

Stručna literatura i internetski izvori kao čimbenici u cjeloživotnom učenju kinezioloških kompetencija kod odgajatelja

Dobranić, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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:147:936766>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-05**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

ANA DOBRANIĆ

STRUČNA LITERATURA I INTERNETSKI IZVORI KAO ČIMBENICI U
CJELOŽIVOTNOM USVAJANJU KINEZIOLOŠKIH KOMPETENCIJA
ODGAJATELJA

ZAVRŠNI RAD

Zagreb, rujan 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ana Dobranić

STRUČNA LITERATURA I INTERNETSKI IZVORI KAO ČIMBENICI U
CJELOŽIVOTNOM USVAJANJU KINEZILOŠKIH KOMPETENCIJA
ODGAJATELJA

Završni rad

Mentorica: doc.dr.sc. Srna Jenko Miholić

Zagreb, rujan 2023.

SADRŽAJ

Sažetak

Summary

1. UVOD	1
2. TJELESNO I ZDRAVSTVENO ODGOJNO-OBRAZOVNO PODRUČJE	2
3. KOMPETENCIJE	6
4. CJELOŽIVOTNO UČENJE	8
4.1. Oblici cjeloživotnog učenja	9
4.2. Stručna literatura	13
4.3. Uloga digitalnih medija pri cjeloživotnom učenju	14
5. CILJ ISTRAŽIVANJA	17
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	18
6.1. Uzorak ispitanika	18
6.2. Istraživački instrument.....	18
6.3. Postupak prikupljanja podataka	19
6.4. Metode obrade podataka	19
7. REZULTATI I RASPRAVA	20
8. ZAKLJUČAK	30
9. POPIS LITERATURE	32
Izjava o izvornosti završnog rada	35

SAŽETAK

Cjeloživotno učenje, kao temeljna komponenta potpunog životnog vijeka, glavna je točka polazišta ovog istraživačkog rada. Ovaj rad pridonosi cjelovitom razumijevanju pojmova formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, kao i kompetencija koje odgajatelj usvaja kako bi mogao u skladu s teorijom i kurikulumom provesti kineziološki sat s djecom rane i predškolske dobi. Glavno sredstvo učenja te bogat izvor informacija predstavlja knjiga te sva dostupna stručna literatura čija je uloga kako profesionalno tako i kontinuirano životno usavršavanje. S druge strane živimo u suvremenom elektroničnom dobu u kojem glavnu ulogu igraju razne multimedije, koje ako ih koristimo u dobre svrhe, uvelike mogu pomoći u stručnom usavršavanju i izvoru dodatnog znanja te primanja novih informacija i stjecanje dodatnih kompetencija. Predmet ovog istraživačkog rada je cjeloživotno učenje odgajatelja putem korištenja stručne literature i stručnih internetskih izvora s područja tjelesne i zdravstvene kulture, kao i njihova samoprocjena o važnosti stjecanja određenih kinezioloških kompetencija. U svrhu prikupljanja podataka koristila se metoda *papir-olovka*, odnosno ispunjavanje anonimnog anketnog upitnika kojem je pristupilo ukupno 264 ispitanika. Cilj ovoga rada je usporediti stavove odgajatelja o važnosti koju pripisuju zadanoj kompetenciji koja je povezana uz cjeloživotno učenje, o njihovoj trenutnoj te željenoj osposobljenosti koristeći pritom Likertovu skalu od četiri stupnja, kao i uočiti moguće razlike između korištenja stručne literature i internetskih izvora na ispitanjoj populaciji od kojih su izdvoji studenti od odgajatelja. Rezultati istraživanja mogu koristiti kao poticaj podjednagog korištenja oba načina cjeloživotnog učenja i profesionalnog usavršavanja.

Ključne riječi: formalno obrazovanje, generičke kompetencije, informalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, predmetno-specifične kompetencije, stručni izvori

Professional Literature and Internet Resources as a
Factor in Lifelong Learning of Kinesiology
Competences by Preeschool Tteachers

SUMMARY

Lifelong learning, as a fundamental component of a complete life span, is the main starting point of this research. This research contributes to a complete understanding of the concepts of formal, non-formal and informal education, as well as the competencies that the educator acquires in order to be able to conduct a kinesiology class with children of early and preschool age in accordance with the theory and curriculum. The main means of learning and a rich source of information are books and all available professional literature whose role is both professional and continuous life improvement. On the other hand, we live in a modern electronic age in which various multimedia plays a major role, which, if used for good purposes, can greatly help in professional development and a source of additional knowledge, as well as receiving new information and acquiring additional competencies. The subject of this research is the lifelong learning of educators through the use of professional literature and professional internet sources in the field of physical and health culture, as well as their self-assessment of the acquisition of kinesiology competencies through them. For the purpose of data collection the paper-pencil method was used, that is filling an anonymous survey questionnaire, which was accessed by a total of 264 respondents. The aim of the research is to compare the attitudes of educators about the importance they attribute to the given competence that is connected with lifelong learning, about their current and desired competence using a four-point Likert scale, as well as to observe possible differences between the use of professional literature and internet sources on the surveyed population of which separated the students from the educators. The result of the research can be used as an incentive to equally use both methods of lifelong learning and professional development.

Keywords: formal education, generic competencies, informal education, non-formal education, professional sources, subject-specific competencies

1. UVOD

Od samog početka postojanja ljudske vrste na planeti Zemlji, postoji i čovjekovo cjeloživotno učenje. Prvotno je ova vrsta učenja bila u međuodnosu s životnim potrebama i ljudskim standardima, najprije su se učile osnovne i neizostavne stvari za preživljavanje, a potom i za opstanak vrste na nekom teritorijalnom području (Uzela i Vujičić, 2008.).

Osposobljavanje odgajatelja u svrhu postanka samostalnog kompetentnog pojedinca može se realizirati upravo pomoću korištenja svih oblika cjeloživotnog učenja. Brojne zemlje EU imaju pristup koji utvrđuje obrazovanje odgojitelja kao otvoren, dinamičan i razvojni proces uz kojeg kontinuirano uče, rastu i razvijaju se unatoč tomu što je njihovo formalno obrazovanje završilo, a sve to u svrhu jačanja i stjecanja stručnih kompetencija. Profesionalni razvoj opisuje se kao nepodijeljena cjelina teorijskih, stručnih i praktičkih znanja. Jednako tako se ni stručne kompetencije ne ograničavaju samo na stjecanje znanja i vještina već se mogu razumjeti kao sveobuhvatna postignuća koja su odgajateljima od velike pomoći u rješavanju izazova suvremenog društva te društvenog konteksta u kojem žive i rade (Kokanović, 2019.). Iako u današnje vrijeme pojam kompetencija nije u cijelosti definiran, najčešće se sagledavaju pod učinkovitost vršenja određene aktivnosti te se istovremeno poistovjećuju sa znanjem, vještinama i sposobnostima pojedinca koji obavlja navedenu aktivnost. U novije vrijeme, osim općih kompetencija, valja razvijati i kompetencije učiti kako učiti kako bi odgajatelji išli u korak sa suvremenim dobom te kompetencije računalne pismenosti u svrhu korištenja informacijske tehnologije za profesionalno usavršavanje i osobni rast u profesionalnog i kompetentnog pojedinca (Matijević, 2008.). Cjeloživotno učenje, kao što i sama riječ govori, odnosi se na proces koji traje kroz čitav život, a ostvaruje se kroz tri glavna oblika: formalno, neformalno i informalno obrazovanje (Mesić i Topolovčan, 2016.). Tako su brojni komunikacijski mediji omogućili unapređenje obrazovanja na način postavljanja mogućnosti pojave prilagodljivih metoda samoobrazovanja odraslih, odnosno mogućnost učenja u bilo kojem vremenskom periodu te na bilo kojem mjestu, što uvelike doprinosi dostupnosti sadržaja za cjeloživotno učenje (Matijević, 2000.). Znatiželja i zanimanje za osposobljenost odgajatelja u provođenju kinezioloških aktivnosti, uz dobro poznavanje i korištenje internetskih izvora i stručne literature kao jednih od čimbenika cjeloživotnog učenja, ujedno je bila i motivacija za pisanje ovoga rada.

2. TJELESNO I ZDRAVSTVENO ODGOJNO-OBRAZOVNO PODRUČJE

Vježbanjem, igrom i boravkom u okolini koja potiče tjelesnu aktivnost, dijete razvija samostalnost i neovisnost, formira motoričke sposobnosti, te ujedno navedenim aspektima potiče pravilan rast i razvoj djeteta. U interakciji s drugom djecom također primjećujemo urođene talente, sposobnosti i potencijale, čijim se otkrivanjem može prilagoditi način rada te na taj način pozitivno vršiti utjecaj na njihov daljnji rast i razvoj. Aktivno tjelesno kretanje u djetetovoj predškolskoj dobi od velike je važnosti za razvoj motorike, funkcionalnih sposobnosti, usavršavanja prirodnih oblika kretanja u različitim situacijama, kao i za razvijanje i njegovanje zdravstveno-higijenskih navika djece. (Findak, 1995.)

