. do 1949. godine djelovao je na dva načina: kao pripravni i dopunski. Pripravni tečajevi bili su namijenjeni zaposlenicima dječjih domova i obdaništa, dok su dopunske polazili odgojitelji koji su prethodno završili pripravne tečajeve i učiteljice iz dječjih domova i obdaništa. Pedagoški obrazovani ljudi imali su priliku pohađati tečaj u trajanju od četiri mjeseca nakon kojeg su mogli održavati nastavu u srednjim školama za odgojitelje predškolske djece.

2.6. Škola za odgajatelje u Zagrebu (1949./50. – 1976./77.)

Povećan broj zaposlenih majki u razdoblju od 1945. do 1950. godine rezultirao je širenjem predškolskih ustanova na području Hrvatske. Ubrzo je osnovana i Škola za odgajatelje sa sjedištem u Zagrebu koja je kasnije uključena u Pedagoški obrazovni centar „Bogdan Ogrizović“ u Zagrebu. Godine 1949. Ministarstvo prosvjete NR Hrvatske odobrilo je osnivanje Škole za odgojitelje. U razdoblju 1949./50. Polaznici škole slušali su sljedeće predmete: „Hrvatski ili srpski jezik, Ruski jezik, Zemljopis, Povijest, Biologiju, Higijenu, Matematiku, Fiziku, Kemiju, Osnove marksizma i lenjinizma, Historiju s Ustavom FNRJ, Domaćinstvo, Dječju književnost i kulturu riječi, Predvojničku obuku, Crtanje, Pjevanje, Sviranje, Ručni rad, Fiskulturu, Psihologiju s logikom, Opću pedagogiju, Historiju pedagogije i Predškolski odgoj.“ (Mendeš, 2018: 99) Prvi put u povijesti hrvatskog školstva, obrazovanje odgojitelja je otvaranjem katedri za predškolski odgoj u pedagoškim akademijama, podignuto na višu razinu. Od tog trenutka budući odgojitelji obrazovali su se u višim školama.

2.7. Pedagoška akademija (1968./69. – 1977./78.)

U istom razdoblju, od 1968./69. do 1977./78., došlo je i do spajanja pedagoških akademija s nastavničkim fakultetima u Zadru, Puli, Splitu, Rijeci i Osijeku. Godine 1981. zajednički su počele djelovati i pedagoške akademije u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji koje su do tada provodile zasebne nastavne planove. Naobrazba budućih odgojitelja predškolske djece temeljila se na šest metodičkih područja: Materinski jezik, Početne matematičke predodžbe, Upoznavanje prirodne i društvene sredine, Tjelesni odgoj, Glazbeni odgoj te Likovni odgoj. Otvaranje studija predškolskog odgoja na pedagoškim akademijama odvijalo se vrlo brzo. Prvi studij otvorila je Pedagoška akademija u Zagrebu 1968./69. godine. Slijede ju pedagoške akademije u Rijeci, Splitu, Osijeku, Puli, Zadru, Petrinji, Gospiću i Čakovcu. Nastavni plan studija predškolskog odgoja bio je podijeljen na zajednički i posebni studij radi organizacijskih potreba grupiranja predmeta. Tako su zajednički studij podrazumijevali Filozofija, Sociologija, Pedagogija, Didaktika, Psihologija djetinjstva i mladosti, Pedagoška psihologija, Fizički odgoj i Predvojnička obuka; a poseban studij objedinio je: Predškolsku pedagogiju, Psihologiju ranog djetinjstva,

Kulturu usmenog izraza, Metodiku odgojno – obrazovnog rada, Scenski izraz i lutkarstvo, Filmsku i RTV kulturu, Fizički odgoj s metodikom, Likovni odgoj s metodikom, Muzički odgoj s metodikom, Gitaru, Dječju književnost, Higijenu predškolskog djeteta i Tehničko – likovne vježbe. Prema Mendeš (2018), 1968. godine počela je izvedba studija predškolskog odgoja na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu kojeg je upisalo 50 zaposlenih odgojitelja u izvanrednom obliku. U prvoj generaciji diplomiralo je 46 nastavnika predškolskog odgoja čija su imena objavljena u tjedniku *Školske novine*.

2.8. Suradnici u predškolskom odgoju na razini srednje škole (1977./78. – 1983./84.) i nastavničkih fakulteta (1978./79. – 1987./88.)

U razdoblju 1977./78. – 1983./84. djelovala je koncepcija profesionalnog obrazovanja suradnika u predškolskom odgoju na razini srednje škole, a od 1978./79. do 1987./88. profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece bilo je na razini nastavničkih fakulteta. Godine 1978. na snagu je stupio novi nastavni plan i progra studija prema kojem studij traje dvije godine, a obrazuje polaznike za cjelokupni odgojno – obrazovni rad s djecom predškolske dobi od prve do sedme godine života. Time je ujedno napravljen i korak naprijed jer su odgojitelji po prvi put bili osposobljavani za rad s dječjim jaslicama. Osim toga, odgojiteljska profesija podrazumijevala je mogućnost rada u dječjim vrtićima i u drugim društveno organiziranim oblicima predškolskog odgoja. Do spomenute reforme nastavnog plana, dječji vrtići podrazumijevali su skrb o djeci u dobi od treće do sedme godine života. Odgojitelj je nakon ovakvog studija mogao raditi i u programima minimuma predškolskog odgoja za djecu u godini prije polaska u školu, u igraonicama, putujućem vrtiću i sličnim organizacijama. Osim za rad s djecom, odgojitelji su osposobljeni i za obveze kulturne i javne djelatnosti ustanove kao i suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom.

