

Dr. Miha Marinšek, dr. Maja Hmelak

Razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj študentov predšolske vzgoje

Znanstveni članek

UDK 658.3:378-052

KLJUČNE BESEDE: Erasmus, kompetence, predšolska vzgoja, profesionalni razvoj, študentje

POVZETEK – Avtorja v članku posvetita pozornost problemu razvoja ključnih kompetenc za profesionalni razvoj pri študentih predšolske vzgoje, torej prihodnjih vzgojiteljev predšolske vzgoje. V teoretičnem delu opredelita sam profesionalni razvoj in kompetence, potrebne za poklic vzgojitelja predšolskih otrok. Opišeta tudi Erasmusov intenzivni program kot obliko prakse, kjer imajo študentje priložnost aktivnega sodelovanja in s tem pridobivanja izkušenj za svoje prihodnje delo. V empiričnem delu pa sta na primeru aktivne udeležbe Erasmusovega intenzivnega programa kot obliko študije primera želela proučiti razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj. Analizirala sta razloge študentov za odločitve pri sodelovanju v tem programu in njihov pogled na pridobljeno znanje in izkušnje po zaključku programa. Podatke sta zbrala z anketiranjem, sodelovalo pa je 47 študentov iz Slovenije, Hrvaške in Italije. Na podlagi podatkov ugotavljata, da se študentje iz posameznih držav razlikujejo tako glede na razloge, zakaj so se vključili v program, kot tudi glede na pridobljeno znanje in kompetence po zaključku programa.

Scientific paper

UDC 658.3:378-052

KEYWORDS: Erasmus, competences, preschool education, professional development, students

ABSTRACT – In the article, the authors concentrated their attention on the professional development of the key competencies of preschool education students. In the theoretical part, they defined the professional development and key competencies necessary for future preschool teachers. The authors also described the Erasmus intensive programme as a part of the pedagogical practice with the characteristic of offering students active collaboration and an insight into their future profession. In the empirical part, they investigated the professional development of students' key competencies on the example of the Erasmus intensive programme. They analysed the reasons for a student's inclusion into the programme and their point of view on the knowledge and skills gained throughout the programme. 47 students from Slovenia, Croatia and Italy filled in the questionnaires. The results showed that students became involved in the programme for different reasons and perceived the gained knowledge and competencies differently.

1. Uvod

Definicij o tem, kaj je profesionalnost, je veliko, nanašajo se na vrednote, etični kodeks, znanje, spretnosti in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v vzgojiteljevem poklicu (Jalongo in Isenberg, 2000). In ker so sestavine te profesionalnosti izpostavljene spremembam, je povsem razumljivo, da profesionalnost ni statična kategorija, ki se ne spreminja, ampak je tudi sama po sebi odvisna od družbenih sprememb (Caulfield, 1997). Ob tem se večina raziskav o vzgojiteljevem profesionalnem razvoju osredotoča predvsem na vzgojiteljeve kvalifikacije oziroma kom-

petence (ali sposobnosti) kot pomemben kazalnik kakovosti programov in sredstva, s katerimi bi morali biti vzgojitelji opremljeni (Saracho in Spodek, 2006, 2007). Za namen naše raziskave uporabljamo opredelitev kompetence "kot zmožnost uporabe znanja, sposobnosti, osebnostnih lastnosti, izkušenj in motivacije, da na svojstven način učinkovito opravimo pričakovano delo ali vlogo" (Retar, Plevnik in Kolar, 2013, 83). Avtorji pojasnjujejo, da so kompetence rezultat posameznikove motiviranosti, da z vseživljenjskim učenjem pridobiva znanje in ga ustrezno aktivira ter na subjektiven način uspešno opravi delo ali uresniči vlogo, ki jo od njega pričakuje oziroma zahteva konkretno okolje oziroma sam. Ena pomembnejših vlog oziroma kompetenc (ali sposobnosti), ki jih sodobna vzgoja in izobraževanje terjata od vzgojitelja, je, po mnenju več avtorjev (Lepičnik Vodopivec in Vujičić, 2010, Jalongo in Isenberg, 2000, Vonta, 2005), reflektivni praktik, ki pozorno tehta in razmišlja o vzgoji in izobraževanju in je sposoben etičnih odločitev. Vzgojitelj kot reflektivni praktik je usposobljen in sposoben sprejemanja vsakršnih odločitev, vodenja ter hkrati spremljanja in vrednotenja lastnega dela. Izkušnje glede tega pa si lahko pridobiva le v neposredni praksi ter v novih, raznovrstnih življenjskih situacijah. Dahlber, Moss, in Pence (2003) ob tem poudarjajo, da reflektivni praktik zmore oblikovati in izraziti alternativne odgovore na dogodke znotraj skupine ter je sposoben izražanja različnih individualnih pogledov na praktičen problem ali situacijo iz različnih perspektiv.