Navedeno područje čine tri ključne svrhe odgojno-obrazovnog rada:

1. Primarna svrha tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja odnosi se na poticanje pravilnog razvoja kinantropoloških, odnosno morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja kao i ostalih antropoloških obilježja djece.
2. Sekundarna svrha tjelesnog i zdravstvenog područja je stručno usavršavanje djece i mladih u svrhu samostalnog i aktivnog vježbanja te postizanja bolje kvalitete života.
3. Tercijarna svrha tjelesnog i zdravstvenog područja obuhvaća usavršavanje djece i mladih za provođenje radnih sposobnosti.

Cilj tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog sustava je osposobiti djecu i učenike na primjenu stečenog teorijskog i motoričkog znanja koje omogućuje djeci samostalnost prilikom vježbanja kao i bolju kvalitetu života. (MZOŠRH, 2006.)

Prema Findaku (1995.), neki od ciljeva tjelesne i zdravstvene kulture su:

1. formirati zdravo i skladno razvijeno dijete koje će slobodno ovladavati svojom motorikom
2. razviti i oplemeniti osjetilnu osjetljivost djeteta
3. poticati razvoj zdravstvene kulture

Opće zadaće tjelesne i zdravstvene kulture temelje se na:

1. zadovoljavanje djetetove osnovne potrebe za igrom

2. stvaranje uvjeta za harmoničan rast i razvoj djeteta
3. omogućavanje suradnje u interakciji s drugom djecom
4. usvajanje higijenskih i ekoloških navika

Primjenjivanjem tjelesne i zdravstvene kulture omogućuje se pravilan rast i razvoj djece kao i zadovoljenje njihovih potreba za igrom i kretanjem, dok se s druge strane otkrivaju i njeguju njihove darovitosti. Kroz cijeli proces dolazi do stjecanja pozitivnih navika vezanih uz tjelesno vježbanje, kao i stjecanje novih kompetencija te svladavanje određenih motoričkih znanja i vještina. Kurikulum tjelesnog i zdravstvenog odgojno – obrazovnog područja odnosi se na usvajanje i razvijanje motoričkih sposobnosti, znanja i vještina opisanih u predmetnim područjima. Glavni cilj je ostvarivanje dobrobiti neovisno radi li se o pojedincu ili široj zajednici. (MZO, 2019.)

Kurikul nastavnog predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura iz 2019. godine navodi i definira predmetna područja:

1. Kineziološka teorijska i motorička znanja
2. Morfološka obilježja, motoričke i funkcionalne sposobnosti
3. Motorička postignuća
4. Zdravstveni i odgojni učinci tjelesnog vježbanja

1. Kineziološka teorijska i motorička znanja

Usvajanje, usavršavanje i primjena različitih kinezioloških teorijskih i motoričkih znanja i vještina izdvaja se kao čimbenik kojim se ostvaruje određena kompetencija, uključujući pritom motoričku pismenost. Usvojena znanja i vještine učenici primjenjuju u kineziološkim aktivnostima te se na taj način direktno povećava aktivno provođenje slobodnog vremena kao i bolji i zdraviji način življenja te briga o osobnom zdravlju. Naglasak se također stavlja na darovitu djecu te djecu s teškoćama u razvoju kako bi se kineziološke aktivnosti u što većoj mjeri prilagodile njima u skladu s njihovim potrebama. Navedena usvojena znanja i vještine također idu u korist svakodnevnim radnim navikama, školskim i drugim obavezama kao i kad je u pitanju poštivanje određenih pravila i međusobnih različitosti. Sastavnicama ovog predmetnog područja poboljšava se temeljna kineziološka teorijska i motorička znanja i kompetencije.

2. Morfološka obilježja, motoričke i funkcionalne sposobnosti

Riječ je o predmetnom području čiji je naglasak stavljen na ljudsko tijelo u skladu s njegovim obilježjima. Sastavnice ovog predmetnog područja temelje se na poboljšanju i održavanju motoričkih i funkcionalnih sposobnosti koje se ujedno baziraju na povećanju tjelesne spremnosti, razine zdravlja jednako kao i na aktivno praćenje pokazatelja morfoloških obilježja te na pravilne oblike tjelesnog držanja. U konačnici treba izdvojiti da se naglasak u ovome području stavlja na primjenu odgovarajućih kinezioloških programa vježbanja i sportova kao njihova zasebnog dijela, a sve u skladu s razvojnim fazama razvoja djece. Ciljevi ovog područja su: samopraćenje i razumijevanje morfoloških značajki, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti i njihovo održavanje na optimalnoj razini.

3. Motorička postignuća

Ovo predmetno područje većinskim dijelom obuhvaća sve bitne odgojno-obrazovne ciljeve te ono uključuje:

„osposobljenost za jutarnje tjelesno vježbanje, prepoznavanje korisnosti mikropauza, makropauza, stanki prilikom učenja; prepoznavanje i osvješćivanje potreba o pravilnoj izmjeni rada u odnosu na vrijeme vježbanja; primjenu prirodnih oblika gibanja u svakodnevnom životu i radu, primjenu naučenog u izabranome sportu te kineziološko-rekreativnim aktivnostima; osposobljenost za samostalnu provedbu jednostavnih programa usmjerenih održavanju i podizanju razine motoričkih postignuća, osposobljenost za primjenu naučenog pri vježbanju te rješavanje situacijskih problema u otežanim i izvanrednim uvjetima“ (MZOŠRH, 2019, 10.)

4. Zdravstveni i odgojni učinci tjelesnog vježbanja

Predmetno područje zdravstveni i odgojni učinci tjelesnog vježbanja prvenstveno se odnosi na razvoj pozitivnog stajališta jednako kao i na razvoj kritičkog mišljenja prema tjelesnom vježbanju te definiranju i evidenciji zdravstvenih, higijenskih i ekoloških navika kao i navika svakodnevnog tjelesnog vježbanja. Naglasak u ovom predmetnom području stavlja se na važnost stjecanja kao i spremnost na promjenu navika u svrhu zdravijeg načina življenja. Ističe se potreba stvaranja cjeloživotne rutine tjelesnog

vježbanja u svrhu pozitivnog utjecaja na kvalitetu življenja s ciljem prevencije od pojave raznih mišićno-koštanih bolesti, pretilosti, dijabetesa te od pojave drugih mogućih bolesti koje su povezane uz nedostatak kretanja tijekom života. Također aktivno provođenje vremena u prirodi te sam život u pokretu budi ekološku svijest i osjećaj motiviranosti te zadovoljstva. S druge strane, odgojne vrijednosti upućuju na važnost poštivanja svakog pojedinog djeteta. Poticajnom okolinom, uz kvalitetne kineziološke aktivnosti, budi se i razvija kreativnost, rješavanje problemskih situacija, kritičko razmišljanje, znatiželju i zadovoljstvo, što je ujedno povezano s vlastitim i odgovornim donošenjem odluka.

3. KOMPETENCIJE

Kompetencije odgajatelja definiramo kao kombinaciju znanja, vještina, mogućnosti i spremnosti koju isti posjeduje, kako bi primjenjivao i prenosio znanja, vještine te uključivao raznolike sadržaje, procese i metode za provođenje, organiziranje i realizaciju kineziološke aktivnosti. (Vizek Vidović, 2009).

Weinert (2001.) tvrdi da su kompetencije dostupne ili naučene kognitivne vještine i sposobnosti koje se upotrebljavaju za uspješno i odgovorno rješavanje određenih problema.

U svom profesionalnom razvoju, odgajatelj bi trebao svoje teorijsko znanje adekvatno primijeniti u praksi, a za ostvarenje istoga potrebno je usvojiti određene razine kompetencija. Stjecanje kompetencija važno je za profesionalni i osobni razvoj odgojitelja, kao djelatnika u odgojno obrazovnom procesu i radu. Od kompetentnog odgojno obrazovnog djelatnika očekuje se da posjeduje određena znanja i vještine, a s druge strane i osobna obilježja, kako bi bio pozitivan model te kvalitetan autoritet djeci koja ga pomno prate i usvajaju znanje tehnikom učenja po modelu (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008.).

Kompetencije potrebne za uspješnu provedbu kineziološkog sata mogu se podijeliti u dvije skupine kompetencija, a to su: generičke i predmetno specifične kompetencije. Primjerice, prema Jenko Miholić (2017), generičke kineziološke kompetencije kod učitelja u primarnom obrazovanju uključuju: metodičke aspekte rada, vođenje projekata i znanstveno-istraživački rad, društveno odgovorno ponašanje, upravljanje nastavnim procesom i odgojno-obrazovnu legislativu, dok predmetno-specifične kineziološke kompetencije uključuju: specijalne pedagoške kompetencije i značaj kinezioloških aktivnosti, društveni značaj, specijalne metodičke kompetencije, kompetencije praktične izvedbe i antropološke kompetencije.

Europska Unija je, prema preporuci Europskog Parlamenta iz 2006. godine odredila osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Razmatraju ih kao kombinaciju znanja, stavova i vještina korisnih u određenom kontekstu. Ključne kompetencije su kompetencije potrebne svakom pojedincu u svrhu osobnog, građanskog i društvenog razvoja kao i u svrhu zapošljavanja. Referentni okvir izdvaja osam ključnih kompetencija:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranome jeziku

3. Matematičke kompetencije i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji
4. Digitalna kompetencija
5. Kompetencija organiziranja i uređivanja vlastitog učenja (učiti kako učiti)
6. Međuljudske (socijalne) i građanske kompetencije
7. Smisao za inicijativu i poduzetništvo
8. Kulturološka senzibilizacija (kulturalna svijest) i izražavanje (glazba, mediji, tjelesna kultura i očuvanje zdravlja, književnosti i umjetnosti) (Domazet, 2009; EP, 2010; MZOŠRH, 2007; MZOŠRH, 2011).