2.9. Model 4+2 (1984./85. – 1990./91.)

U razdoblju od 1984./85. do 1990./91. godine odgojitelji predškolske djece obrazovali su se u centrima usmjerenog obrazovanja i na nastavničkim fakultetima. Takva koncepcija obrazovanja podrazumijevala je novi organizacijski sustav jer se radilo o šest godina obrazovanja. „Prema programskim načelima te koncepcije budući odgojitelji predškolske djece i nastavnici razredne nastave obrazovali bi se

tijekom šest nastavnih godina (četiri na razini srednje škole te dvije na razini visokoškolske ustanove.)“ (Mendeš, 2018: 178) Godine 1980. donesen je Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju prema kojem u podsustav predškolskog odgoja pripadaju i djeca s navršenom prvom godinom života. Na taj su način jaslice postale sastavni dio predškolskog odgoja i priznata im je odgojno – obrazovna komponenta. Za predškolski odgoj od velikog značaja bila je i integracija djece s teškoćama u razvoju u odgojno – obrazovni program. Nova koncepcija obrazovanja odgojitelja i nastavnika podrazumijevala je određene promjene u organizaciji nastavnog programa. Tako su tijekom srednjoškolskog obrazovanja postojala dva stupnja: prvi je podrazumijevao zajedničko obrazovanje tijekom prvog i drugog razreda srednje škole, a u drugom su se učenici ovisno o svojim sklonostima opredijelili za obrazovanje odgojitelja ili nastavnika razredne nastave. Teorijska i praktična nastava bila je podijeljena na tri dijela: opći nastavni sadržaji, zajednički nastavni sadržaji odgojno – obrazovne struke i stručno – metodički nastavni sadržaji. Nakon srednjoškolskog obrazovanja, postojala je mogućnost za upisivanjem dodatne dvije godine studija na nastavničkom fakultetu. „Petu godinu obrazovanja (prvu godinu studija) u obrazovnom programu za odgojitelja predškolske djece upisivali su polaznici koji su uspješno završili četvrtu godinu u centrima usmjerenog obrazovanja.“ (Mendeš, 2018: 187) Godine 1988. četiri sveučilišta na teritoriju Republike Hrvatske izvodilo je studije predškolskog odgoja: Sveučilište u Zagrebu, Splitu, Rijeci i Osijeku. U Zagrebu se predškolski odgoj studirao na Filozofskom fakultetu, OOUR-u pedagoških znanosti. Postojali su Odsjek za predškolski odgoj u Zagrebu, Odsjek za razrednu nastavu i predškolski odgoj u Čakovcu te Odsjek za razrednu nastavu i predškolski odgoj u Petrinji. Sveučilište u Splitu djelovalo je kroz Filozofski fakultet u Zadru, OOUR društvenih i humanističkih znanosti u Zadru i OOUR prirodoslovno – matematičkih znanosti i studija odgojnih područja u Splitu. U Rijeci se moglo studirati na Pedagoškom fakultetu u Rijeci, OOUR znanstveno – nastavne djelatnosti u Rijeci i OOUR znanstveno – nastavne djelatnosti u Puli, dok je u Osijeku djelovao Pedagoški fakultet. Početkom devedesetih godina 20. stoljeća u Republici Hrvatskoj dogodile su se demokratske promjene uslijed kojih je Hrvatska po prvi puta tijekom povijesti samostalno izradila vlastiti sustav odgoja, obrazovanja i znanosti. Obzirom na spomenuto stanje, osnovan je Učiteljski fakultet u Zagrebu i visoke učiteljske škole u Čakovcu, Petrinji, Osijeku, Rijeci, Puli i Splitu. Sva visoka učilišta nudila su mogućnost polaznja studijskog programa predškolskog odgoja ili

razredne nastave. Učilišta su izgradila vlastite studijske programe i time prekinuli uobičajeni jedinstveni nastavni plan i program koji je na svim visokim učilištima bio identičan. Na taj način ostvaren je preduvjet implementacije načela Bolonjske deklaracija u naš sustav visokog obrazovanja koja je prihvaćena u 21. stoljeću.

2.10. Visoka učiteljska učilišta (1997./98. – 2004./05.)

Godine 1998. došlo je do transformacije filozofskog fakulteta u Zagrebu – Odjel pedagoških znanosti u Učiteljsku akademiju u Zagrebu. Velik dio pedagoške javnosti zalagao se za uvođenje četverogodišnjeg obrazovanja odgojitelja, ideja nije realizirana i odgojitelji su se obrazovali na dvogodišnjim studijima na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu i na Visokim učiteljskim školama u ostalim gradovima. „Velik korak naprijed načinjen je u dva sveučilišna centra (Osijek, Rijeka) u kojima je započela izvedba studija predškolskog odgoja u trogodišnjem trajanju.“ (Mendeš, 2018: 214)

2.11. Prvostupnici i magistri predškolskog odgoja (2005./06. -)

19. svibnja 2001. godine Republika Hrvatska potpisala je Bolonjsku deklaraciju u Pragu te se na taj način obvezala harmonizirati nacionalni sustav visokog obrazovanja s načelima deklaracije. Prema Bolonjskoj deklaraciji (1999) trebalo je uvesti supleme diplomi u svrhu zapošljavanja europskih građana i međunarodnu konkurentnost europskog sustava obrazovanja. Uvedeni su dodiplomski i postdiplomski studiji koji omogućuje titulu magistre ili doktora znanosti u svom obrazovnom području. Osim toga, uvedeni su ECTS bodovi koji omogućuju najšire razmjene studenata. Potpisivanje deklaracije značilo je i promicanje mobilnosti među studentima, europske suradnje u osiguravanju kvalitete u cilju razvijanja usporedivih kriterija i metodologija te promicanje potrebne europske dimenzije u visokom školstvu. Mendeš (2018) objašnjava kako je glavno obilježje novih studijskih programa predškolskog odgoja bio produžetak studija na tri akademske godine nakon kojeg se stječe naziv stručni prvostupnik predškolskog odgoja. Godine 2005. Učiteljska akademija u Zagrebu mijenja naziv u Učiteljski fakultet u Zagrebu. Osim magistri primarnog obrazovanja i stručnih prvostupnika predškolskog odgoja, 2005. godine počeo se provoditi i stručni studijski program za obrazovanje odgojitelja. Nakon određenog vremena i potrebnih promjena u nastavnom programu, Učiteljski fakultet otvorio je mogućnost diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prvi magistri spomenute struke diplomirali su 2012. godine na