Za vzgojitelja kot reflektivnega praktika (v okviru profesionalne kompetence) je pomembno in značilno, da se hitro in učinkovito znajde v novih situacijah, kar Erasmusov intenzivni program mednarodnega sodelovanja vsekakor je. Slednjega lahko smatramo kot del pedagoške prakse, za katero je značilno, da nudi študentom vpogled v poklic in konkretno izvajanje pedagoškega dela, ob tem pa Plestenjak (1997) v okviru pedagoške prakse izpostavlja tudi pomen poklicne socializacije bodočih vzgojiteljev. Pod tem pojmom razumemo seznanjanje s specifično poklicno kulturo, vrednotami, normami, navadami, spretnostmi in znanji. Študentje pa tudi vzgojitelji se na začetku svoje poklicne kariere učijo prilagajanja svojih pogledov in stališč z novo situacijo. Oblikujejo ustrezne socialne strategije in načine sklepanja kompromisov med lastnimi prepričanji, interesi in ideali ter zunanji omejitvami, pogoji in pritiski, ki jih zahteva novo okolje. Tako se študentje postopno integrirajo v svojo bodočo poklicno strukturo (Bučar Pajek, Čuk, Kovač in Jakše, 2010). Zato Lepičnik Vodopivec in Vujičić (2010) poudarjata, da je pomembno, da se študentom zagotovi zadostno količino kakovostne prakse, kjer bodo svoja teoretična znanja v praksi preizkusili skozi dinamične oblike sodelovanja in komunikacije. Na tak način bodo ustvarjali individualno in kolektivno misel ter sodelovali pri izgradnji znanja, pri čemer skupina predstavlja podporo posameznikovemu razvoju in pobudam.

Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok predstavlja kontinuiteto, ki zajema tako izobraževanje študentov predšolske vzgoje kot stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev predšolskih otrok. Izobraževanje študentov predšolske vzgoje poteka v okviru visokošolskega študijskega programa Predšolska vzgoja. Zajema področja uradnega/veljavnega in prikrita kurikula kot tudi osebnostni razvoj prihodnjega vzgojitelja. V zadnjih dveh desetletjih so postmoderno družbo, kamor sodi

tudi Slovenija, zajele precejšnje politične, gospodarske in družbene spremembe, ki so povzročile proces prenove vzgojno-izobraževalnega sistema in s tem tudi predšolske vzgoje. Ena izmed posledic procesa prenove je zahteva po visoki strokovni usposobljenosti vzgojiteljev, ki morajo biti široko razgledani in strokovno kompetentni. Specifična teoretična znanja in ustrezne praktične izkušnje ter s tem kakovostne kompetence lahko dobijo in razvijejo le z ustreznim izobraževanjem in aktivnim delovanjem v širši družbi (Hmelak, 2013). Namreč, "znanje hitro zastareva in če hočemo ostati konkurenčni na trgu dela, si moramo vedno znova pridobivati nova znanja, vedno znova se moramo učiti" (Tuš, 2005, str. 8).

Sodobna družba potrebuje posameznika, ki se bo sposoben prilagajati nenehnim spremembam in zahtevam ter ob tem obogatiti in razširiti svoje (strokovno) znanje. Zato ni realno pričakovati, da bodo študentje v okviru rednega študija dobili vsa potrebna znanja za uspešno opravljanje svojih poklicnih nalog. Izobraževanje vzgojiteljev je proces, ki traja vse življenje in se dodobra obogati ob delu. Temu pravimo vseživljenjsko ali permanentno učenju oziroma izobraževanje, za katerega Rečnik idr. (2004, str. 132) pravijo, da je "vrsta nenehnih učnih procesov, formalnih in neformalnih, v katerih si ljudje bogatijo znanja, spopolnjujejo tehnične in druge strokovne sposobnosti in razvijajo svoje zmožnosti kot odgovor svojim potrebam ali potrebam skupin, v katerih živijo". Vseživljenjsko izobraževanje je ključno za vstop v 21. stoletje in bistveno za prilagajanje vse večjim zahtevam tržišča dela ter za boljše obvladovanje spreminjajočih se časovnih okvirov in ritma posameznikovega obstoja. Je nepretrgan proces, ki vsakemu posamezniku pomaga večati in prilagajati svoja znanja in spretnosti, pa tudi sposobnosti presoje in delovanja. Hkrati pa je to vsakdanja izkušnja, ki je zaznamovana z obdobji silnega prizadevanja za razumevanje zapletenih podatkov in dejstev. In nenazadnje, tukaj gre za povezovanje tako neformalnega in formalnega učenja kot tudi za razvoj prirojenih sposobnosti in za pridobitev novih. Je posebna izkušnja vsakega posameznika, a prav tako najbolj zapleten družbeni odnos, saj hkrati vključuje kulturno, delovno in državljansko področje (Delors idr., 1996). Za uspešen profesionalni razvoj in s tem povezano vseživljenjsko učenje oziroma izobraževanje ter uspešno delovanje v čim širšem družbenem prostoru pa je nujno razviti določene za to potrebne kompetence.