Svaka se individua međusobno razlikuje, kako po onim osobnim, tako i po profesionalnim komponentama. Spomenute razlike potrebno je uvažavati, osvješćivati ih te pružati mogućnost unapređivanja onih kompetencija koje se procjenjuju nedostavno razvijenima (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008.).

Uspjeh u radu s djecom u konačnici najviše ovisi o odgajatelju, jer stvara osnovne temelje motoričke pismenosti djece, što ujedno od njega zahtijeva određenu razinu stručnog znanja i kvalitetnu pripremu kako bi navedeno mogao realizirati (Petrić, 2019.).

4. CJELOŽIVOTNO UČENJE

Lifelong education, prevedeno s engleskog jezika kao cjeloživotno obrazovanje i *lifelong learning*, u prijevodu cjeloživotno učenje, termini su koji su se prvi puta koristili u dvadesetim godinama prošlog stoljeća u Engleskoj. Pojam cjeloživotnog učenja bio je izražen na sastanku dvadeset i pet ministara obrazovanja 1996. godine, kojim je konstatirano da se postiže obrat „od obrazovanja k učenju“, koji je neophodan kao osnovni cilj svjetske obrazovne reforme. Također je utvrđeno da bi vodeće pravilo buduće obrazovne politike trebalo biti „cjeloživotno učenje za sve“ (Pastuović, 2008.).

U Memorandumu o cjeloživotnom učenju (Commission of the European Communities, 2000.) navodi se definicija koja daje tvrdnju kako navedeno učenje uključuje *“svaku aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca”*.

Uz naglasak koji se stavlja na učenje u svim životnim razdobljima, „od kolijevke do groba“, odnosno od najranije predškolske dobi pa sve do čovjekove starosti, cjeloživotno učenje treba objediniti cijeli sklop formalnog, neformalnog i informalnog učenja (Commission of the European Communities 2000).

Obrazovanje, prema knjizi *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* iz 1973. godine, definiramo kao teoriju organiziranog suvislog uloženog truda svakog pojedinca, a ono zahtijeva separaciju aktivnosti obrazovanja od svih ostalih aktivnosti. S druge strane, u odnosu na obrazovanje, učenje predstavlja dugotrajan i neprekidan proces (Kallen i Bengtsson, 1973.). Terminom *cjeloživotnog učenja* želi se istaknuti pomicanje fokusa obrazovnog procesa s organiziranog programa i osobe koja podučava na osobu koja usvaja, odnosno uči.

Pastuović (2008.) također objašnjava kako učenje može biti svjesno i nesvjesno, što ujedno čini širi princip od principa obrazovanja koje se svodi na svjesno učenje čime izostavlja nesvjesno iskustveno (prirodno) učenje.

Ključni motiv implementacije koncepcije cjeloživotnog učenja jesu sve učestalije i efikasnije promjene današnje tehnologije te svakodnevnog društva zbog kojih sva dosadašnja znanja, vještine, stavovi, vrijednosti i navike sve brže izlaze iz okvira sadašnjeg vremena. Iz tog razloga bitno je učiti cijeli svoj život, a ne isključivo u početnim fazama

života te adolescenciji. Stvaranje edukacije, ne samo za mladenaštvo, već i za zreliju i stariju dob stvara društvo koje uči. Autor Pastuović također navodi kako je za društvo koje uči od velike važnosti usuglašenost svih komponenti cjeloživotnog obrazovanja, odnosno formalnog, neformalnog i informalnog učenja (Pastuović, 2001.).

„Budući da se uči čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu, školovanje je samo jedan oblik obrazovanja, odnosno učenja.“ (Pastuović, 2001., 61.). Zbog navedenog, važno je kombinirati različite oblike učenja kroz različite životne sfere kako bi se sukladno novom i modernom načinu življenja mogli prilagoditi te se trajno obrazovati.

Dave (1976., 36) je karakteristike cjeloživotnog obrazovanja vješto sročio u sljedećem citatu:

„Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja, i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja.“

Naime, kako bi se odgajatelj razvijao u profesionalnog, kompetentnog pojedinca, vrlo je važno uzeti u obzir kontinuirani rad na sebi putem svih oblika cjeloživotnog stručnog usavršavanja (Kokanović, 2019.).

4.1. Oblici cjeloživotnog učenja

Prema Pastuoviću (2008.), oblike cjeloživotnog učenja možemo diferencirati prema nekoliko pokazatelja: *„prema stupnju namjernosti (organiziranosti), strukturiranosti uvjeta u kojima se učenje odvija (prostor, oprema, udžbenici, kvalifikacije nastavnika, metode učenja/poučavanja, funkcionalnost (neposredna primjenjivost) znanja, vještina i stavova) te stupanj certificiranosti obrazovnih ishoda.“*. Slijedeći navedene kriterije, oblike cjeloživotnog učenja dijelimo na : formalno obrazovanje (formal education), neformalno obrazovanje (neformal education) i informalno obrazovanje (informal education).

Za bolje shvaćanje i određivanje koncepta cjeloživotnog učenja potrebno je pobliže objasniti termine formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja.

Formalno obrazovanje

„*Formalno obrazovanje definira se kao institucionalno obrazovanje, a podrazumijeva proces koji se događa unutar jasno definiranog i određenog formalno obrazovnog sustava, zakonski je legitimirano, a krajnji mu je rezultat stjecanje određenih znanja i sposobnosti.*“ (Kuka, 2012, 198). Formalno obrazovanje, objašnjeno navedenim citatom, drugim riječima predstavlja školovanje, odnosno unaprijed planski osmišljen koncept učenja od strane određene obrazovne ustanove. Na kraju istog polaznik stječe priznat certifikat, to jest potvrdu koja formalno označava završetak pojedinog akademskog stupnja (Pastuović, 2008.).

Prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (2000.)*, formalno obrazovanje odvija se u obrazovnim institucijama kao što su škole, fakulteti, brojna sveučilišta te druge zvanične ustanove.

Sustav institucija za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj tvore:

1. Osnovne i srednje škole koje izvide programe obrazovanja odraslih
2. Fakulteti i više škole koje izvide programe obrazovanja uz rad
3. Pučka otvorena učilišta
4. Centri za kulturu
5. Centri za obrazovanje u poduzećima
6. Privatne škole za obrazovanje odraslih
7. Centri za učenje stranih jezika
8. Autoškole
9. Profesionalne udruge
10. Nevladine organizacije
11. Političke organizacije i sindikati
12. Sveučilište za treću životnu dob
13. Andragoški centar Hrvatske zajednice otvorenih pučkih učilišta
14. Vjerski centri (Pastuović, 2001.,62.).

Formalno obrazovanje je institucionalizirano te sadrži piramidalnu obrazovnu strukturu koju čine: elementarno, sekundarno i visokoškolsko obrazovanje. Takav oblik obrazovanja stavlja naglasak na proces učenja, a daljnja svrha procesa učenja je osposobiti

učenike za život putem dosadašnjih usvojenih znanja, vještina i sposobnosti (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001.).

Osnovni dokument koji je zaslužan za uređenje hrvatskog formalnog obrazovanja je Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. NOK je dokument koji propisuje glavne komponente odgojno-obrazovnog sustava od početka predškolskog, kroz osnovnoškolsko, sve do svršetka srednjoškolskog obrazovanja. Sukladno tome, u dokumentu su navedene temeljne odrednice sustava, zatim *„vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnog područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrjednovanje i samovrjednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma.“* (MZOŠRH, 2011., 11).

Kvalitetno obrazovanje odgojno obrazovnih djelatnika jedan je od ključnih čimbenika koji djeluje na razinu djetetovih obrazovnih dostignuća. Iz tog su razloga kvaliteta i stupanj obrazovanja, kao i profesionalni razvoj odgojno obrazovnih djelatnika glavno pitanje u zemljama koje teže ka unapređenju odgojno obrazovnog sustava, čineći ga pristupačnijim, funkcionalnijim i učinkovitijim (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Pavin, Rijavec, Miljević-Ridički, i Žižak 2005.).

Neformalno obrazovanje

„Neformalno je obrazovanje tip obrazovnog procesa koji podrazumijeva izvaninstitucijske obrazovne aktivnosti kojima se stječu određena znanja i vještine, a sudjelovanje je u takvim aktivnostima dobrovoljno“ (Kuka, 2012, 198). U istaknutom citatu, autor stavlja naglasak na dvije, može se reći, međusobno povezane riječi, a to su da je neformalno obrazovanje „izvaninstitucijsko“ što znači da ne postoje striktna pravila od strane ustanove koja prisiljavaju pojedinca na primjenjivanje takvog oblika obrazovanja, te da je ono „dobrovoljno“ (Kuka, 2012.).

Osposobljavanje po osnovi neformalnog oblika obrazovanja provodi se izvan formalnog institucionalnog obrazovnog sistema, odnosno izvan škola, fakulteta i uglavnom se ne odnosi na stjecanje certificiranih potvrda (EK, 2000.). Prema Pastuović (1999.), takav oblik obrazovanja može rezultirati svjedodžbom, međutim ista nema status javnog dokumenta. Nadalje, Memorandum o cjeloživotnom obrazovanju (EK, 2000.) navodi kako

je ovakav oblik obrazovanja zanemaren, iz razloga što se ne organizira u odgojno-obrazovnim ustanovama, te se samim time izdvaja i ne priznaje kao takav.

