

VREDNOVANJE PROJEKTA SURADNJE TVRTKE UNIKOM D. O. O. I FAKULTETA ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI S OBZIROM NA NJEGOV DOPRINOS STRUČNOM OSPOSABLJAVANJU STUDENATA

Ana POPOVIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Cara Hadrijana 10, Osijek, Hrvatska
apopovic@foozos.hr

Antonija HULJEV

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Cara Hadrijana 10, Osijek, Hrvatska
ahuljev@foozos.hr

Irella BOGUT

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Cara Hadrijana 10, Osijek, Hrvatska
ibogut@foozos.hr

Sažetak

Od siječnja do početka travnja 2023. godine Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku ostvario je suradnju s gradskom tvrtkom Unikom d. o. o. u okviru projekta Eko City LegOSi. Suradnički tim i 18 redovitih studentica Sveučilišnoga prijediplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, podijeljenih u tri tima, osmislili su i proveli edukacijske radionice na temu razvrstavanja otpada za učenike prvih razreda u 20 osnovnih škola u Osijeku. Rad se bavi vrednovanjem provedbe projekta s obzirom na njegov doprinos stručnom osposobljavanju studentica koje su u njemu sudjelovale. Opći je cilj istraživanja utvrditi koliko je projekt doprinio stručnom osposobljavanju studentica za obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece u izvanobiteljskim uvjetima, a posebni su zadatci dobivanje uvida u opće zadovoljstvo studentica sudjelovanjem u projektu, utvrđivanje kompetencija koje su studentice razvile provedbom projekta i definiranje smjernice za poboljšanje sličnih projekata u budućnosti. Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodom fokus grupa, pri čemu je svaki tim jedna fokus grupa s kojom je provedeno polustrukturirano vezano intervjuiranje prema unaprijed konstruiranom protokolu intervjuiranja. Transkripti odgovora sudionika istraživanja pomogao je u kodiranju i tematskoj podjeli odgovora. Sudionici su pitani o korisnosti provedenoga projekta, dok su ključnim pitanjima pitani o korisnosti projekta s obzirom na cilj trenutačno pohađanoga studija. Također, sudionici su se izjašnjavali o poboljšanju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje definiranih Preporukom Europskog

parlamenta i Vijeća Europske unije usvojenom 2006. godine o ključnim kompetencijama za održivi razvoj definiranima UNESCO-ovim dokumentom iz 2018. godine te općim i specifičnim kompetencijama za zanimanje koje sudionik istraživanja stječe završetkom Sveučilišnoga prijediplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnosno, poslovima za koje je osposobljen sveučilišni prvostupnik/prvostupnica definiranima studijskim programom. Isto tako, sudionici su istraživanja bili ispitivani o specifičnim kompetencijama definiranima u ishodima kolegija studijskoga programa s kojima je provedba projekta bila povezana: Glazba s praktikumom, Lutkarstvo i Ekološki odgoj u dječjem vrtiću. Zaključna su se pitanja odnosila na procjenu zadovoljstva projektom te sugestije za poboljšanje sličnih projekata u budućnosti. Sudionici su redom procijenili da je projekt bio izrazito koristan s obzirom na njihov buduće zanimanje, uz mala odstupanja u procjeni koje su kompetencije i na koji način poboljšale projektom te su iznijeli sugestije za poboljšanje praktičnih i organizacijskih okolnosti provedbe u potencijalnim budućim projektima takve vrste. Rezultati istraživanja pokazali su visok stupanj zadovoljstva sudionika projekta što predstavlja dobru motivacijsku osnovu u prijavi i provedbi sličnih stručnih projekata u budućnosti.

Ključne riječi: fokus grupa, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, ključne kompetencije za održivi razvoj, suradnja s gospodarskim subjektima, kompetencije odgojitelja predškolske djece

Ključna poruka rada: Projektna nastava izravno doprinosi stjecanju temeljnih i specifičnih kompetencija studenata, budućih odgojitelja. Zadovoljstvo sudionika projekta pokazuje poželjnost za provedbu sličnih projekata u budućnosti.