Učiteljskom fakultetu u Rijeci i na Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Osim toga, obzirom na brojne reforme koje su se događale u kratkom vremenskom periodu, odgojitelji i stručni prvostupnici dobili su mogućnost polaganja razlikovnog programa nakon kojeg ravnopravno mogu konkurirati na diplomskom studiju. Prema izvorima Učiteljskog fakulteta (2019), danas se fakultetsko obrazovanje provodi kao: preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji traje tri godine i čijim se završetkom stječe 180 ECTS bodova te koji se ustrojava kao redoviti i izvanredni studij na tri lokacije: Središnjici u Zagrebu, Odsjeku u Čakovcu i Odsjeku u Petrinji; diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji traje dvije godine i čijim se završetkom stječe 120 ECTS bodova te koji se ustrojava kao izvanredni studij; integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij Učiteljski studij koji traje pet godina i čijim se završetkom stječe 300 ECTS bodova te koji se ustrojava kao redoviti studij (uključuje programe modula) i izvodi na tri lokacije: Središnjici u Zagrebu, Odsjeku u Čakovcu i Odsjeku u Petrinji; integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij Učiteljski studij koji traje pet godina i čijim se završetkom stječe 300 ECTS bodova te koji se ustrojava kao redoviti studij (uključuje studije engleskog ili njemačkog jezika) i izvodi u Središnjici u Zagrebu; studijski programi odgojno – obrazovnih znanosti za stjecanje nastavničke kompetencije koje Odsjek za obrazovne studije izvodi na nastavničkim fakultetima. Njime se osposobljavaju studenti nastavničkih fakulteta za izvođenje predmeta koje studiraju tijekom matičnoga diplomskog astudija. Na osnovi tih programa oni stječu nastavničku kompetenciju (licencu); združeni međunarodni diplomski sveučilišni studij Menadžment i savjetovanje za europsko obrazovanje koji traje godinu dana i čijim se završetkom stječe 60 ECTS bodova te koji se izvodi u Središnjici u Zagrebu i na Westfalijskom Wilhelmovom sveučilištu u Münsteru.

3. Istraživački dio rada „Motivacija za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“

Za potrebe ovog rada provedeno je istraživanje među studentima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Budući da se htjela istražiti motivacija za upis navedenog studija te kako se ona tijekom obrazovanja mijenja, u anketi su sudjelovali studenti od prve do posljednje godine studija. Studente je putem formiranog obrasca ankete zamoljeno da u svrhu

završnog rada iskreno odgovore na postavljena pitanja čija će se analiza koristiti samo u svrhu završnog rada te se ni na koji način neće zloupotrijebiti. Prilikom odgovaranja na pitanja, svim ispitanicima osigurana je anonimnost.

Metoda

Uzorak

Istraživanje je provedeno u ožujku 2019. godine. Sudjelovalo je 170 studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Zagrebu. Od ukupnog broja ispitanika 19,4% polazi prvu godinu preddiplomskog studija, 18,8% drugu godinu preddiplomskog studija, 24,7% treću godinu preddiplomskog studija, dok 25,9% polazi prvu godinu diplomskog studija te 11,2% drugu godinu diplomskog studija.

Varijable i instrumenti

Za ispitivanje motivacije za upis studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koristila se online anonimna anketa formata *Google ankete* u kojoj su ispitanici zamoljeni da iskreno odgovore na postavljena pitanja. Upitnik je formiran uzimajući u obzir sve studente studija stoga na većinu pitanja odgovaraju svi studenti, dok se pojedina tiču samo studenata preddiplomskog studija, a pojedina onih s diplomskog studija. Anketa se sastoji od sedamnaest pitanja od kojih je većina predviđena za sve studente, ali postoje i pitanja na koje odgovaraju samo studneti preddiplomskog studija, kao i pitanje na koje odgovaraju samo studenti diplomskog studija. Na pitanja se može odgovoriti višestrukim izborom, odabirom stupnja u kojem se ispitanik slaže s navedenom tvrdnjom te dodavanjem odgovora ukoliko se ispitanik ne slaže s ponuđenim odgovorima ili u odgovorima nije zastupljeno njegovo najrelevantnije mišljenje. Nakon izjašnjavanja o spolu, studenti trebaju odabrati koju godinu studija polaze te koji je na listi odabranih fakulteta bio Rani i predškolski odgoj i obrazovanje prilikom upisa prve godine studija. Slijede pitanja o razlogu upisa na studij i podržavanju roditelja u odabiru fakulteta budući da se vjeruje da motivacija može ovisiti o vanjskim čimbenicima među kojima je na vrhu ljestvice čovjekovo najuže okruženje. Obzirom da struktura i uređenje obrazovanja utječu na motivaciju studenata, od ispitanika se tražio odgovor na pitanje o zadovoljstvu s

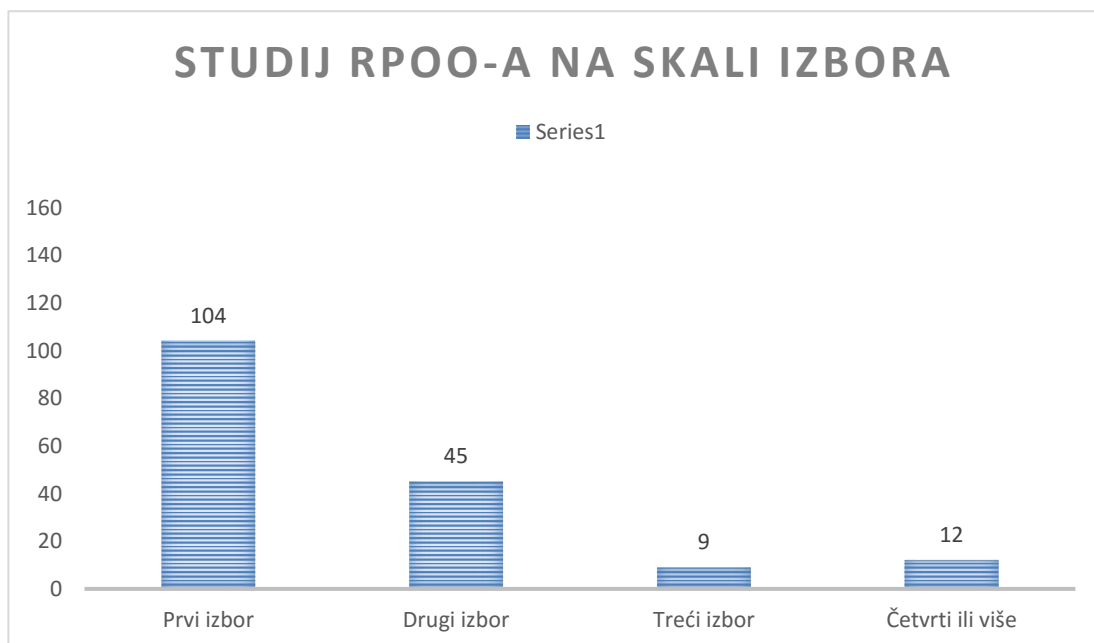
dosadašnjim obrazovanjem na Učiteljskom fakultetu nakon koje slijedi procjena ispitanika o koristi teorijskog dijela kolegija u odnosu na praksu te razina zadovoljstva s količinom prakse tijekom studija. Ispitanici trebaju i procijeniti u kojoj razini ih motiviraju kolegiji i profesori koji ih predaju te koliko to čine kolege ili prijatelji s fakulteta. Slijedi razlika između preddiplomskog i diplomskog studija i koliko je ona relevantna u praksi. Od studenata se tražilo da procjene je li za posao odgojitelja dovoljan trogodišnji studij te razlikuje li se u praksi posao odgojitelja prvostupnika od odgojitelja magistra. Osim navedenog, u obzir je uzeta i činjenica o studentskim poslovima koje većina studenata radi tijekom studiranja. Shodno tome, ispitanici su trebali odgovoriti na pitanje o vrsti posla ako ga rade. Pri završetku ankete, tri preostala pitanja podijeljena su na studente preddiplomskog i diplomskog studija u omjeru 2:1. Studenti preddiplomskog studija trebali su odgovoriti namjeravaju li upisati diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te hoće li ga polaziti redovno ili izvanredno. Studenti diplomskog studija trebali su odrediti najjači motiv za upis diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ili nadopisati svoje mišljenje koje nije ponuđeno u odgovorima.