Zaradi nenehno spreminjajočega se globalnega okolja se morajo vsi državljani soočati z novimi izzivi, za katere so potrebne kompetence, s pomočjo katerih bodo lahko učinkoviteje delovali v ožjem in širšem družbenem okolju. "Vse večja internacionalizacija, hiter tok sprememb in neprestano uvajanje novih tehnologij pomeni, da morajo Evropejci ves čas nadgrajevati znanje in veščine na svojem delovnem področju, še več, imeti morajo tudi splošne kompetence, ki jim omogočajo, da se prilagajajo spremembam. Ljudje z ustreznimi kompetencami so tudi bolj motivirani za delo in na splošno bolj zadovoljni na delovnem mestu, kar pozitivno vpliva na kakovost njihovega dela" (Arh in Šetinc, 2012, str. 4). Evropska komisija (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski referenčni okvir, 2007) opredeljuje splošne kompetence kot kombinacijo ustreznega znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo nastalim

okolščinam. Ključne kompetence pa so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

Referenčni okvir, ki ga je postavila Evropska komisija (prav tam), izpostavlja osem ključnih kompetenc:

- *Sporazumevanje v maternem jeziku* je sposobnost izražanja in interpretacije svojih misli, občutij in dejstev tako v ustni kot tudi v pisni obliki (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) ter medsebojno komuniciranje v jezikovno primerni obliki ter načinu v vseh življenjskih okoliščinah (vzgoja in izobraževanje, dom, delo, prosti čas).
- *Sporazumevanje v tujih jezikih* si na splošno deli osnovne sposobnosti sporazumevanja v maternem jeziku, hkrati pa sem uvrščamo tudi posredovanje in medkulturno razumevanje.
- *Številska predstavljivost in kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji*, pri čemer na slednjo gledamo kot na uporabo tega znanja za spreminjanje naravnega okolja kot odziv na zaznano človekovo hotenje in potrebe.
- *Informacijska in komunikacijska tehnologija* (IKT) vključuje samozavestno in kritično uporabo informacijske tehnologije pri svojem delu, v prostem času in pri komunikaciji.
- *Učenje učenja* je sposobnost slediti in vztrajati pri učenju. Posamezniki bi morali biti sposobni organizirati in urejati svoje učenje tako posamezno kot tudi v skupini ter usvajati, obdelovati, evalvirati in sprejemati nova znanja. Učeče se spodbuja, da se zanašajo na preteklo učenje in izkušnje z namenom uporabe znanja in sposobnosti v različnih življenjskih situacijah in okoljih.
- *Medosebne, medkulturne in družbene kompetence* pokrivajo vse vrste obnašanja, ki jih ima posameznik pri učinkovitem in konstruktivnem sodelovanju v svojem družbenem in delovnem okolju, še posebej v naraščajočih raznolikih družbah. Prav tako so te sposobnosti pomembne pri reševanju konfliktov, ki iz tega izhajajo. Družbene sposobnosti omogočajo posamezniku, da intenzivno sodeluje in se udeležuje v družbenem življenju.
- *Inovativnost in podjetnost* se nanašata na posameznikovo sposobnost, da spreminja ideje v dejanja ter tudi sposobnost posameznika, da spodbuja in podpira inovacije, ki jih aktivirajo zunanji dejavniki. Vključuje kreativnost, inovativnost, prevzemanje odgovornosti, sposobnost načrtovanja in upravljanja projektov, da bi dosegli določene cilje.

Pomembno je, da pri razvijanju kompetenc prodremo tudi do globljih "plastí", ki zadevajo osebnostne lastnosti, kot so: (avtentična) osebnost, (poklicna) identiteta, pojmovanja in prepričanja (npr. o učenju, znanju) in zmožnosti; pomembne so tudi bolj tehnične zmožnosti (spretnosti, metode, tehnike). Učenje je namreč dejavnost, ki se je je treba lotevati celostno. Poleg notranje motivacije je ob učenju in reševanju problemov treba gojiti samozavest učeče se osebe, razvijati njeno pozitivno samopodobo, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja, občutek uspešnosti ob vloženem trudu. Po končanem obveznem izobraževanju se zato posameznikove možnosti,

da bolj suvereno odloča o smereh, dosegu in uspešnosti svojega nadaljnjega izobraževanja, povečujejo (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007).

Za uspešno uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja je po besedah Jelenca (2005) potrebno sočasno spreminjanje sistema in politike izobraževanja, ki bo poseglo v cilje in organizacijo šolskega sistema ter dalo večji pomen neformalnim načinom pridobivanja znanja. Podobno mnenje delita Jelenc Krašovec in Kump (2005), ki pravita, da je za uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja potrebno povezovanje formalne in neformalne edukatorne sfere, povezovanje koncepta vseživljenjskega učenja z delovnim in življenjskim okoljem ter tako zastavljanje kontinuitete v procesu pridobivanja znanj in izkušenj predvsem glede na obdobje njenega pridobivanja (začetno ali nadaljevalno obdobje).

Prepoznavanje, uporabo in razvijanje splošnih in ključnih kompetenc pri posamezniku na ravni terciarnega izobraževanja v Evropi intenzivno podpira (in tudi sofinancira) program Erasmus.

Program Erasmus je evropski akcijski program za študentsko mobilnost in sodelovanje med univerzami znotraj Evropske unije, ki je bil ustanovljen leta 1987 in je od leta 2007 del programa Vseživljenjskega učenja Evropske unije (Program Vseživljenjsko učenje – Del I: Splošne določbe, 2013). Program je imenovan po nizozemskem filozofu Desideriusu Erasmusu Rotterdamskem in je hkrati okrajšava večbesednih angleških imen *EuRo-pean Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (European union programmes agency, 2007).