1. Uvod

Sveučilišnim prijediplomskim studijem Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u trajanju od tri godine, stječe se akademsko zvanje sveučilišnoga prvostupnika/prvostupnice ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku u studijskom programu navedenoga studija definiran je njegov cilj: „(...) obrazovati i osposobiti studente za raznovrsne složene profesionalne uloge odgojitelja predškolske djece u izvanobiteljskim uvjetima“ (2009: 7). Pri tome je naglašeno da se studijski program temelji na pristupu koji je „dinamičan, otvoren i trajan proces temeljen na zahtjevu da je kontinuirani profesionalni razvoj i stalno stručno usavršavanje obveza koja proizlazi iz profesionalne etike i odgovornosti svakog tko je odabrao odgajateljski poziv“ (2009: 8).

2. Obrazovanje za održivi razvoj

Ideje o održivosti relativno su suvremena pojava i njihovim se začetkom smatraju ideje o održivom gospodarenju šumama iz 17. i 18. stoljeća (Garašić i sur., 2023). Suvremeni koncept održivoga razvoja temeljen je na izvještaju Brundtland, nazvanom prema norveškoj političarki Gro Harlem Brundtland, koja je u tri mandata bila premijerka Norveške, ali i generalna direktorica Svjetske zdravstvene organizacije te je predsjedala UN-ovom Svjetskom komisijom za okoliš (Garašić i sur., 2023). U tom dokumentu iz 1987. godine održivi razvoj definiran je kao „razvoj koji omogućuje zadovoljavanje potreba čovječanstva u sadašnjosti, bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da i one zadovolje svoje potrebe“ (Garašić i sur., 2023: 11). U kontekstu inicijalnog obrazovanja budućih odgojitelja kao prvih stručnjaka za odgoj i obrazovanje s kojima se pojedinac susreće valja istaknuti i tvrdnju da je održivi razvoj postao „dominantnom filozofijom koja mora biti polazište svakom pojedincu u globalnom gospodarstvu ako želi zadovoljiti današnje potrebe, a da ne kompromitira sposobnost budućih generacija da zadovolje svoje“ (Kovačević i Mušanović, 2012: 327). Povezujući ovu filozofiju s konceptom cjeloživotnog učenja autori Kovačević i Mušanović ističu kako je tu filozofiju „kao vrijednost moguće prenijeti jedino cjeloživotnim učenjem, stjecanjem novih znanja i spoznaja o okolini koja nas okružuje i našim utjecajima na okoliš, ali i ljude oko sebe i mlađe generacije“ (2012: 327). Sukladno ovim tvrdnjama može se zaključiti da je obrazovanje o održivom razvoju i za održivi razvoj važna komponenta u obrazovanju budućih odgojitelja, s čime se slažu i autorice Uzelac i Pejčić (2003).

Borić i suradnice 2008. godine objavile su rezultate istraživanja o razumijevanju i primjeni sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj cijeloj vertikali obrazovanja našeg obrazovnog sustava, koje je obuhvatilo sveučilišne profesore, učitelje razredne nastave, odgojitelje te studente učiteljskog i predškolskog studija. U njemu zaključuju kako su odgojitelji najupućeniji u sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj te imaju najviše iskustva u njihovu provođenju, no upozoravaju i kako sveučilišni profesori nisu dovoljno upućeni, odnosno da im nije potpuno jasno što se od njih očekuje u području cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, te da su „rezultati studenata učiteljskog i predškolskog studija u suglasju s rezultatima sveučilišnih profesora“ (Borić i sur., 2008: 325). One također upućuju „kako promjene trebaju krenuti upravo iz obrazovnog sustava visokog školstva jer svi izlazi iz njega posredno utječu na ulaze u ostale dijelove obrazovnog sustava“ (Borić i sur., 2008: 325). Posebno upućujući je i podatak da se učitelji i odgojitelji na ovom području usavršavaju uglavnom putem radionica i projekata, što znači da njihove spoznaje o obrazovanju za održivi razvoj dolaze putem aktivnoga, iskustvenog i projektnog učenja.