Izobrazba starijeg i zrelijeg stanovništva ostvaruje se neformalnim oblicima stručnog usavršavanja i postepenim formalnim obrazovanjem. Uz to se oba navedena oblika cjeloživotnog osposobljavanja i usavršavanja zaposlenika mogu realizirati paralelno uz njihov rad ili s druge strane iz rada. Obučavanje i stručno usavršavanje u neformalnom obliku cjeloživotnog učenja održava se pretežito uz rad pojedinca (Andrilović, Matijević, Pastuović, Špan, i Pongrac 1985.). Obzirom da se provodi u skladu s poslovnim obvezama polaznika, te je nerijetko u službi dogradnje formalnom obrazovanju, ono se pojavljuje putem različitih usluga bilo da se radi o glazbenoj školi, brojnim uslugama pružanja instrukcija, sportskih klubova, ili s druge strane brojnih tečajeva, seminara, radionica i slično (Kuka, 2012.).

Neformalno je obrazovanje ključan oblik učenja u suvremenom dobu brzih i učestalih promjena, te se iz istog razloga povećava broj zainteresiranih zaposlenika za ovakav oblik obrazovanja te daljnjeg educiranja i stručnog usavršavanja (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001.).

Neformalnim se obrazovanjem razvijaju perceptivne sposobnosti, šire i nadopunjuju do sada usvojena znanja i kompetencije postignute putem formalnog obrazovanja, a stječu se nove spoznaje, vještine i tehnike kojima se sudionik do sada nije upoznao. Ono uključuje sve dobne skupine stanovništva, od onih najmlađih sve do odraslog i zrelijeg stanovništva, na taj način postaje sve traženiji i popularniji oblik učenja u modernom društvu te na tržištu rada (Kuka, 2012.).

Informalno obrazovanje

„Informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, tj. spontane oblike prijenosa znanja, stavova, vještina.“ (Kuka, 2012, 198). U istaknutom citatu bitno je naglasiti pojmove samoinicijacije te spontanosti. U informalnom obliku obrazovanja nisu zastupljeni pripremljenost i koherentnost u ostvarivanju planova, vremenu te podršci pri učenju. Rezultati proizišli informalnim učenjem su znanja i kompetencije stečene osobnim i

poslovnim iskustvom, kompetencije rukovođenja programa ili informacijsko-komunikacijske kompetencije usvojene tokom profesionalnog obrazovanja i usavršavanja, poznavanje i pričanje različitih jezika te posjedovanje multikulturalnih vještina zbog boravljenja u stranim zemljama, zatim zbrinjavanje potomstva te vođenje kućanstva, vještine stečene volontiranjem i brojna druga znanja, vještine i kompetencije stečene kroz nesvjesne i spontane svakodnevne aktivnosti (Rogić, 2017.).

Informalno obrazovanje javlja se kao najstariji oblik cjeloživotnog učenja, te kao metoda koja se pojavljuje već u najranijoj dobi djece, međutim u današnje vrijeme možemo reći da je zapostavljen, upravo iz razloga što se odvija u nesvjesnom ljudskom stanju te se zbog toga ne shvaća kao jedna od mogućnosti za obogaćivanjem znanja i vještina (Pastuović, 2008.).

„Za njega je bitno odsustvo vanjske organizirane pomoći osobi koja uči, ali i to da ona ipak uči organizirano, tj. namjerno i planski“ (Pastuović, 1999, 54).

4.2. Stručna literatura

Vjeruje se da je prva tiskana knjiga bila prisutna sredinom 15.st. Nadalje, 18. i 19. stoljeće obilježile su tiskane novine koje su služile kao temeljni izvor relevantnih podataka iz različitih znanstvenih, kulturoloških i političkih područja (Matijević i Topolovčan, 2017.).

„Kao bogato vrelo informacija i znanja mogle su biti sredstvo cjeloživotnog učenja.“ (Matijević i Topolovčan, 2017., 22). Kako autori navode u istaknutom citatu, u tadašnje vrijeme glavnu ulogu u kontinuiranom usvajanju novih informacija imale su novine koje su tada preuzele bitnu obrazovnu ulogu.

Jedan od poznatijih i utjecajnijih pedagoga i didaktičara, Jan Amos Komenski, 1632. godine završio je koncept razredno-predmetno-satnog sustava tijekom čijeg je osmišljavanja kao znanstvenu potporu, izuzev učitelja, imao isključivo knjigu. Veći odaziv školovanju od strane mladih i odraslih ostvarila je tiskana knjiga koja je ujedno potaknula pisanje prvih knjiga u obrazovne svrhe. U prošlom stoljeću udžbenici su bili glavni izvor kojim su se služili nastavnici za lakše prenošenje informacija i školskog sadržaja, te s druge strane učenici za individualno učenje u vlastitom domu (Matijević i Topolovčan, 2017.).

Koristeći se stručnom literaturom za profesionalni razvoj te cjeloživotno učenje autori navode sljedeće; „*Očekuje se da tako pripremljeni stručnjaci mogu kompetentno rješavati brojne razvojne probleme djece i mladih te organizirati poučavanje i učenje uzimajući u obzir sve suvremene teorije nastave i škole.*“ (Matijević i Topolovčan, 2017, 78.).

4.3. Uloga digitalnih medija pri cjeloživotnom učenju

Veliki vremenski pomak dogodio se između, tada, jedinog personalnog medija, odnosno čovjeka, sve do inovativnog multimedijalnog vremena i elektronskog doba. Čovjekova otkrića, znanja i spoznaje počeli su se zapisivati otkrićem pisma i tiskanih medija, te su se tako prenosili s koljena na koljeno. Krajem 19. stoljeća javlja se pobuna u obilježavanju ljudskih spoznaja i medijskoj interakciji, te se na tržištu pojavljuju prvi uređaji telefona i radioprijenosnika. Oni su se, osim za transfer podataka, koristili i u obrazovne svrhe kao nadopuna dosadašnjim oblicima poučavanja, te za cjeloživotno učenje. Osim navedenih medija, dugi vremenski period kao dodatno pomagalo u obrazovanju upotrebljavali su se gramofon i magnetofon. Najzastupljeniji su bili u institucijama za učenje stranih jezika kako bi se sadržaj mogao preslušavati te iz njega učiti i vokalno izgovarati. Osim za mlađe dobne skupine služili su i zrelijem stanovništvu za dodatan razvoj čitalačkih vještina. Radikalna promjena informacijsko-komunikacijskog dijela obilježava razdoblje završetka 20. i početka 21. stoljeća. Do nagle promjene, kako u svijetu tako i u obrazovanju, došlo je pojavom satelitske televizije i osobnih računala kao i smartphone-a. Bitno je napomenuti kako je Hrvatska televizija gotovo dva desetljeća prikazivala edukativan obrazovni program u svrhu nadovezivanja znanja mladih kao i za samoobrazovanje i cjeloživotno učenje odraslih (Matijević i Topolovčan, 2017.).

Potkraj 20. stoljeća, medijsku pozornicu upotpunjuju konkurentni sustavi koji obrazovnu komunikaciju čine boljom i efikasnijom, a riječ je o medijskoj ili informacijskoj revoluciji te pojavi interneta koji znatno pridonosi cjeloživotnom usavršavanju i obrazovanju pojedinca te društva kao kolektiva (Matijević, 2008.).

Autor Ružić (1995.) mišljenja je kako je neophodno ukazati ljudima neizmjeran značaj kojeg sa sobom nosi inovativna i moderna tehnologija, a koji je ujedno vrlo značajan za razvoj kompletnog društva. Također tvrdi „*Spajanjem tehnologija i resursa, koji su do danas*

tradicionalno bili razdvojeni i udaljeni, informacijska infrastruktura objedinjuje te resurse neograničenim mogućnostima stjecanja znanja, inovacija i kreativnosti.“ (Ružić, 1995., 21-22).

Nadovezujući se na prethodan citat slijedi tvrdnja autora da *„U takvim modelima cjeloživotnog obrazovanja važno je bilo osigurati međusobno dopunjivanje i obogaćivanje u djelovanju više različitih medija, ali isto tako zadovoljavajuća mentalna kondicija koja podrazumijeva i vladanje kompetencijama samostalnog učenja s pomoću tih medija.*“ (Matijević i Topolovčan, 2017., 24).

U posljednje vrijeme, prema autorima Matasić i Dumić (2012.), značajan utjecaj u multimedijском okruženju uzeli su pojmovi poput online učenja, e-učenja, učenja putem weba ili s druge strane učenje pomoću mobilnih uređaja, poznatije pod nazivom m-learning.

Pojavom digitalni medija, društvo se moralo dodatno obrazovati i razviti dodatne kompetencije kako bi se mogli koristiti novijom tehnologijom, te ići korak uz nju. *„Kompetencije važne za samoobrazovanje u doba e-učenja i interneta idu u smjeru naučiti kako učiti uz pomoć digitalnih medija. To podrazumijeva osim tradicionalnih kompetencija i informatičke kompetencije.*“ (Matijević i Topolovčan, 2017., 26).