Intenzivni program (IP) predstavlja kratek študijski program, ki združuje študente in učno osebje iz visokošolskih institucij iz vsaj treh sodelujočih držav. To lahko traja od 10 polnih zaporednih dni do 6 tednov dela na določeno temo. S pomočjo takšnega strnjenegega programa spodbujajo poučevanje strokovnih tem, ki jih sicer ne poučujejo ali le v zelo omejenem številu visokošolskih institucij; omogoči študentom in učiteljem, da sodelujejo v večnacionalnih skupinah in s tem izkoristijo posebne pogoje učenja in poučevanja, ki niso na voljo na eni sami instituciji; omogoči članom učnega osebja, da izmenjajo poglede o učni vsebini in novih pristopih k učnim načrtom ter metode poučevanja preizkusijo v mednarodnem učnem okolju (European union programmes agency, 2007).

2. Metodologija

Namen raziskave je bil proučiti razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj z vidika študentov predšolske vzgoje na primeru Erasmusovega intenzivnega programa. Pri tem nas je zanimal obstoj razlik glede na državo bivanja anketirancev.

Osnovna *raziskovalna metoda* je bila kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja, ki lahko nastopa v različnih oblikah. V našem primeru je to študija primera (case-study). "S študijo primera intenzivno in podrobno

analiziramo in opišemo na primer osebo vsako zase, šolske oddelke, šole ali druge vzgojno-izobraževalne institucije vsako zase oziroma neki problem (probleme), proces, pojav ali dogodek v posamezni situaciji ipd. /.../ Pri študiji primera gre za določitev, kaj bo individualni primer, ki ga bomo raziskali /.../. Primerov ne izbiramo po statističnih postopkih za reprezentativne vzorce iz osnovnih populacij, kot je to navada pri preglednih raziskavah. Zato se pri posploševanju ugotovitev, do katerih pridemo s študijo primera, ne moremo ravnati po enaki logiki statistične indukcije, statističnega sklepanja z vzorcev na osnovne populacije /.../.” (Sagadin, 1991, str. 31–35).

Raziskovalni vzorec je zajemal udeležence (študente predšolske vzgoje) intenzivnega programa TAARLoG. V vzorcu anketiranih oseb glede na državo bivanja ni povsem uravnotežen vzorec, saj je na anketni vprašalnik odgovorilo 20 študentov iz univerze v Pulju, 17 študentov mariborske univerze in le 10 študentov univerze v Trstu.

Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vseboval vprašanja zaprtega tipa. Vprašanja so bila sestavljena na principu petstopenske lestvice ocenjevanja (1 – zelo slabo/se popolnoma ne strinjam; 5 – zelo dobro/se popolnoma strinjam).

Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za preverjanje razlik razlogov za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG med skupinami anketirancev glede na državo bivanja smo uporabili enofaktorsko analizo variance (splošni F-preizkus) s preizkusom homogenosti varianc (Levene preizkus). V primeru, da je preizkus homogenosti varianc pokazal, da predpostavke niso upravičene, smo uporabili Welch test (aproksimativni test).

3. Rezultati in interpretacija

Osnovna ideja intenzivnega programa Traditional in Alpe Adria Region – Local for the Global (TAARLoG) je bila zbrati študente in profesorje pedagoških fakultet iz treh univerz (v Mariboru, v Trstu in iz Pulja) za raziskovanje in preučevanje posameznih lokalnih in tradicionalnih običajev v obsegu dveh tednov. Cilj implementacije lokalno tradicionalnih običajev v moderno, globalno družbo je bil doseči ključne kompetence za vseživljenjsko učenje in s tem profesionalni razvoj prihodnjih vzgojiteljev in učiteljev, s čimer bodo lahko predajali znanje o lokalnih običajih naslednjim generacijam.

S pomočjo interaktivnosti ključnih udeležencev programa in interdisciplinarnim pristopom k preučevanju običajev je bila tema tradicionalnih običajev predstavljena na sodoben način. Glavne dejavnosti so izvajali v naslednjih moduli:

- ☐ učenje in poučevanje tradicionalnega petja,
- ☐ učenje in poučevanje igranja tradicionalnih glasbil,
- ☐ učenja in poučevanje tradicionalnih plesov.

V sklopu modulov so bile uporabljene tradicionalne pesmi, glasbila in plesi, ki bodisi izvirajo ali so jih tradicionalno uporabljali v regijah Istra, Furlanija-Juljska krajina in Štajerska.

Glavne dejavnosti so dopolnjevale dodatne dejavnosti, kot so:

- animacija otrok,
- predstavitev in poučevanje različnih oblik plesa,
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in
- študijski obiski kulturnih društev, ki obujajo tradicionalne običaje.

Neposredno je bil intenzivni program namenjen strokovnemu izpopolnjevanju udeležencev na različnih vsebinskih področjih v okviru vseživljenjskega učenja, predvsem izpopolnjevanju strokovne usposobljenosti profesorjev in študentov za prepoznavanje in prenašanje (poučevanje) tradicionalnih običajev na otroke. Posredno pa je bil program namenjen tudi:

- omogočanju razvoja inovativnih praks v izobraževanju in praktičnem usposabljanju na terciarni stopnji ter njihov prenos v prakso, vključno s prenosom iz ene države udeleženke na druge,
- izboljšanju kakovosti in povečanju obsega mobilnosti študentov in učnega osebja po Evropi in
- izboljšanju kakovosti in povečanju obsega večstranskega sodelovanja med visokošolskimi institucijami v Evropi.

V sklopu vsega tega pa v nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskave o pomenu razvoja ključnih kompetenc z vidika študentov udeležencev tega programa.