3. Aktivno, iskustveno i projektno učenje u stručnom osposobljavanju odgojitelja

Čovjek ulazi u proces učenja rođenjem i većinu života provodi učeći; formalno obrazovanje predstavlja samo jedan, usmjereni oblik učenja posvećen sadržajima koji su potrebni za ulazak na tržište rada. Učenje se može definirati kao aktivnost pojedinca koja rezultira usvajanjem određenih znanja, vještina i navika. Rezultati učenja mogu biti vezani uz razvoj sposobnosti na spoznajnom (kognitivnom), doživljajnom (afektivnom) i praktičnom (psihomotornom) području (CARNet, 2015). Proces učenja nastoji se objasniti pomoću brojnih modela učenja: operantno uvjetovanje, učenje uvidom, metoda pokušaja i pogrešaka, učenje po modelu i slično (Pranjić, 2005), kao i pomoću brojnih teorija o učenju, pri čemu se konstruktivizam, temeljen na Piagetovim idejama kognitivnog razvoja, ističe kao teorija koja podržava koncept iskustvenog učenja kroz aktivno konstruiranje znanja. John Dewey, jedan od prvih zagovornika ovakvog pristupa u nastavi, pri propitivanju toga kako organizirati nastavu da bi došlo do konstruiranja znanja učeniku daje aktivnu ulogu: on nije pasivni slušatelj kojim dominira nastavnik, već samostalno istražuje temu koja se obrađuje pod mentorstvom nastavnika (Munjiza i sur., 2007). Mentorstvo nastavnika uključuje omogućavanje poticajne okoline za učenje te kreiranje problemskih zadataka i situacija koje će dovesti do konstrukcije novih znanja. Takvi aktivni oblici učenja razlikuju se od prijašnje tradicionalne nastave jer potiču samostalno istraživanje i otkrivanje stvarnosti, jer, prema Deweyu, dijete najbolje uči činjenjem, odnosno radeći, pa ga se može smatrati začetnikom ideje o projektnoj nastavi, iako se začeci projektnog učenja mogu pronaći već i kod Rousseauova Emila (Matijević, 2008). Konstruktivističko shvaćanje učenja kao aktivnog procesa predstavlja značajan odmak od dotadašnjeg pogleda na učenje, nastavu i stjecanje znanja, jer promatra znanje kao individualnu konstrukciju, koja se kao takva ne može prenositi, već se stvara (Babić, 2007). Zbog toga učenje mora za onoga koji uči imati svoju svrhu i smisao, jer on u protivnome neće konstruirati znanje, već će ga smatrati nepotrebnim i neprimjenjivim (Kovačević i Mušanović, 2012).

S obzirom da se znanje aktivno konstruira, najbolje aktivnosti koje potiču učenje su istraživanje, angažiranje, propitivanje, rješavanje problema, kreiranje vlastitih ideja i stvaranje samostalnih zaključaka, uz naglasak na korištenju problema iz stvarnog života. Učenje na temelju stvarnih životnih situacija i problema povezuje ih s prethodnim iskustvima te stvara nove predodžbe i konstruira znanje (Kovačević i Mušanović, 2012). Kružni proces učenja, prema Deweyu odvija se u tri faze: promatranjem okolinskih uvjeta i situacija, svijest o prethodnim sličnim iskustvima, akcijama i znanju koje se steklo ranije na vlastitoj koži ili prikupljajući informacije i savjete od drugih s puno većim iskustvom te prosudbom promotrenog i definiranjem značenja koje ta situacija ima za pojedinca (Dewey, 1938, prema: Quay i Seaman, 2013). Iskustvo, kao temeljna odrednica učenja, tako se stavlja u središte obrazovnog procesa. Teorija iskustvenog učenja počiva na premisi da se znanje stvara transformacijom iskustva, a model iskustvenog učenja povezuje

dva dijalektički povezana načina shvaćanja iskustva: konkretno iskustvo i apstraktnu konceptualizaciju te dva dijalektički povezana načina preobrazbe iskustva: refleksivno promatranje i aktivno eksperimentiranje (Kolb, 1984). Neposredna ili konkretna iskustva su osnova za promatranja i promišljanja apstraktnih koncepata iz kojih se mogu izvući nove implikacije za djelovanje. Te se implikacije mogu aktivno testirati i poslužiti kao vodiči u stvaranju novih iskustava (Kolb i sur., 2001). Kolbov model iskustvenog učenja i danas se uzima kao moguće rješenje za stjecanje kompetencija u inicijanom obrazovanju, primjerice pri stjecanju glazbenih kompetencija (Gortan-Carlin i Močinić, 2017). Može se tvrditi i da je iskustveno učenje iznimno uspješno i zbog utjecaja na sva tri aspekta osobina ličnosti: kognitivni, afektivni i konativni (Blanuša i sur., 2014).