Rezultati i razrada

Od 170 ispitanika, 164 je ženskog spola što iznosi 96,5%, dok je 6 muškog spola što iznosi svega 3,5%. Možemo zaključiti da se interes i motivacija za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u znatno većem broju javlja kod žena čiji razlog može biti stereotipno percipiranje određenog zanimanja „ženskim“ ili „muškim“. Od davnina se briga oko djece prepuštala ženama o čemu je riječi bilo u teorijskom dijelu ovoga rada. Danas se još uvijek u određenim zanimanjima, svjesno ili nesvjesno, vidi podjela na „ženske“ i „muške“, s naglaskom na veću uključenost žena u „muška“ zanimanja, nego muškaraca u „ženska“ zanimanja. Navedeno najbolje dokazuje prikazani postotak muškaraca na „ženskom“ fakultetu koji je puno manji od postotaka žena na „muškom“ fakultetu kao što je, recimo, Fakultet strojarstva i brodogradnje, Građevinski fakultet i sl.

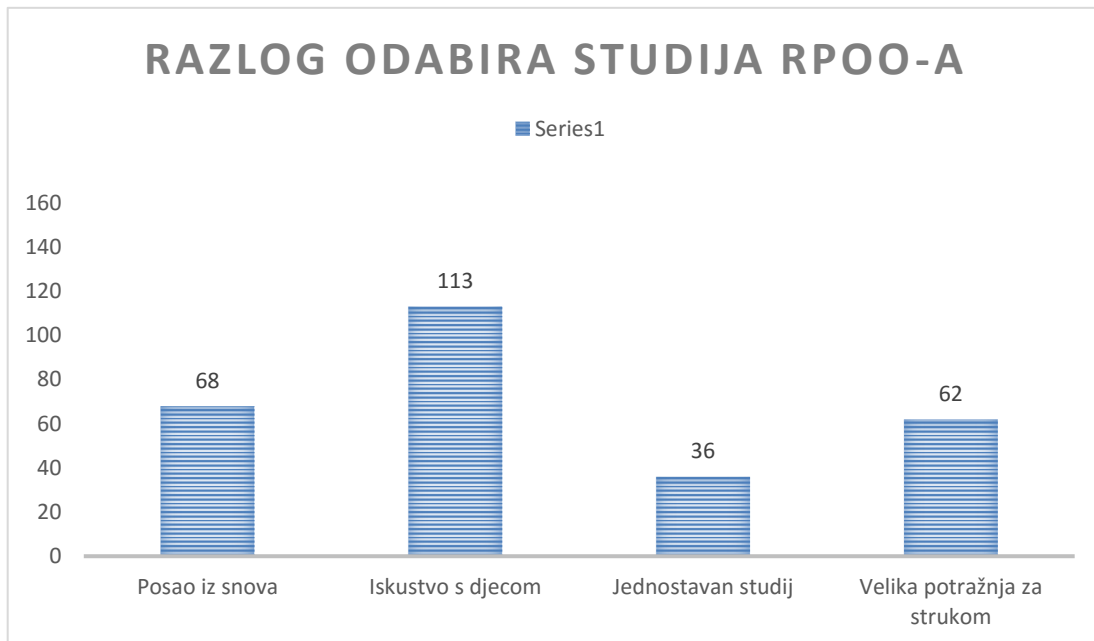
Anketa je ispunjavana dobrovoljno, a većinu odgovora čine oni studenata treće godine preddiplomskog studija s 25,9% i prve godine diplomskog studija s 24,7%. Razlog može biti veća svijest o razvoju motivacije tijekom studiranja nego što je to u prve dvije godine studija. 19,4% odgovora dali su studenti s prve godine

preddiplomskog studija, slijedi druga godina preddiplomskog studija s 18,8% i u konačnici odgovori studenata druge godine diplomskog studija s 11,2%.



Graf 1.

U grafu 1. vidljivo je da je većina ispitanika koji studiraju na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu ostvarila svoju najveću želju po završetku srednjoškolskog obrazovanja. U prijevodu, od 170 njih, čak 104 osobe odabrale su Rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao prvi izbor među ponuđenim fakultetima, što iznosi ukupno 61,2%. Slijedi 45 studenata kojima je navedeni studij bio drugi po redu, što je 26,5%. Njih 12 ili 7,1% je Rani i predškolski odgoj i obrazovanje upisalo nakon što prva tri izbora nisu ostvarili, a 5,3% odnosno 9 studenata je to bio treći izbor.



Graf 2.