Najprej so nas zanimali razlogi za udeležbo pri študentih predšolske vzgoje. Da bi zaobjeli pomen ključnih kompetenc, smo ponudili naslednje možnosti:

- *akademski razlogi*, ki vključujejo razvoj specifične kompetence učenje učenja,
- *kulturni razlogi*, ki vključujejo razvoj specifične kompetence medosebne, medkulturne in družbene kompetence,
- *učenje tujega jezika*, ki vključuje tako sporazumevanje v maternem kot tujem jeziku,
- *spoznavanje prijateljev*, ki vključujejo razvoj specifične kompetence medosebne, medkulturne in družbene kompetence,
- *možnost za karierni razvoj*, ki vključuje specifični kompetence učenje učenja ter inovativnost in podjetnost,
- *evropska izkušnja*, ki vključuje specifične kompetence sporazumevanja v maternem in tujem jeziku kot tudi medosebne, medkulturne in družbene kompetence.

Tabela 1: Izid enofaktorske analize variance o razlogih za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG glede na državo bivanja.

Razlogi za udeležbo	Država bivanja	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		n	$\bar{x}$	s	F	P	F	P
Akademski	Hrvaška	20	4,70	0,470	5,994	0,005	7,684	0,004
	Slovenija	17	3,76	1,091				
	Italija	10	3,80	1,033				
Kulturni	Hrvaška	20	4,60	0,681	0,521	0,597	2,120	0,132
	Slovenija	17	4,41	0,795				
	Italija	10	4,00	0,816				
Učenje tujega jezika	Hrvaška	20	4,55	0,826	1,614	0,211	4,917	0,012
	Slovenija	17	4,12	0,781				
	Italija	10	3,50	1,080				
Spoznavanje prijateljev	Hrvaška	20	4,80	0,410	7,680	0,001	10,996	0,001
	Slovenija	17	4,76	0,752				
	Italija	10	2,60	1,430				
Možnost za karierni razvoj	Hrvaška	20	4,25	1,164	0,236	0,791	2,627	0,084
	Slovenija	17	3,41	1,176				
	Italija	10	4,20	1,229				
Evropska izkušnja	Hrvaška	20	4,55	0,887	0,761	0,473	0,864	0,428
	Slovenija	17	4,18	1,015				
	Italija	10	4,20	0,919				

Preizkus homogenosti varianc kaže, da predpostavka v dveh primerih ni upravičena, in sicer odgovora “*Akademski*” ($P = 0,005$) in “*Spoznavanje prijateljev*” ($P = 0,001$). V tem primeru za pregled statistično značilnih razlik glede na državo bivanja uporabimo Welchov test (aproks. test), ki pri obeh odgovorih pokaže obstoj statistično značilnih razlik.

Izidi splošnega F-preizkusa razlik med aritmetičnimi sredinami v razlogih za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG pokažejo na obstoj statistično značilnih razlik v treh primerih: “*Akademski*” ($P = 0,004$), “*Učenje tujega jezika*” ($P = 0,012$) in “*Spoznavanje prijateljev*” ($P = 0,001$). V enem primeru, “*Možnost za karierni razvoj*”, pa zaznavamo tendenco ($P = 0,084$). Podrobna analiza razkrije, da so te primere, kjer smo ugotovili obstoj statistično značilno razlik, kot razlog za udeležbo na intenzivnem programu najpogosteje izbrali študentje iz Hrvaške (*akademski* – $\bar{x} = 4,70$; *učenje tujega jezika* – $\bar{x} = 4,55$; *spoznavanje prijateljev* – $\bar{x} = 4,80$), najredkeje pa študentje iz Italije.

Pri kulturnih razlogih in evropski izkušnji statistično značilne razlike ne zaznamo, a nekatere razlike kljub vsemu so. Zaradi kvalitetnejše analize in poglobljenega vpogleda v porazdelitev in pomembnost samih razlogov za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG smo razloge glede na državo bivanja tudi rangirali.

Tabela 2: Ranžirne vrste razlogov za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG po povprečjih njihove pomembnosti pri posameznih državah.

<i>Rang</i>	<i>Hrvaška</i>	<i>Slovenija</i>	<i>Italija</i>
1	Spoznavanje prijateljev	Spoznavanje prijateljev	Evropska izkušnja
2	Akademski	Kulturni	Možnost za karierni razvoj
3	Kulturni	Evropska izkušnja	Kulturni
4	Učenje tujega jezika	Učenje tujega jezika	Akademski
5	Evropska izkušnja	Akademski	Učenje tujega jezika
6	Možnost za karierni razvoj	Možnost za karierni razvoj	Spoznavanje prijateljev

Kot lahko razberemo iz ranžirnih vrst, so na eni strani študentje iz Italije, na drugi pa študentje iz Slovenije in Hrvaške. Slednji posvečajo več pozornosti enakim kompetencam, kar se odraža v enakih oziroma podobnih razlogih za udeležbo na tem programu, na drugi strani pa študentje iz Italije dajejo prednost razvoju kompetenc v pogostejši izbiri tistih razlogov, v katerih študentje iz ostalih dveh držav ne vidijo toliko pomembnosti.