Otkrićem digitalnih medija te najveće globalne računalne mreže, odnosno interneta, sve je popularnije učenje na daljinu (distance learning). Učenje na daljinu grana se na nekoliko različitih verzija. Razlikujemo individualno učenje (e-learning) uz pomoć internetskih sadržaja, zatim webinarne, odnosno tečajevne ili nastavne materijale koji se emitiraju pomoću interneta, potom livestreaming izlaganja odnosno webcasts-a, te čitanje knjiga na digitalnim uređajima poznatije pod nazivom e-books ili online books, kao i upotreba drugih web stranica i društvenih mreža u svrhu dodatnog obrazovanja i usavršavanja tokom cjeloživotnog procesa učenja. Navedene opcije prožete su brojnim atraktivnim materijalima koji sadrže tekst, sliku, audio, video, različite animacije i slično (Matasić i Dumić, 2012.).

Sve ove mogućnosti uvelike pomažu voditeljima edukacija u stvaranju različitih atraktivnih sadržaja i obrazovnih programa u kojima veliku ulogu igra multimedija s obzirom da edukatori nerijetko nisu fizički prisutni kako bi održali koncentraciju polaznika, kao i njihovu motiviranost te preusmjerili pažnju na ono bitno. Autor s druge strane govori da upravo online obrazovanje daje; *„... polaznicima mogućnost da se educiraju u stanovima, kućama, uredima ili školama, kao i mogućnost da organizira vlastito učenje ovisno o životnim ili*

radnim potrebama, mentalnoj kondiciji te poslovnim aspiracijama, ove činjenice i spoznaje daju tradicionalno shvaćenom obrazovanju na daljinu sasvim novo mjesto u kontekstu cjeloživotnog učenja. “ (Matasić i Dumić, 2012., 144).

Nastava na daljinu kao i sve što s njom dolazi ulazi u neki oblik cjeloživotnog učenja. „Mobilna tehnologija važna je sastavnica informalnog učenja, ali može imati važnu ulogu u svim oblicima formalnog i neformalnog obrazovanja.“ (Matijević i Topolovčan, 2017., 13)

5. CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja ovog rada je cjeloživotno učenje i kompetencije odgojitelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Naime, riječ je o kineziološkim kompetencijama odgojitelja za provedbu kineziološkog sata s djecom ranog i predškolskog uzrasta.

Izravni predmeti proučavanja su odgajatelji i studenti, budući odgojitelji, odnosno njihovi stavovi o važnosti i razini usvojenosti nekih kompetencija koje su im potrebne za kvalitetnu i profesionalnu provedbu sata kineziološke kulture s određenom dobnom skupinom u zadanom vremenskom periodu.

Istraživanju kompetencija odgajatelja pristupilo se proučavanjem dvaju segmenata. Najprije ispitivanjem njihovih stavova prema važnosti, usvojenosti i željenoj razini stečenosti određenih generičkih i predmetno-specifičnih kinezioloških kompetencija te istovremeno njihova učestalost korištenja stručne literature te internetskih izvora u cjeloživotnom učenju za potrebe provedbe sata tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskim ustanovama.

Cilj istraživanja je utvrditi korištenje stručne literature i internetskih izvora iz područja tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja pri cjeloživotnom usvajanju kinezioloških kompetencija odgojitelja i budućih odgojitelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Uzorak ispitanika

Za potrebe ovog istraživanja prikupljanje podataka provedeno je na ukupnom uzorku od 264 ispitanika od kojih su ispitanici bili odgajatelji ili studenti.

Istraživanje je provedeno u Republici Hrvatskoj na području Grada Zagreba, Zagrebačke, Splitsko-dalmatinske, Karlovačke, Dubrovačko-neretvanske, Zadarske, Sisačko-moslavačke, Koprivničko-Križevačke, Primorsko-goranske te Istarske županije.

6.2. Istraživački instrument

Istraživački instrument pod naslovom *Kompetentnost na području kinezioloških aktivnosti* preuzet je i prilagođen iz Jenko Miholić, S. (2017.) *Kineziološke kompetencije učitelja primarnog obrazovanju Republici Hrvatskoj*. Prilagođen instrument korišten u ovom radu je anonimni anketni upitnik koji je podijeljen u tri dijela, a čine ga 87 čestica. Prvi dio upitnika odnosi se na opće demografske podatke te obuhvaća 20 čestica koje analiziraju strukturu ispitanika. Čestice iz prvog dijela upitnika odnose se na ispitivanje spola i dobi ispitanika, potom na njihov završen stupanj obrazovanja, radno mjesto te radni staž kao i na pojedine mjere tijela te radne uvijete i njihovo cjeloživotno učenje kroz radni vijek. Drugi dio upitnika temelji se na općim odnosno generičkim kompetencijama i znanjima te se sastoji od ukupno 33 čestice, dok se posljednji dio upitnika odnosi na predmetno-specifične kompetencije i obuhvaća 34 čestice.

Posljednja dva dijela upitnika sadrže po tri odgovora na svaku postavljenu česticu, a svaki od odgovora temelji se po uzoru na Likertovu skalu od četiri stupnja. Zadani odgovori po kojima su ispitanici pomoću skale rangirali svoja iskustva su:

1. Važnost koju pripisuju zadanoj kompetenciji
2. Sadašnja osposobljenost
3. Željena osposobljenost

Likertova skala sastavljena od četiri stupnja odnosi se na:

- 1 – beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)
- 2 – nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)
- 3 – značajno / jesam osposobljen(a)
- 4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)

6.3. Postupak prikupljanja podataka

Svi prikupljeni podatci provedeni su u akademskoj godini 2022./2023. mjernim instrumentom papir-olovka. Prije samog početka sakupljanja podataka, svim ispitanicima je naglas pročitana uputa o načinu ispunjavanja upitnika te je samim time izbjegnuta eventualan utjecaj na iste. Također je unaprijed najavljeno kako je ispunjavanje ovoga upitnika u potpunosti dragovoljno i anonimno kako bi se ispitanici mogli u cijelosti opustiti te biti maksimalno iskreni prilikom ispunjavanja i iskazivanja vlastitog mišljenja te pružanja odgovora na pojedina pitanja. Ispitanici su pismeno popunjavali navedeni upitnik.

6.4. Metode obrade podataka

Svi prikupljeni podatci obrađeni su u Microsoft Excel 2016 te PSPP programu.

7. REZULTATI I RASPRAVA

Prosječna dob ukupnog broja ispitanih odgajatelja je 39,35 godina. Standardna devijacija iznosi 11,47 od kojih je najstariji ispitanik imao 65, a najmlađi 19 godina.

Od ukupnog broja ispitanika (N = 264), odgajatelja je 0,76 % (N = 2) dok je odgajateljica 99,24 % (N = 262). Na temelju zvanja, većinski dio ispitanika su odgajatelji (N = 241; 91,29%), potom mentori (N = 14; 5,3%), a najmanje zastupljeni su savjetnici (N = 7; 2,65%).

Prema obrazovnom stupnju ispitanika, njih 92,04% (N = 243) je studenata/ica predškolskog studija, zatim 5,3% (N = 14) ispitanika su odgajatelji (SSS) te 2,65% (N = 7) ispitanika čine odgajatelji pripravnici.

Većina odgajatelja zaposlena je u vrtiću kao odgajatelj u grupi (N = 238; 90,15 %), nekolicina njih zaposlena je u vrtiću kao pomoćni odgajatelj (N = 14; 5,30 %) te najmanji broj ispitanika na radnom je mjestu kao odgajatelj-pripravnik (N = 12; 4,55 %).

Analizirajući godine radnog staža, jednako su raspoređeni ispitanici koji imaju do pet godina radnog staža zajedno sa ispitanicima koji imaju više od dvadeset godina radnog iskustva (N = 69; 26,14 %). Nešto manji broj ispitanika ima pet do deset godina radnog iskustva (N = 37; 14,02 %), potom deset do petnaest godina (N = 50; 18,94 %) te petnaest do dvadeset godina radnog iskustva (N = 39; 14,77 %).

Rezultati dobiveni proučavanjem odgovora odgojitelja i studenata o njihovoj procjeni pojedinih kompetencija vezanih uz njihovo cjeloživotno učenje prikazani su tablicama koje opisuju opredijeljenosti odgajatelja ovisno o važnosti pojedine kompetencije te o sadašnjoj ili željenoj osposobljenosti.

Izdvojeno je nekoliko kompetencija:

1. Osposobljenost za upotrebu različite informacijske i komunikacijske tehnologije
2. Komuniciranje na stranom jeziku
3. Poznavanje tjelesnog i motoričkog razvoja djece i mladih
4. Poznavanje utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport

Tablica 1. Generička kompetencija „Osposobljenost za upotrebu različite informacijske i komunikacijske tehnologije“ – važnost koju ispitanici pripisuju kompetenciji

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	2	0,8%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	12	4,5%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	88	33,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	162	61,4%
Ukupno	264	100%

Tablica 2. Generička kompetencija „Osposobljenost za upotrebu različite informacijske i komunikacijske tehnologije“ – sadašnja osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	3	1,1%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	41	15,5%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	138	52,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	82	31,1%
Ukupno	264	100%

Na ponuđene kompetencije odgojitelji su trebali zaokružiti broj 1-4 u kojoj mjeri smatraju navedenu kompetenciju važnom kao što su to trebali učiniti i za osobnu i željenu osposobljenost. Prva izdvojena kompetencija je generička kompetencija prikazana tablicom 1, a odnosi se na osposobljenost za upotrebu različite informacijske i komunikacijske tehnologije. Tablica 1 prikazuje kako je postotak od čak 61.4% odgojitelja zaokružilo odgovor 4, što drugim riječima ukazuje na to kako zadanu kompetenciju smatraju iznimno značajnom. S druge strane tablica 2 prikazuje tablični prikaz u kojem je prikazana njihova sadašnja osposobljenost za upotrebu različite informacijske i komunikacijske tehnologije te se postotak, u odnosu na važnost koju pripisuju, dvostruko smanjio, a iznosi 31.1% odgojitelja koji se pronalaze u vrlo osposobljenima u tom području.