U pitanju o razlogu odabira studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ispitanici su zamoljeni da označe koje tvrdnje se odnose na njih, pri čemu mogu odabrati više ponuđenih odgovora. U grafu 2. prikazan je broj odabira pojedinog razloga. Najviše studenata upisalo je navedeni studij zbog iskustva koji su imali s djecom na temelju kojeg su shvatili da se time žele baviti. Samo taj odgovor odabralo je 27,6% ispitanika, ali se on provlači i kroz odgovore onih studenata koji su se odlučili na višestruki izbor. Zajedno sa stečenim iskustvom u radu s djecom, 9,4% studenata smatra da postoji velika potražnja za tom strukom iz čega možemo zaključiti da odabir fakulteta ovisi i o kasnijoj mogućnosti zapošljavanja u struci za koju se studenti obrazuju. Spoj odgovora o iskustvu u radu s djecom i percipiranju studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja laganim, izabralo je 1,8% ispitanika kao svoju motivaciju za odabir studija. Ako tome dodamo odgovor koji se odnosi na veliku potražnju odgojiteljske struke, dobit ćemo odgovor od 6,5% studenata. Percipiranje ovog studija kao laganog bila je glavna motivacija za upis istog kod 12 studenata što čini 7,1% ispitanika ankete. Spoj laganog fakulteta i velike potražnje za strukom odgovor je 2,9% studenata, dok je 5,3% studenata upisalo Rani

i predškolski odgoj i obrazovanje isključivo zbog velike potražnje tog zanimanja. 12,4% studenata smatra da je odgojiteljstvo posao iz snova pa su isključivo zbog tog razloga odabrali navedeni studij. Spoj odgovora o odgojiteljskom poslu kao poslu iz snova i činjenice da su studenti imali iskustva u radu s djecom što ih je motiviralo na upisivanje studija, izabralo je 13,5% ispitanika, a još dva studenta tome su pribrojili i percepciju fakulteta kao laganog. Dva studenta, odnosno 1,2% ispitanika smatraju da je odgojiteljstvo posao iz snova, imali su iskustva u radu s djecom u kojem su shvatili da se time žele baviti, kod odabira fakulteta smatrali su da smjer Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije suviše težak, ali i drže da postoji velika potražnja za strukom. 4,7% ispitanika izabralo je spoj odgovora o poslu iz snova, iskustvu koji su imali s djecom i velikoj potražnji za strukom kao svoju najveću motivaciju za studij, dok je samo jedna osoba navela spoj odgovora o poslu iz snova, velikoj potražnji za strukom i percipiranje fakulteta kao laganog. Deset ispitanika, odnosno 5,9%, odlučili su se upisati studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer je to posao iz snova i postoji velika potražnja za tom strukom. Iz prikazanih rezultata možemo zaključiti da je najviše studenata motivaciju pronašlo u iskustvu koji su imali u neposrednom radu s djecom prije upisa na fakultet, ali ne možemo zanemariti ni ostale podatke koji upućuju da je studentima važno hoće li se nakon obrazovanja moći zaposliti, kakav je to posao i žele li ga raditi te je li studij zahtjevan ili nije. O vrsti motivacije koja se javlja kod studenta, ovisi na koji će način pristupiti studiju te koliko uspješno će ga završiti. Ukoliko student smatra da je odgojiteljstvo posao iz snova i posjeduje iskustvo kojim to može potkrijepiti, vrlo je vjerojatno da njegova motivacija tijekom studija neće padati ili će padati u manjoj količini od onog studenta koji je studij upisao samo iz razloga što nije suviše zahtjevan. Činjenicu da postoji velika potražnja za odgojiteljstvom možemo gledati kao dvije različite motivacije: student smatra da može unovčiti ono što želi raditi i to mu daje dodatnu intrinzičnu motivaciju za završetak studija, ili student samo želi dobiti potvrdu o naobrazbi koju će unovčiti i tako ostvaruje svoju ekstrinzičnu motivaciju. Ukoliko se radi o ekstrinzičnoj motivaciji, ona mora biti dovoljno jaka da student tijekom tri ili pet godina uči i radi ono što možda nije bio njegov prvi odabir. Na isti način možemo prikazati percipiranje fakulteta kao laganog. Takva vrsta motivacije može se spojiti s drugim intrinzičnim motivacijama kao što je želja za studiranjem upravo toga, pa je težina studija samo dodatni čimbenik. S druge strane,

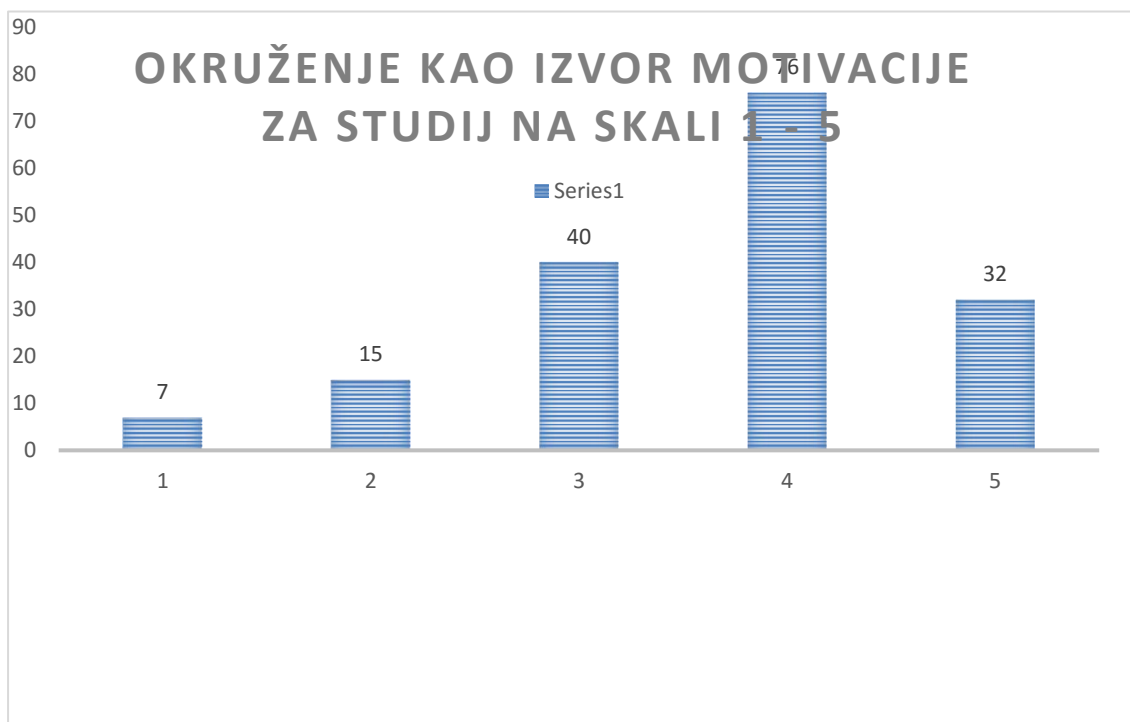
ako je motiv za studij samo stupanj njegove težine, u pitanje dolaze ostale intrinzične motivacije.