Če se tukaj navežemo na opis posamezne kompetence, kar smo storili na začetku tega poglavja, lahko ugotovimo, katere kompetence so pomembnejše za posamezne študente, ki prihajajo iz različnih držav in torej družbeno-političnih in izobraževalnih okolij. Medtem ko študentje iz Slovenije in Hrvaške vidijo v udeležbi na takšnem tečaju predvsem priložnost za navezovanje novih stikov in s tem razvoj medosebnih, medkulturnih in družbenih kompetenc (pri obojih je na prvem mestu spoznavanje prijateljev, na drugem oziroma tretjem pa kulturni razlogi), pa študentje iz Italiji na takšno mednarodno sodelovanje gledajo širše, predvsem kot možnost za vsestranski razvoj, ne le zgolj eno ožje področje. To dokazujejo z izbiro evropske izkušnje kot primarnega motivacijskega razloga za udeležbo, ki v svojem pomenu združuje vsa druga področja in s tem zaobjema celovitost, vsestranskost in prepletenost kompetenc, ter dejansko razmišljajo (in tudi delujejo) evropsko, globalno. Vrednote, ki jih zagovarja Evropska unija, so jim bližje kot študentom iz Slovenije in Hrvaške. V udeležbi na mednarodnem programu študentje iz Italije ob tem vidijo tudi priložnost za karierni razvoj, ki daje še poseben poudarek na inovativnosti in podjetnosti. Slednje je tako pri študentih iz Slovenije kot Hrvaške na zadnjem mestu, torej to zanje ni bil razlog udeležbe na takšnem mednarodnem programu.

Ker je za profesionalni razvoj pa le pomembno, da znamo gledati, videti in delovati širše, in ker je bil tako široko zastavljen tudi ta intenzivni program, nas je v nadaljevanju zanimalo, na katerem izmed omenjenih področij pa so študentje udeleženci pri sebi opazili največji napredek oziroma spremembo po zaključku samega intenzivnega programa.

Tabela 3: Izid enofaktorske analize variance o spremembah oziroma napredku pri študentih po zaključku intenzivnega programa TAARLoG glede na državo bivanja.

Napredek	Država bivanja	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		n	$\bar{x}$	s	F	P	F	P
Strokovna raven	Hrvaška	20	4,65	0,587	3,715	0,032	7,277	0,004
	Slovenija	17	4,71	0,470				
	Italija	10	3,60	0,843				
Osebna/osebnostna raven	Hrvaška	20	4,90	0,447	6,483	0,003	2,816	0,082
	Slovenija	17	4,53	0,514				
	Italija	10	4,60	0,699				

Preizkus homogenosti varianc kaže, da predpostavka v obeh primerih ni upravičena, in sicer v odgovorih “*Strokovna raven*” ($P = 0,032$) in “*Osebna/osebnostna raven*” ($P = 0,003$). V teh primerih za pregled statistično značilnih razlik glede na državo bivanja uporabimo Welchov test (aproks. test). Slednji pokaže na obstoj statistično značilnih razlik v primeru *strokovne ravni* ($P = 0,004$), v primeru *osebne/osebnostne ravni* pa vidimo obstoj tendence ($P = 0,082$).

Podrobnejši pregled podatkov razkrije, da so največ napredka po zaključnem programu pri sebi na področju *strokovne ravni* opazili študentje iz Slovenije ($\bar{x} = 4,71$), tesno jim sledijo študentje iz Hrvaške ($\bar{x} = 4,65$), najmanj pa študentje iz Italije ($\bar{x} = 3,60$). Strokovna raven vključuje predvsem zmožnost pridobivanja znanja, sposobnosti in spretnosti s področja predšolske vzgoje, v našem primeru še posebej s področij tradicionalnega petja, glasbil in plesa. *Osebna/osebnostna raven* pa vključuje razvoj oziroma nadgradnjo znanja, sposobnosti in spretnosti s področij emocionalnega doživljanja in delovanja, morale in bontona, interakcije, ki zajema tako sporazumevanje kot aktivno sodelovanje, timsko delo, strategije za obvladovanje konfliktov in stresnih situacij idr.

4. Sklep

Čeprav pridobitev akademskih kompetenc (torej strokovnega znanja) pri študentih iz Slovenije ni bil pomemben razlog za sodelovanje v tem intenzivnem programu, pa se je nato izkazalo, da so ravno s tega področja pridobili največ novega znanja, sposobnosti, spretnosti. Po drugi strani pa smo ugotavljali, da sta bila za študente iz Italije najmočnejša razloga za udeležbo v tem programu evropska izkušnja in možnost za karierni razvoj, kjer gre za pridobivanje vsestranskih, tako na osebnostno kot strokovno raven vezanih kompetenc. Po zaključku pa se je izkazalo, da pri sebi manj kot slovenski ali hrvaški študentje opažajo napredek na strokovni, pa tudi osebni/osebnostni ravni. Po drugi strani pa lahko sklepamo, da je bila udeležba na tem intenzivnem programu za študente iz Slovenije in Hrvaška vsekakor dobra priložnost za nadgraditev znanja, sposobnosti in spretnosti s strokovne in osebne/osebnostne ravni. Morda so bila pričakovanja študentov iz Italije (pre)visoka, morda pa je bilo njihovo znanje s teh področij že tako obsežno, da so vsebino le obnovili, manj pa pridobili. Medtem ko lahko pri hrvaških in slovenskih študentih sklepamo obratno, torej da je bilo morda njihovo začetno znanje s teh področij slabše, zato tako velik občutek napredka. Ker tega nismo posebej preverjali, težko dokončno potrdimo oziroma ovržemo. Vsekakor pa bi bilo pomembno, da smo v prihodnje pozorni tudi na ta del in da ga preverjamo.