Tablica 3. Generička kompetencija „Komuniciranje na stranom jeziku“ – sadašnja osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	2	0,8%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	33	12,5%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	134	50,8%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	94	35,6%
Ukupno	264	100%

Tablica 4. Generička kompetencija „Komuniciranje na stranom jeziku“ – važnost koju ispitanici pripisuju kompetenciji

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	4	1,5%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	29	11%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	87	33,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	144	54,5%
Ukupno	264	100%

Tablice 3 i 4 odnose se na generičku kompetenciju komuniciranja na stranom jeziku. Razliku između pripisane važnosti kompetencije komuniciranja na stranom jeziku i sadašnje osposobljenosti također možemo uočiti u odgovoru naznačenim brojem 4. Tablica 3 prikazuje kako je 144 odgojitelja od ukupno 264, što u postotku iznosi 54.5%, izjavilo da je navedena kompetencija iznimno važna, dok je samo 74 odgojitelja, u postotku 28%, zaokružilo da se smatraju vrlo osposobljenima u tom području. Njih 114, odnosno 43.2% smatra se osposobljenima, dok 6 odgajatelja, 2.3% smatra sebe neosposobljenim za komuniciranje na stranom jeziku.

Tablica 5. Predmetno - specifična kompetencija „Poznavanje tjelesnog i motoričkog razvoja djece i mladih“ – sadašnja osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	2	0,8%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	33	12,5%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	134	50,8%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	94	35,6%
Neispunjeni odgovor	1	0,4%
Ukupno	264	100%

Tablica 6. Predmetno - specifična kompetencija „Poznavanje tjelesnog i motoričkog razvoja djece i mladih“ – željena osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	1	0,4%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	8	3,0%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	51	19,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	202	76,5%
Neispunjeni odgovor	2	0,8%
Ukupno	264	100%

Tablice 5 i 6 odnose se na bitnu generičku kompetenciju poznavanja tjelesnog i motoričkog razvoja djece i mladih. Iz priložene tablice broj 5 vidi se postotak od 50.8% odgojitelja, što ujedno čini i polovicu koji smatraju navedenu kompetenciju značajnom. Na postavljeno pitanje o njihovoj željenoj osposobljenosti prikazano tablicom 6, čak 202 odgajatelja, što u postotku iznosi 76.5% želi biti vrlo osposobljen. Iz prikazanih rezultata može se pretpostaviti kako u ovoj domeni postoji želja za napretkom, usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem. Također u tablici broj 6 prikazana je brojka od samo jednog odgajatelja, što u postotcima iznosi 0,4 %, koji smatra kako uopće nema želju za osposobljavanjem u ovom području, dok se s druge strane 2 odgojitelja prikazanih u tablici 5 svrstavaju u neosposobljene za poznavanje tjelesnog i motoričkog razvoja djece i mladih.

Tablica 7. Predmetno-specifične kompetencije „Poznavanje utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport“ – važnost koju ispitanici pripisuju kompetenciji

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	1	0,4%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	8	3,0%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	51	19,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	202	76,5%
Neispunjeni odgovor	1	0,4%
Ukupno	264	100%

Tablica 8. Predmetno-specifične kompetencije „Poznavanje utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport“ – sadašnja osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	1	0,4%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	8	3,0%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	51	19,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	202	76,5%
Neispunjeni odgovor	1	0,4%
Ukupno	264	100%

Uspoređujući tablice 7 i 8 moguće je iščitati da samo 0.4%, točnije samo jedan ispitanik smatra poznavanje utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport iznimno nevažnim, dok se njih 8, odnosno 3%, izjasnilo kako se smatraju neosposobljenima za poznavanje istog. S druge strane, slika 7 daje prikaz kako više od polovice ispitanika, čak njih 162, to jest 64.4% smatra navedenu kompetenciju izrazito važnom, dok slika 8 nudi prikaz od 76 ispitanika, 28,8 % koji se smatraju vrlo osposobljenima za poznavanje utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport. Brojka manja od polovice ispitanika, 127 odnosno 48,1 % njih smatra se kompetentnim za poznavanje utjecaja medija na sport i kineziološke aktivnosti.

Tablica 9. Generička kompetencija „Poznavanje utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport“ – željena osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	1	0,4%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	8	3,0%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	51	19,3%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	202	76,5%
Neispunjeni odgovor	1	0,4%
Ukupno	264	100%

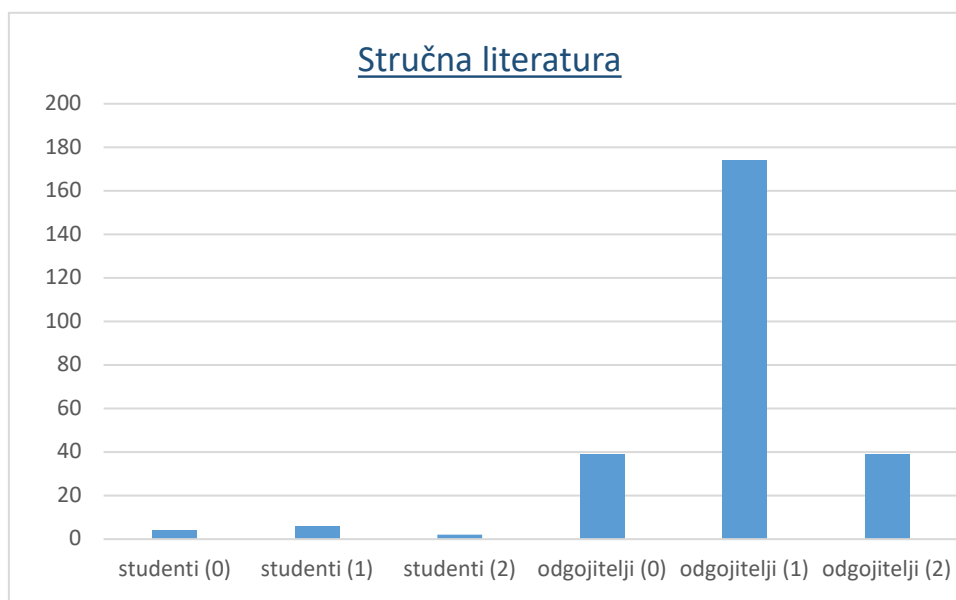
Za razliku od prikaza u tablicama 7 i 8, odnosno mišljenja ispitanika o stupnju važnosti pojedine kompetencije i stupnju sadašnje osposobljenosti, tablica 9 nudi prikaz željene osposobljenosti ispitanika vezano uz njihovu kompetentnost poznavanja utjecaja medija na kineziološke aktivnosti i sport. Postotak od 1.5% ispitanika, smatra ovu kompetenciju beznačajnom, dok 33.7% ispitanika procjenjuje navedenu kompetenciju značajnom, te njih 60.6% iznimno značajnom u daljnjem radu i cjeloživotnom učenju.

Tablica 10. Generička kompetencija „Poznavanje kineziološke metodike u odgojno-obrazovnom procesu“ – sadašnja osposobljenost ispitanika

	f	%
1 - beznačajno / uopće nisam osposobljen(a)	6	2,3%
2 - nije dovoljno značajno / nisam dovoljno osposobljen(a)	41	15,5%
3 - značajno / jesam osposobljen(a)	142	53,8%
4 - iznimno značajno / vrlo sam osposobljen(a)	74	28,0%
Neispunjeni odgovor	1	0,4%
Ukupno	264	100%

Uzimajući u obzir posljednja dva odgovora te njihov ukupni postotak, podaci u tablici 10 pokazuju da čak 81.8% ispitanika smatra sebe osposobljenim ili vrlo osposobljenim za poznavanje kineziološke metodike u odgojno obrazovnom procesu. Također proučavajući sadašnju osposobljenost može se primijetiti kako samo 6 ispitanika za sebe smatra da nisu u potpunosti osposobljeni za poznavanje istog, u postotku to iznosi 2.3% ispitanika.