Nadopunjavanjem teorije i prakse u 20. stoljeću došlo je do stvaranja koncepta doživljajne pedagogije, koja ono što Dewey i Kolb nazivaju iskustvom tumači kao doživljaj: podražaj koji zahtijeva odgovor svih čovjekovih osjetila, a samim time djeluje na voljnu, emocionalnu i kognitivnu komponentu učenika (Krajncan, 2013). Specifičnost doživljajne pedagogije postaje učenje radom, djelovanjem, izravnim uključivanjem u aktivnosti, na vlastitoj koži i promišljanje o značenju tog djelovanja i utjecaju na ponašanje, emocije i shvaćanje onoga koji uči. Tome valja dodati i da se sposobnosti kao što su kreativnost, prepoznavanje prilika, snalažljivost i inicijativnost ne usvajaju tradicionalnim prenošenjem nastavnikova znanja na učenike, već kao vještine za koje onima koji uče treba ponuditi kao različite prilike u kojima će ih samostalno razvijati (Luketić i Šinko, 2022). Uzimajući u obzir sve navedeno i uvidom u opće i specifične kompetencije za profesiju koje student stječe završetkom Sveučilišnoga prijediplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje definirane studijskim programom (2009) može se zaključiti da je upravo studentima toga studija iskustveno učenje izrazito potrebno, pri čemu bi se samostalan rad trebao u određenom obimu zamijeniti suradničkim učenjem, učenjem u manjim grupama i timskim radom. To podcrtava i opis poslova za koje je sveučilišni prvostupnik osposobljen nakon završetka studija:

(...) sveučilišni prvostupnik ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja pravovremeno planira, programira i vrjednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakodnevnih potreba i razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnoga procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima, stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu. Stalno se stručno usavršava u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 2009).

Praktični oblici učenja koji bi trebali potaknuti razvoj ovih kompetencija uglavnom su sadržani u kolegijima Stručne prakse i različitih metodičkih vježbi u vrtiću. Kolegiji su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Nazivi kolegija sa sadržajima ključnih kompetencija prema praktičnim oblicima učenja

Naziv kolegija	Semestar izvođenja
Integrirani predškolski kurikulum I	3. i 4.
Integrirani predškolski kurikulum II	5. i 6.
Integrirani predškolski kurikulum III	6.
Stručna praksa I	2.
Stručna praksa II	3. 4
Stručna praksa III	5. i 6.
Likovna kultura u integriranom kurikulumu	5. i 6.
Glazba u integriranom kurikulumu	3. i 4.
Kineziološka metodika u integriranom kurikulumu	5. i 6.

Stručna praksa prepoznata je kao važna i od strane mjerodavnog Ministarstva koje provodi projekt poticanja, razvijanja i unaprjeđivanja stručne prakse i praktične nastave kao sastavnog dijela studijskih programa, odnosno stjecanja znanja i vještina učenjem kroz rad (engl. *work-based learning*) u sklopu mjera za provedbu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (Botrić, 2017). Pri tome valja istaknuti da stručna praksa na visokim učilištima u Hrvatskoj organizira na različite načine, u okviru pokušajista i vježbališta, ali i kao hospitacije, volontiranje, vježbe, terensku nastavu, sudjelovanje u projektima, istraživanje, rad na simulatoru, rad u medijima, dizajnerskom studiju, tiskari, računalnom prevoditeljskom programu, rad na vatrogasnom poligonu i školskom brodu, klinička obuka te posjet relevantnim institucijama i događajima (Botrić, 2017). Također, valja istaknuti da se u proteklih gotovo dva stoljeća obrazovanja učitelja provode različiti oblici stručno pedagoške prakse uz permanentno isticanje njezine deficitarnosti (Munjiza i Lukaš, 2007), a analogno se zbog sličnosti profesija i strukture studija može tvrditi da se to odnosi i na obrazovanje odgojitelja.