Čak 92,4% ili 157 od 170 ispitanika izjavilo je da su ih roditelji podržali u odabiru studija, dok 7,6% ili 13 njih ima roditelje koji to nisu učinili. Kad govorimo o odabiru studija, govorimo o jednoj od najvažnijih odluka u dotadašnjem životu. Prijelaz iz srednje škole na fakultet važno je i stresno razdoblje u životu svakog tko se na to odluči. U većini slučajeva radi se o osobama koje su tek navršile punoljetnost i još uvijek im je potrebna pomoć starijih. Na stupanj motivacije za obrazovanje utječu vanjski čimbenici, u najvećoj mjeri neposredna okolina u kojoj se osoba nalazi. Zbog toga ovih 7,6% studenata iz ankete koji studiraju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje vjerojatno trebaju imati veću intrinzičnu motivaciju od drugih 92,4% kako bi nadomjestili motivaciju koja im dolazi iz okoline.

Istraživanje pokazuje da od 170 ispitanika, 115 njih je dosadašnje obrazovanje na Učiteljskom fakultetu ispunilo očekivanja, dok 55 njih nije. U postotcima to iznosi 67,7% : 32,4%. Na zadovoljstvo studijem utječu očekivanja prije upisa, ustrojstvo i organizacija fakulteta, vlastiti pristup studiju i okolinski čimbenici. Ovisno o svemu navedenom, motivacija za studij raste ili pada.



Graf 3.

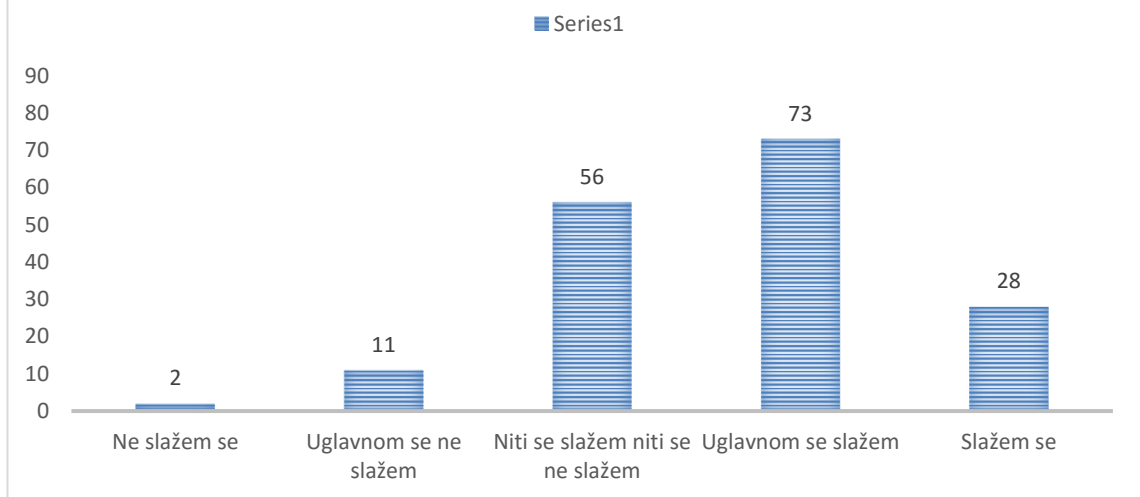


Graf 4.

Graf 3. i graf 4. prikazuju u kolikoj mjeri profesori i kolegiji koje predaju te okruženje studenata utječe na motivaciju za studij. U grafu 3. možemo vidjeti da 4 studenta, odnosno 2,4% ispitanika profesori i kolegiji koje slušaju uopće ne motiviraju za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. 17,1%, odnosno 29 ljudi tvrdi da ih motiviraju tek beznačajno, odnosno „2“ na skali od 1 do 5. Srednju motivaciju profesori i kolegiji daju najvećem broju ispitanika, točnije 74 studenata ili 43,5%. Drugo mjesto, s 35,3% zauzima 60 studenata koji su odabrali „4“ na skali od 1 do 5. Iznimno veliku motivaciju za studij profesori i kolegiji daju tek 1,8% ispitanika, odnosno trima studentima. Prema grafu 4. najmanji broj ispitanika, odnosno njih 7 ili 4,1% rekli su da ih okruženje, točnije prijatelji i kolege na fakultetu, u najmanjoj mjeri motiviraju za studij i buduću profesiju. Njih 15 ili 8,8% izjavilo je da im okruženje daje beznačajnu motivaciju, dok 40 ispitanika, odnosno 23,5% tvrdi da im okruženje daje srednju motivaciju. Najveći postotak ispitanika, točnije 44,7% ili 76 studenata izjavilo je da im prijatelji i kolege na fakultetu daju značajnu motivaciju za studij i buduću profesiju. Okruženje je najveći izvor