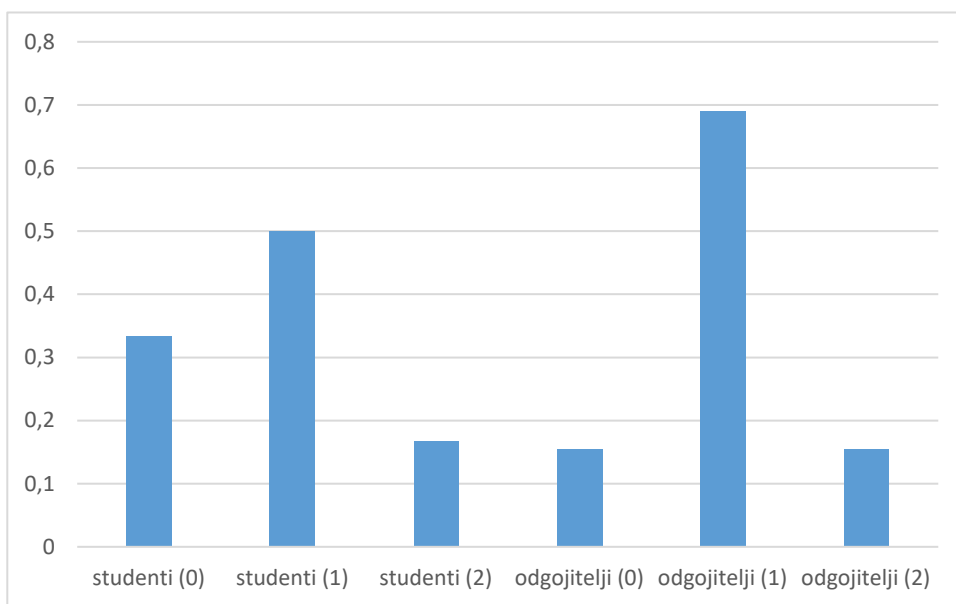
Proučavajući odgovore ispitanika na pitanje o korištenju stručne literature i internetskih izvora na području tjelesne i zdravstvene kulture, izrađen je grafikon prikaza odgovora studenata i odgojitelja. Grafikon 1 prikazuje raspodijeljene odgovore ispitanika vezanih uz korištenje stručne literature u svrhu cjeloživotnog učenja na području tjelesne i zdravstvene kulture. Ispitanici su imali zadatak ispuniti upitnik u kojem se ujedno nalazilo pitanje koje glasi „Pratite li redovno stručnu literaturu s područja tjelesne i zdravstvene kulture?“ Ispod pitanja ponuđeni su brojevi 0-2 koje je potrebno zaokružiti ovisno o mjeri kojom koriste stručnu literaturu. Nula označava odgovor „nikada“, potom broj 1 „ponekad“ te broj 2 „redovito“. X os grafikona 1 prikazuje studente/odgojitelje koji su zaokružili odgovor 0 (nikada), 1 (ponekad) ili 2 (redovito) ovisno o redovitosti korištenja stručne literature, dok s druge strane Y os pokazuje količinu studenata/odgojitelja koji su sudjelovali u ponuđenim odgovorima.



Grafikon 1 – grafički prikaz odgovora studenata i odgojitelja o korištenju stručne literature

Od ukupno 264 ispitanika, njih 12 čine studenti, što u postotku iznosi 4.5%, dok je odgojitelja ukupno 252, odnosno 95.5%. Iz grafikona 1 vidljivo je kako je točno polovica studenata, točnije njih 6 od ukupno 12 odgovorilo da stručnu literaturu s područja tjelesne i zdravstvene kulture koristi samo ponekad, dok je isto mišljenje podijelilo 174 odgojitelja od njih ukupno 252. Brojka od samo 2 studenta prikazuje stanje redovitog korištenja stručne literature, dok se za isti odgovor odlučilo 39 odgojitelja. U konačnici to ne predstavlja veliko odstupanje u postotcima što svojim prikazom može potvrditi grafikon 2. Nešto veće odstupanje vidljivo je u ne korištenju stručne literature kod studenata i odgojitelja. Naime čak 4 studenta od ukupno 12 odgovorilo je da nikada ne koristi stručnu literaturu, dok je odgojitelja za isti odgovor bilo 39 što u postotcima predstavlja gotovo duplo manji broj odgojitelja koji se nikada ne služi stručnom literaturom.

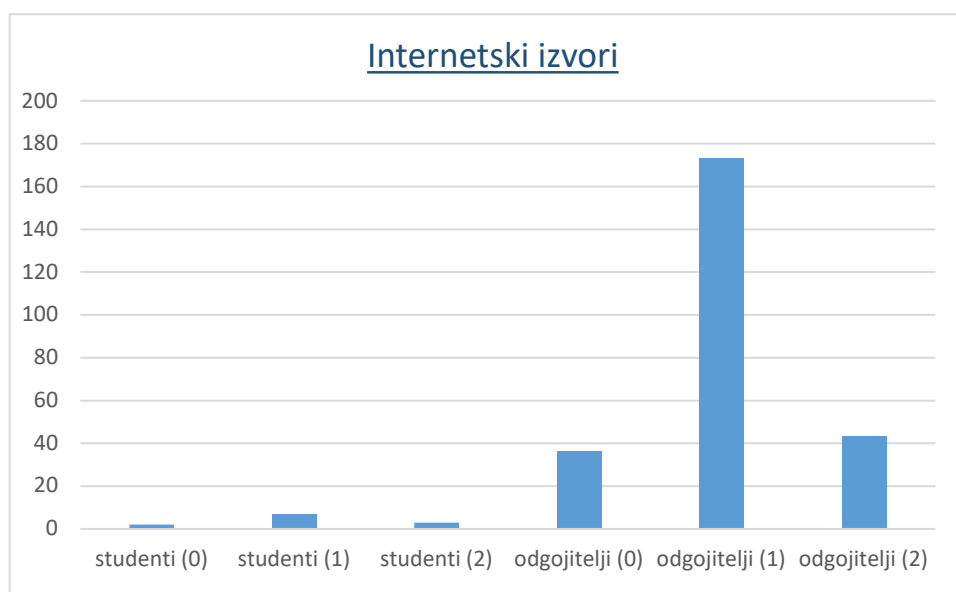
Na grafikonu broj 2 prikazani su isti podatci u postotcima. Prema tome prikazu vidljivo je kako se veći broj studenata uopće ne koristi stručnom literaturom, u postotku njih 33.3%, u odnosu na odgojitelje od kojih je 15.5% zaokružilo isti odgovor, što prikazuje duplo manji postotak u odnosu na studente. X os grafikona 2 jednaka je X osi grafikona 1, a predstavlja studente/odgojitelje koji su zaokružili odgovor 0 (nikada), 1 (ponekad) ili 2 (redovito) ovisno o redovitosti korištenja stručne literature, dok s druge strane Y os pokazuje količinu studenata/odgojitelja koji su sudjelovali u ponuđenim odgovorima.



Grafikon 2 – grafički prikaz praćenja stručne literature u postotcima

Na grafikonu broj 2 vidljiva je razlika između postotka korištenja literature odgojitelja i studenata gdje je njihov odgovor glasilo „ponekad“ na pitanje koliko se često koriste istom. Polovica studenata odgovorila je ponekad, dok je postotak kod odgojitelja nešto veći, a iznosi 69%. U konačnici, odgovor pod brojem 2 koji glasi „redovito“ odgovorilo je 16.7% studenata dok je isti odgovor zaokružilo 15.5% odgojitelja, pri čemu se vidi mala razlika učestalog korištenja stručne literature s područja tjelesne i zdravstvene kulture kod studenata.

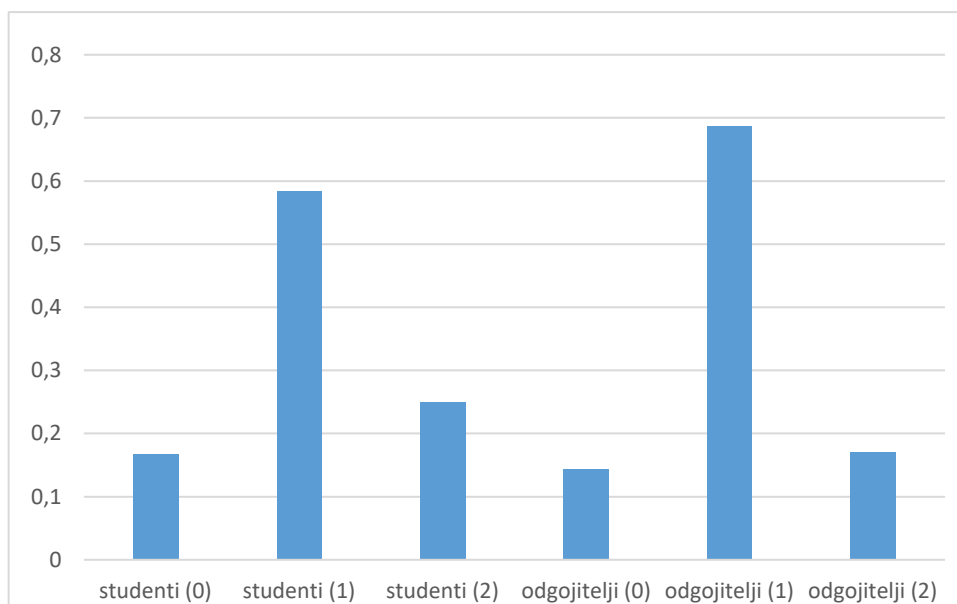
Identični prikazi su na grafikonima 3 i 4 s podacima odgojitelja i studenata o praćenju stručnih internetskih izvora s područja tjelesne i zdravstvene kulture. X os grafikona 3 prikazuje studente/odgojitelje koji su zaokružili odgovor 0 (nikada), 1 (ponekad) ili 2 (redovito) ovisno o redovitosti korištenja internetskih izvora s područja tjelesne i zdravstvene kulture, dok s druge strane Y os pokazuje količinu studenata/odgojitelja koji su sudjelovali u ponuđenim odgovorima.