Miha Marinšek, PhD, Maja Hmelak, PhD

The development of key competencies for the professional growth of pre-school programme students

There are several definitions on professionalism, referring to values, ethical codes, knowledge, skills and responsibilities, which steer the thinking and actions in the profession of a pre-school teacher (Jalongo and Isenberg, 2000). As the ingredients of professionalism are subject to change, it is understandable that professionalism is not a static matter but rather depends on social changes (Caulfield, 1997). The majority of previous studies focused on the professional development of pre-school teachers or their competencies (abilities), which are an important indicator of the quality of the programmes, and on the tools that teachers should be equipped with (Saracho and Spodek, 2006, 2007). According to several authors (Lepičnik Vodopivec and Vujičić, 2010, Jalongo and Isenberg, 2000, Vonta, 2005), one of the more important roles or competencies (abilities), required by modern upbringing and education in a pre-school teacher, is the role of reflective practitioner, who is capable of focused and thoughtful deliberation about education and upbringing as well as ethical decision-making. A pedagogue – reflective practitioner – is qualified and able to make any decision, to manage as well as monitor and evaluate his/her own work. Experience in such matters

can be acquired only through direct practical work in new and various life situations. Furthermore, Dahlber, Moss and Pence (2003) emphasize that a reflective practitioner is capable of forming alternative answers to the events within a group and expressing various individual views from different aspects on a practical problem or the situation.

An important and typical characteristic of a pedagogue, who can within his/her professional competencies acquire the role of reflective practitioner, is to be able to swiftly and efficiently deal with new situations, such as the Erasmus intensive programme of international cooperation. The latter can be considered as a part of pedagogical practice with the characteristic of offering students an insight into their profession and actual realization of their pedagogical work. Additionally, Plestenjak (1997) within the framework of pedagogical practice emphasizes the importance of the professional socialization of future pre-school teachers, which includes familiarization with specific professional cultures, values, norms, customs, skills and knowledge. Students and teachers alike learn at the beginning of their professional career to adapt their views and opinions to new situations. They form suitable social strategies and types of compromising between their own beliefs, interests and ideals on the one hand and the external limitations, conditions and pressures from a new environment on the other. Thus, students gradually become integrated into their future professional structure. Consequently, Lepičnik, Vodopivec and Vujičić (2010) emphasize the need for a sufficient amount of quality practice, where students can test their theoretical knowledge in practice through dynamic ways of cooperation and communication. By doing so, they create individual and collective thinking and participate in the development of knowledge, whereby the group will present a support to the development and initiative of individuals.

Due to the constantly changing global environment, all citizens have to face new challenges which require competencies that will help them to efficiently function in their close and wide social environment. "Increasing internationalization, the fast flow of changes and the constant introduction of new technologies resulted in Europeans continually upgrading their knowledge and skills in their work area; moreover, they are also in need of possessing general competencies which will allow them to adapt to change. People with appropriate competencies are more motivated towards work and are generally more satisfied at their workplace, which positively influences the quality of their work" (Arh and Šetinc, 2012, p. 4). The European Commission (Key competencies for lifelong-learning – Europe's referential framework, 2007) defines general competencies as a combination of adequate knowledge, skills and relationships, which are suited to the presented circumstances. Key competencies are those required by all people for their personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment.

When developing competencies, it is important to break through to the deeper layers which are concerned with personality traits, such as: (authentic) personality, (professional) identity, comprehension and beliefs (e.g. about learning, knowledge) and abilities. Also important are technical abilities (skills, methods, techniques) as learning is an activity which requires a universal approach. Besides internal motivation, learning and

problem solving require the development of self-confidence in a person who is learning. Also required are a positive image and a positive attitude towards oneself, knowledge and learning as well as feeling successful for the amount of effort applied. After finishing compulsory education, there is an increase in the number of possibilities for an individual to autonomously decide about the direction, attainment and success of further education (*Strategy of lifelong-learning in Slovenia*, 2007).

The Erasmus programme is a European action programme for the mobility of students and the cooperation of universities within the European Union. It was founded in 1987 and ever since 2007 has formed a part of Lifelong-learning in the European Union programme (*Lifelong-learning programme – Part I: General articles*, 2013). The programme was named after the Dutch philosopher Desiderius Erasmus of Rotterdam and is at the same time an acronym in English for the EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students (European union programmes agency, 2007). The Intensive programme (IP) consists of a short study programme linking students and teaching personnel from further education institutions from at least three participating nations. It can last between ten full days up to six weeks of work on a certain topic. With the use of such an intensive programme, it is encouraged to teach expert topics which are usually not being taught at all or only at a limited number of further education institutions. The programme enables students and teachers to cooperate in multinational groups and thus benefit from the special learning and teaching conditions at various institutions. It also allows the members of teaching personnel to exchange views about learning contents and new approaches to curricula and to apply teaching methods in an international learning environment (European union programmes agency, 2007).