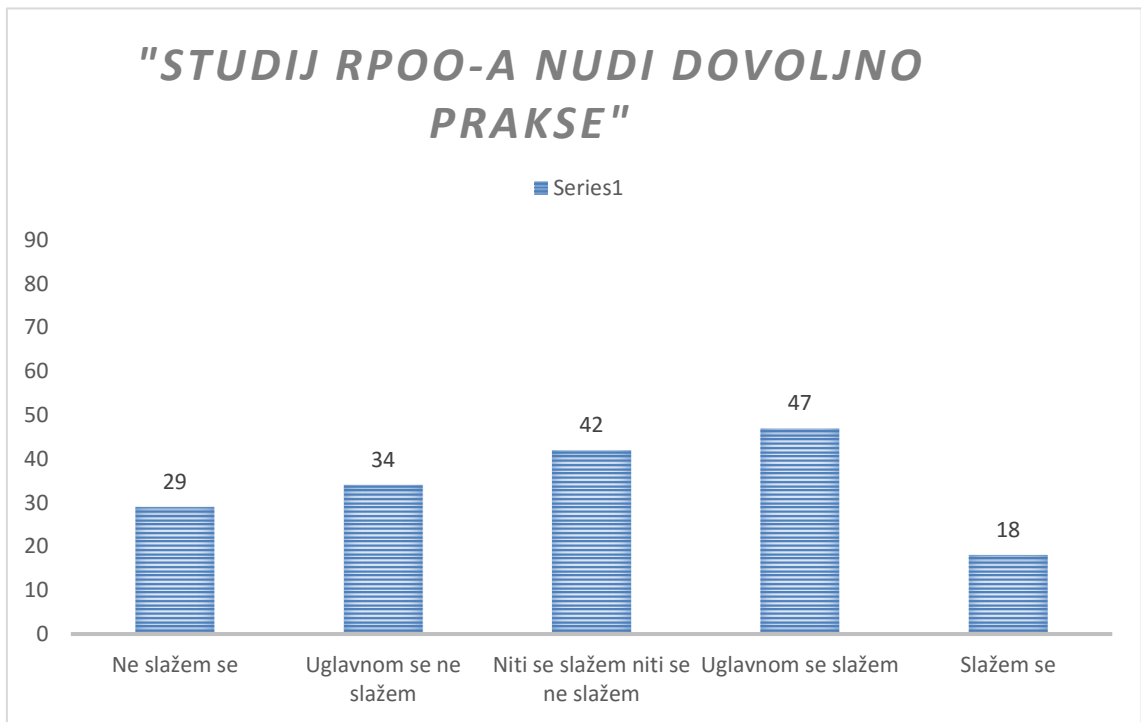
motivacije 32 studenata, odnosno 18,8%. Usporedimo li rezultate ovih dvaju grafova, možemo zaključiti da veću motivaciju za studij ispitanicima daju prijatelji ili kolege nego što to čine profesori koji im predaju. Razlog tome može biti veća povezanost s prijateljima nego s profesorima, želja za uspjehom kakav ostvaruje prijatelj ili kolega, ali i osjećaj veće ravnopravnosti s prijateljima nego s profesorima. Društvo ima veliki utjecaj na stav i ponašanje pojedinca, a tome svjedočimo i u ovom istraživanju. Puno je veća vjerojatnost da će se osoba prikloniti društvu, nego što će ostati po strani. Također, veća je vjerojatnost da će osoba birati društvo u skladu s vlastitim interesima. Ukoliko je pri upisu na fakultet iznimno intrinzično motivirana za studij, vjerojatno će si naći društvo koje je u identičnoj mjeri intrinzično motivirano. Ukoliko je osoba upisala studij isključivo zbog, primjerice, titule koju će dobiti ili odlaganja odlaska na tržište rada, vjerojatno će si naći društvo koje ima slične ekstrinzične motivacije. Ovisno o vrsti motivacije i okruženju, osoba će na određeni način pristupiti studiranju. Osim toga, okruženje može utjecati na osobu mijenjajući joj motivaciju na pozitivan ili negativan način. Student na početku studija može biti iznimno motiviran, ali spletom različitih okolnosti, završi u društvu zbog kojeg mu motivacija pada. S druge strane, student može biti iznimno motiviran za studij pa mu društvo daje dodatnu motivaciju za rad i učenje. Mođuce je i da osoba pristupi studiranju s minimalnom motivacijom, ali ga društvo potakne i motivacija se promijeni. Ljudi koje biramo u svom najužem okruženju imaju veliki utjecaj na ono tko smo i što ćemo postati. Osim prijatelja i kolega na fakultetu, veliku važnost imaju profesori i kolegiji koje studenti slušaju. Ako je kolegij interesantan i profesor ga prezentira na zanimljiv način, veća je vjerojatnost da će ga studenti učiti sa zadovoljstvom nego samo kako bi ga položili. S druge strane, ako je kolegij suhoparan, a profesor se ne trudi prikazati ga zanimljivim, motivacija za učenje tog kolegija bit će manja u odnosu na prethodni primjer. Budući da je ljudski faktor od iznimne važnosti, vjerojatno je da će motivacija za učenje suhoparnog kolegija biti veća ako ga se profesor trudio prikazati zanimljivim.

"KROZ KOLEGIJE SU PROŽETA ZNANJA KOJA ĆE MI U NEPOSREDNOJ PRAKSI KORISTITI"



Graf 5.

U našem istraživanju studenti su zamoljeni da označe koliko se slažu sa sljedećim tvrdnjama: „Kroz kolegije su prožeta znanja koja će mi u neposrednoj praksi koristiti.“ i „Studij RPOO-a nudi dovoljno prakse za osposobljavanje studenata.“ U grafu 5. vidljivo je da tek 7,7% ispitanika smatra da kolegiji uopće ne daju znanja koja će im u budućoj praksi koristiti. 32,9% ispitanika je neodlučno, dok se najveći dio, odnosno 59,4% ispitanika, slaže ili djelomično slaže s činjenicom da kolegiji ipak nude potrebna znanja.



Graf 6.

Što se tiče pitanja o praksi, situacija je drugačija. U grafu 6. vidljivo je da je veći broj studenata ili neodlučno ili smatraju da studij ne nudi dovoljno prakse za osposobljavanje. U postotcima to izgleda ovako: 37,1% se ne slaže s tvrdnjom, 24,7% je neodlučno, a 38,2% smatra da prakse kroz studij ima dovoljno. Studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nudi 5 dana prakse tijekom prve godine studija, 10 dana prakse tijekom druge godine studija te 10 dana prakse tijekom treće godine studija uz metodike koje se održavaju tri puta tjedno u različitim vrtićima. Zaključujemo da najviše praktičnog rada ima na zadnjoj godini preddiplomskog studija. To je ujedno i period u kojem studenti najbolje mogu procijeniti pronalaze li se u toj struci ili ne. Sudeći po istraživanju, studenti bi voljeli da je praksa prožeta u većem broju sati kroz sve godine studija.

Po završetku treće godine preddiplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, student dobiva naziv *stručni/a prvostupnik/ca ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, ili bacc. praesc. educ. Nakon toga dužan je položiti stručni ispit kako bi mogao konkurirati na tržištu rada. Osim mogućnosti zapošljavanja nakon preddiplomskog studija, studenti imaju priliku upisati diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se izvodi redovno ili izvanredno te nakon kojeg stječu naziv *magistar/a ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Upitali smo studente smatraju li da je za posao odgojitelja dovoljan trogodišnji studij te misle li da se posao odgojitelja prvostupnika i odgojitelja

magistra u praksi razlikuje. Odgovori se podudaraju, odnosno 33,5% studenata smatra da je za posao odgojitelja dovoljan trogodišnji studij i oni ne vide razliku u poslu odgojitelja prvostupnika i odgojitelja magistra. 66,5% studenata smatra da za odgojitelja nije dovoljan samo trogodišnji studij i oni vide razliku u praksi. Istraživanje pokazuje da se svijest o važnosti obrazovanja odgojitelja zadnjih godina promijenila te da više ljudi smatra da je za takav posao potreban petogodišnji studij.