Grafikon 3 – grafički prikaz odgovora studenata i odgojitelja o korištenju stručnih internetskih izvora

Na grafikonu 3 može se primijetiti kako je većinski broj studenata dao odgovor 1, odnosno izjavio kako stručne internetske izvore koriste redovito, njih čak 7 od 12. Odgojitelji su se također većinskim dijelom opredijelili za redovito korištenje s čak 173 odgovora od ukupno 252 odgojitelja. Na navedeno pitanje, odgovor nikada zaokružila su samo 2 studenta

dok je odgojitelja bilo podjednako, odnosno 36 od ukupno 252. U konačnici odgovor redovnog korištenja stručnih internetskih izvora zaokružilo je 7 studenata dok je, na grafikonu 4 frekvencijskim prikazima u postotku prikazano manje odgojitelja, točnije njih 43. Grafički prikaz 4 daje uvid u gotovo zanemarive frekvencijske oscilacije u odgovoru „nikada“, 16.7% studenata i 14.3% odgojitelja, na postavljeno pitanje o praćenju stručnih internetskih izvora u svrhu cjeloživotnog učenja. S druge strane, za odgovor „ponekad“ odlučilo se 58.3% studenata te nešto više odgojitelja, u postotku njih 68.7%. Zanimljivo je da se za odgovor „redovito“ na navedeno pitanje izjasnio veći postotak studenata u oba slučaja. U slučaju praćenja stručnih internetskih izvora 25% studenata dalo je odgovor redovitog korištenja dok je postotak odgojitelja nešto manji, a iznosi 17.06%.



Grafikon 4 – grafički prikaz praćenja stručnih internetskih izvora u postotcima

8. ZAKLJUČAK

U ovom istraživanju nastojalo se pobliže opisati i objasniti oblike cjeloživotnog učenja, ne oslanjajući se pritom samo na oblike formalnog i neformalnog obrazovanja, već i na prirodno, spontano učenje, odnosno učenje svojim iskustvom, poznatije kao informalno učenje. Naime, odgojitelja u svome radu, utječe na djecu s kojom radi te svakako kompetentniji odgojitelj može dati veći raspon sadržaja koje dijete sa sobom nosi u život. Odgajatelj je model kojeg dijete slijedi, te igra jednako veliku ulogu kao i informacije i znanje koje mu prenosi. Stoga ne smijemo izostaviti glavne izvore današnjeg usavršavanja te stjecanja dodatnih kompetencija u radu, kao što su dostupna stručna literatura te internetski izvori, bilo da se radi o profesionalnom ili privatnom životu što ujedno čini cjeloživotno učenje. Također je bitno napomenuti kako vlastitim odlukama o odbijanju pristupa i korištenja istih izostavljamo stjecanje dodatnih kompetencija kojima potom uskraćujemo djetetove dosege i mogućnosti učenja i razvoja okoline te svojih motoričkih sposobnosti i motoričke spreme. Stoga je ovaj rad koncipiran na način da teorijski dio istog pobliže opisuje i približava važnost svih oblika cjeloživotnog učenja kao i korištenje stručne literature koja nas prati iz daleke prošlosti kao i uporabu novih medija i internetskih stranica za proučavanje područja tjelesne i zdravstvene kulture. Također spominje se i važnost općih generičkih i predmetno-specifičnih kompetencija i znanja kod odgajatelja u njihovom svakodnevnom radu i postupanju s djecom, kolegama, zajednicom i općenito cijelom institucijom.

U ovome radu provedeno je istraživanje pomoću anketnog upitnika na uzorku od 264 ispitanika diljem Republike Hrvatske. Predmet istraživanja bila je ispitanikova vlastita evaluacija određenih kompetencija, njihova trenutna osposobljenost po pitanju istih te u konačnici njihova željena osposobljenost posjedovanja navedenih kompetencija. U prvom dijelu upitnika ispitanici su se također mogli osvrnuti na njihovu redovitost vezano uz temu cjeloživotnog učenja, prisustvovanje seminarima, korištenje literatura i slično. Za ovo istraživanje veću pozornost stavljena je na korištenje stručne literature i internetskih izvora s područja tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja u svrhu cjeloživotnog usvajanja kompetencija za rad u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U radu su također prikazani i uspoređeni grafički prikazi praćenja stručne literature i internetskih izvora s područja tjelesne i zdravstvene kulture između odgojitelja i studenata. Grafikoni

pokazuju kako je tek nešto veće praćenja stručne literature i internetskih izvora od strane odgojitelja, dok su u neki rezultati odgojitelja vrlo identični te se poklapaju s rezultatima studenata. Primjerice kod učestalog korištenja stručne literature frekvencijski prikazi gotovo su jednaki.

Autorica smatra kako bi bilo zanimljivo ponoviti istraživanje za nekoliko godina te ispitati tadašnju situaciju te ih usporediti s ovim istraživanjem provedenim u akademskoj godini 2022./2023. Činjenica je da živimo u 21. st. u kojemu prevladavaju internet i brojni drugi mediji, koji imaju mogućnost unapređenja postojećih kompetencija kroz dostupnosti brojnih korisnih informacija u odgajateljskoj profesiji. S druge pak strane, unapređivanjem tih istih tehnologija, djeca svojom znatiželjom i velikim interesom za novim i zanimljivim sadržajima kroz provođenje puno vremena pred raznovrsnim ekranima dovode se u opasnost inaktiviteta, odnosno u nedovoljnom kretanju. Ipak tu su kompetentni odgojitelji koji puni ideja i kreativnosti mogu itekako pozitivno i kvalitetno utjecati na tu istu djecu, te spriječiti njihov inaktivitet i otvoriti ih za nove interakcije i veću socijalizaciju, a sve uz aktivno provedeno vrijeme.

9. POPIS LITERATURE

- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Špan, M. i Pongrac, S. (1985.) *Andragogija*, Školska knjiga
- Dave, R. H., (ed.) (1976.). Foundations of lifelong education: Some methodological aspects. In *Foundations of lifelong education*. Pergamon Press. 35-36. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-021192-3.50007-1>
- Domazet, M. (2009). Društvena očekivanja i prirodo-znanstveno kompetentni učenici. *Sociologija i prostor*. 184(2), 165 - 185.
- EK – Europska komisija (2000.), A Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper SEC (2000.), 1832, Bruxelles.
- EP – Europski parlament (2006.) Odluka o uvođenju akcijskoga programa u području cjeloživotnog učenja.
- EP - Europski parlament (2010.). Preporuka Europskog parlamenta i savjeta - Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - Europski referentni okvir. *Metodika*, 11(20):169-173.
- Findak, V. (1995.). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Školska knjiga.
- Findak, V., i Prskalo, I. (2004.). *Kineziološki leksikon za učitelje*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Jenko Miholić, S. (2017.). *Kineziološke kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (Doktorska disertacija), Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
- Kallen, D. i Bengtsson, J., (1973.), *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. 17.-26. OECD Publications Center, Washington, D C.
- Klapan, A., Pongrac, S., i Lavrnja, I., (2001.) *Andragoške teme*. Izdanje autora.
- Kokanović, T., (2019.), Značaj cjeloživotnog usavršavanja za razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 21(Sp. Ed. 1), 47.-59., <https://hrcak.srce.hr/file/333492>

- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008.). Kritične točke - pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.
- Kuka, E., (2012.), Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, 27(1), 197.-203., preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/125458> .
- Matasić, I. i Dumić, S. (2012.). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja*, 18(1), 143-151.
- Matijević, M. (2000.). *Učiti po dogovoru: uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: CDO. Birotehnika.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017.). *Multimedijaska didaktika*. Zagreb, Školska knjiga. 20-53.
- Matijević, M., (2008.). Medijska uvjetovanost andragoške didaktike. *UFZG*, dostupno na: file:///C:/Users/admin/Downloads/356833.Medijaska_uvjetovanost_Matijevic.pdf
- Mesić, M. i Topolovčan, T. (2016.). Cjeloživotno učenje učitelja u digitalnom dobu: uloga ciljnih orijentacija u poslu i društvenih mreža. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 20 (1-2(35)), 59.- 83.
- MZO - Ministarstvo znanosti i obrazovanja, (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Tjelesna%20i%20zdravstvena%20kultura%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf>
- MZOŠRH - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2007). Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Narodne Novine, br. 05/15
- MZOŠRH - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Opić, S., (2011.). Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 60(2.), 181-197.

- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2 (12)), 421-441.
- Pastuović, N., (2001.). *Hrvatska u 21. stoljeću: Odgoj i obrazovanje : bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske 1-20.
- Pastuović, N., (2008.). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), (253.-267.), <https://hrcak.srce.hr/file/46484>
- Petrić, V., (2019.). *Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Rogić, A. M., (2017.). Odnos različitih oblika učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(2). 13-24.
- Ružić, F., (1995.). *S računalom po svijetu*. Zagreb, Mozaik knjiga.
- Uzelac, V., Vujičić, L., i Boneta, Ž. (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka, Učiteljski fakultet.
- Vican, D., i Milanović Litre. I., (2006.). *Nastavni plan i program za osnovnu školu (str. 81)* Zagreb: *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa*.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., i Žizak, A., (2005.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (No 15.) Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vizek, Vidović, (2009.) *Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb: Filozofski fakultet, 33-39.
- Weinert, F.E. (2001.). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp 45.- 65.). Hogrefe - Huber Publishers.

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Ime i prezime studentice: Ana Dobranić

Datum: 19.09.2023.

Potpis: _____