The purpose of the present article was to examine the development of key competencies for professional growth from the point of view of students in the pre-school programmes on a case study of an Erasmus intensive programme. The authors wished to determine the differences according to the state of residence of the interviewed subjects. The basic research method used was non-experimental causal empiric pedagogic research in the form of a case study. The sample of the studied subjects included the participants (pre-school programme students) in an intensive TAARLoG programme. The sample of studied subjects was not entirely balanced according to the state of residence, as 20 students from the University of Pula, 17 students from the University of Maribor and only 10 students from the University of Trieste answered the questionnaire. Data were collected with the use of a questionnaire, consisting only of closed-type questions, with answers provided on a five-level evaluation ranking scale (1 – very poor/ entirely disagree; 5 – very good/entirely agree). The data, collected using the questionnaires, were analysed with the use of the computer statistical program SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

The basic idea of the intensive programme “Traditional in the Alpine Adria Region – Local for the Global” (TAARLoG) was to gather students and teachers at the pedagogic faculties from three universities (University of Maribor, University of Trieste and University of Pula) in order to research and study individual local and traditional

customs within a two-week time period. The goal of the implementation of local traditional customs into a modern, global society was to acquire key competencies for life-long-learning and thus achieve the professional development of future preschool teachers who will be able to pass on the knowledge about local customs to future generations.

Although Slovenian students did not list the acquisition of academic competencies (i.e. professional knowledge) as an important reason for participation in this intensive programme (ranked second to last on an importance scale), it then transpired that the students did acquire the most knowledge, abilities and skills exactly in this area. In contrast, the Italian students listed as the most important reasons for participation in this programme the acquisition of European experience and the possibilities for career development through the attainment of all-round competencies on both a personal and professional level. At the end of the programme, it was noticed that in comparison to the Slovenian and Croatian students, the Italian students noticed a lesser development on a professional as well as personal/personality level. On the other hand, it can be concluded that the participation in this intensive programme represented a good opportunity for students from Slovenia and Croatia to upgrade their knowledge, abilities and skills on both the professional and personal levels. Perhaps the expectations of Italian students were (too) high or else their knowledge in these areas was already developed to the extent that the learned contents were merely revised and not further increased. On the other hand, the opposite can be concluded for students from Croatia and Slovenia, namely, that their initial knowledge in these areas was much lower; therefore, they experienced more progress. As the last argument was not specifically tested, it is difficult to accept or reject it; therefore, in future it would be important to monitor and examine this particular segment.

LITERATURA

1. Arh, T., Šetinc, M. (2012). Spodbujanje samozaposlovanja s pomočjo e-učnih podjetij – primer Slovenije in Hrvaške. 31. Mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti Kakovost. Inovativnost. Prihodnost. 21.–23. marec 2012, Portorož, Slovenija.
2. Bučar Pajek, M., Čuk, I., Kovač, M., Jakše, B. (2010). Implementation of the gymnastics curriculum in the third cycle of basic school in Slovenia. *Science of gymnastics journal*, 2(3), str. 15–27.
3. Caulfield, R. (1997). Professionalism in Early Care and Education. *Early Childhood Journal*, 24(4), str. 261–264.
4. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
5. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F, Geremek, B. idr. (1996). *Učenje – skriti zaklad: Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. European union programmes agency. (2007). *Erasmus Booklet*. Valletta, Malta: Education and Culture DG.
7. Hmelak, M. (2013). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
8. Jalongo, M.R, Isenberg, P.J. (2000). *Exploring Your Role*. Merrill, Prentice Hall Inc.

9. Jelenc, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – za zdaj promoviranje bolj kot sistemsko urejanje. *Sodobna pedagogika*, 56(2), str. 22–45.
10. Jelenc-Krašovec, S., Kump, S. (2005). Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi. *Sodobna pedagogika*, 56(2), str. 46–60.
11. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski referenčni okvir. (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
12. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za mladino.
13. Lepičnik Vodopivec, J., Vujičić, L. (2010). The development of professional competencies: the educator as a reflective practitioner in tertiary education. *Scientia paedagogica experimentalis*, 47(1), str. 111–130.
14. Plestenjak, M. (1997). Vrtec – študentovo učno okolje. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov* (str. 84–93). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Program Vseživljenjsko učenje – Del I: Splošne določbe. (2013). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
16. Rečnik, F., Slivar, B., Dekleva, J., Kočevár, B., Stavanja, M., Kuntarič Hribar, I. idr. (2004). *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev* (2. izd.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Center za poslovno usposabljanje.
17. Saracho, O.N., Spodek, B. (2006). Preschool Teachers' Professional Development. V Bernard Spodek in Olivia N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., str. 423–439). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
18. Saracho, O.N., Spodek, B. (2007). Early childhood teacher's preparation and the quality of program outcomes. *Early Childhood Development and Care*, 177, str. 71–91.
19. Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut.
20. Tuš, J. (2005). Se odrasli lahko nehamo izobraževati? *Andragoška spoznanja*, 11(2), str. 8–18.
21. Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V R. Malej (ur.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik, XV. strokovni posvet* (str. 13–31). Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Dr. Miha Marinšek (1978), docent za področje kineziologije – pedagoški vidik, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Naslov: Slovenska 36, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 955 103

E-mail: miha.marinsek@um.si

Dr. Maja Hmelak (1982), docentka za področje pedagogike, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Naslov: Ulica 9. maja 6, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 031 222 811

E-mail: maja.hmelak@um.si