Od 8. studenog 2018. godine stupio je na snagu zakon prema kojem i izvanredni studenti mogu raditi studentske poslove preko student servisa. Do tada su to pravo uživali samo redovni studenti. Pitali smo buduće odgojitelje rade li studentski posao te veže li se on uz rad s djecom ili nešto drugo. Rezultati pokazuju da čak 32,4% studenata uopće ne radi, dok od 67,6% onih koji rade, 39,4% njih radi s djecom. Najčešći poslovi odnose se na animaciju u igraonicama ili na dječjim rođendanima te privatno čuvanje djece koja ne idu u vrtić.

Anketa je sadržavala dva pitanja koja se odnose samo na studente preddiplomskog studija i jedno pitanje koje se odnosi samo na studente diplomskog studija. Upitali smo studente preddiplomskog studija namjeravaju li upisati diplomski studij te hoće li to biti redovno ili izvanredno. Od 108 ispitanika, 73,1% njih izjavilo je da će upisati diplomski studij, 15,7% još nije odlučilo, a 11,1% ga neće upisati. 38,9% studenata nastaviti će studij redovno, 19,4% njih izvanredno, a 31,5% još nije odlučilo. Budući da će više od 70% studenata s preddiplomskog studija upisati i diplomski, potvrđujemo ranije izrečenu tvrdnju o većoj svijesti o važnosti obrazovanja odgojitelja.

Studenti koji već studiraju na diplomskom studiju zamoljeni su da navedu glavni motiv upisa diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja obrazovanja. Rezultati pokazuju da su dva najveća motiva želja za dodatnim obrazovanjem za koje vjeruju da je odgojiteljima potrebno te uvećana plaća odgojiteljima magistrima. U postotcima to izgleda ovako: 40,8% ispitanika bilo je željno dodatnog znanja, a 36,6% njih upisalo je studij zbog veće plaće. 12,7% prvostupnika upisali su diplomski studij zbog želje za titulom magistra/e, a zanemarivi postotak uzimaju motivi kao što su: odlaganje odlaska na tržište rada, motivacija od strane prijateljice i veća mirovina. Sudeći po odgovorima, studentima je gotovo podjednako važna intrinzična i ekstrinzična motivacija.

ZAKLJUČAK

Promatrajući dobivene rezultate možemo potvrditi sve postavljene hipoteze. Istraživanje pokazuje da je od 170 ispitanika, 113 njih u svoj odgovor uvrstilo iskustvo u aktivnostima s djecom kao glavnu motivaciju za upis Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To iznosi ukupno 66,1% studenata i potvrđuje hipotezu *Motivacija za studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u najvećoj se mjeri javlja kod osoba koje poznaju rad s djecom od prije*. Kad govorimo o utjecaju okoline na motivaciju, ispitanici svojim odgovorima potvrđuju hipotezu *Okolinski čimbenici kao što su: okruženje studenta – kolege, prijatelji i profesori te ustrojstvo fakulteta i organizacija kolegija utječu na motivaciju za studij*. To dokazuje sljedeće: ukupno 80,6% ispitanika smatra da kolegiji i profesori nude neki oblik motivacije – od srednje do iznimno visoke. 19,5% studenata smatra da im profesori i kolegiji ne nude nikakvu motivaciju. Nešto veći broj ispitanika, točnije 87% njih tvrdi da im prijatelji i kolege na fakultetu daju neki oblik motivacije – od srednje do vrlo visoke, dok 12,9% smatra da im prijatelji i kolege ne nude nikakvu motivaciju. Iako je hipoteza točna, pozornost treba obratiti na razliku u količini motivacije od strane profesora i prijatelja ili kolega. Na skali od 1 do 5, najveći broj ispitanika, 43,5%, izjavio je da im profesori daju srednju motivaciju za studij, odnosno „3“. Na istoj vrijednosnoj skali, najveći broj ispitanika, 44,7%, izjavio je da im prijatelji i kolege daju značajnu motivaciju za studij, odnosno „4“. Obzirom da je od 70 studenata s diplomskog studija, 40,8% njih navelo želju za dodatnim obrazovanjem kao glavnom motivacijom za upis diplomskog studija, potvrđena je i treća hipoteza istraživanja *Svijest o važnosti petogodišnjeg obrazovanja za odgojitelje najveća je motivacija studentima za upis diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. U narednim istraživanjima bilo bi značajno ispitati koji čimbenici utječu na motivaciju za cjeloživotno obrazovanje odgojitelja.

Literatura

Anderson, S.L., i Betz, N.E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 198-117.

Anderson, R., Manoogian, S. i Reznick, S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.

Baiocco, R., Laghi, F. i D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32, 963-976.

Beck, R.C. (2003). Motivacija: Teorije i načela. Jastrebarsko: *Naklada Slap*

Cindrić, M. (2001). Predškolski odgajatelj – profesija da ili ne? u: Vrgoč, H. (ur.), *Uspješna škola*. Poruke XII. Križevački pedagoški dani, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 221-228.

Ciranna, C. (1970). *Storia, pedagogia, didattica, programmi e orientamenti delle scuole materne dalle origini ad oggi*. Roma: Editrice Ciranna.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic.

Driver, M.J., Brousseau, K.E. and Hunsaker, P.L. (1990). *The dynamic decisionmaker*. New York: Harper & Row.

Dermanov, J., Kosanović, M. (2013). *Theories of career choice and development*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Gray, J.A. (1994). Three fundamental emotion systems. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.

Hackman, J.R. and Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-286.

Mendeš, B. (2018). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija: znanstvena monografija. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Olcum, D. and Tirtek, O. (2015). The Effect Of School Administrators` Decision-Making Styles On Teacher Job Satisfaction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences (197)*, 1936-1946.

Pablo-Lerchund, I., Nunez-del-Rio, M.C. and Gonzalez-Tirados, R.M. (2015). Career choice in engineering students: its relationship with motivation, satisfaction and the development of professional plans. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31, (1), 268-279.

Scott, S.G. and ve Bruce, R.A. (1995). Decision-making style: the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.

Spence, J. and Helmreich, R. (1983). Types of achievement and achievement-related motives and rewards. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: W.H. Freeman. Spence, K.W. (1944). The nature of theory construction in contemporary psychology. *Psychological Review*: 51, 47-68.

Valenčić Zuljan, M. (2008a). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Vučetić, M. (1977). Pripremanje vaspitača za rad u predškolskim ustanovama na teoriji današnje Vojvodine od osnivanja ustanova do danas, *Predškolsko dete*, 7 (2): 229-249.