Rački i suradnici tvrde i da „studenti kolegij Stručno-pedagoške prakse visoko ocjenjuju i rangiraju u odnosu na druge kolegije. U svojim izvještajima navode da im je potrebno više stručno-pedagoške prakse kako bi razvijali vlastite potencijale i samopouzdanje u radu te su uvidjeli da im se navedeno pruža kao dodatna mogućnost kroz volonterizam“ (2015: 403). Isti autori zaključuju i da „volonterski rad u odgojno-obrazovnom sustavu i obvezna stručno-pedagoška praksa pokazuju komplementarnost u funkciji osposobljavanja budućih odgojno-obrazovnih djelatnika i njihova odgoja za aktivno građanstvo u interkulturalnom okruženju“ (Rački i sur., 2015: 412-3). Volonterski rad može se smatrati oblikom projektnog učenja (skraćeno PBL), kojeg definiramo kao metodu podučavanja u kojoj se uči sudjelujući u stvarnim i osobno važnim i značajnim projektima. Postoje

inicijative za uvođenjem projektne nastave u škole (Zovko i Vukobratović, 2020, Munjiza i sur., 2007), a ono se pokazuje kao uspješno čak i pri radu s mladim odraslima koji su u riziku od ispadanja iz sustava obrazovanja, jer razvija radne navike, timski rad, samopouzdanje i karijerne interese (Poštrak i sur., 2020), a rezultati istraživanja Soldo i Maras (2021) upućuju na zaključak da projektno bazirano učenje (PBL) povećava akademski uspjeh učenika u nastavi matematike i potiče poduzetničke kompetencije (Cooper i sur., 2004). Projektno učenje posebno je učinkovito jer počiva na interesima učenika, potiče samostalnu organiziranost i osobnu odgovornost, razvija sposobnosti etapnog ciljnog planiranja, unaprijeđuje socijalno učenje na interdisciplinarni i integriran način, pri čemu važnu ulogu ima i predstavljanje rezultata i refleksija (Munjiza i sur., 2007). Iz navedenoga se može zaključiti da je projektno učenje temeljno na temama održivoga razvoja idealan poligon za stjecanje kompetencija odgojiteljskog poziva i dobar dodatak nastavi i stručno-pedagoškoj praksi.

4. Eko City LegOSi: projektna suradnja Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti s gradskom tvrtkom Unikom d. o. o.

Tvrtka Unikom d.o. o. poduzeće je za komunalno gospodarstvo u pretežitom vlasništvu Grada Osijeka, koje u svom portfelju, uz sektore za zajedničke i tehničke poslova ima i sektore za gospodarenje otpadom, komunalne djelatnosti i zoološki vrt (Unikom, 2024). Suradnja ove gradske tvrtke i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku traje dugi niz godina i realizira edukativne projekte o zaštiti okoliša, održivom gospodarenju otpadom i slično. Iznjedrila je brojne radionice i edukativne materijale koji omogućuju kvalitetnu i kreativnu projektnu, izvannastavnu i integriranu nastavu (Popović i sur., 2023).

Različite odgojno-informativne aktivnosti tvrtke Unikom d. o. o. značajno su doprinijele da grad Osijek, kao prvi od velikih gradova u Hrvatskoj, dostigne stopu od 51,9% odvojeno sakupljenoga otpada. Projekt „Izobrazno-informativnih aktivnosti o gospodarenju otpadom i kampanja – *Eco City LegOSi*“ također su dio ove velike i sustavne kampanje koja obuhvaća sve ciljne skupine s posebnim naglaskom na djecu predškolske te rane školske dobi. Kampanja uključuje brojne sudionike i suradnike, a projektne aktivnosti objedinjuje univerzalni dizajn *Eco City LegOSa*, likova koji predstavljaju određenu vrstu otpada (Zdena Metalac, Janko Organko, Teta Plastika, Teglica Verica, Mirko Papirko), s namjerom jednostavnoga prenošenja poruke kako odvajati otpad u kućanstvu. Suradnja s Fakultetom za odgojne i obrazovne znanosti obuhvatila je suradnički tim nastavnika koji je osmislio edukativnu radionicu o razvrstavanju otpada na temelju dizajna i ostalih materijala te obučio tri tima od šest redovnih studentica Sveučilišnoga prijediplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje za izvođenje radionica. U Unikomovoj organizaciji timovi su studentica proveli 20 edukativnih radionica u svim osnovnim školama Grada Osijeka. Radionice su trajale 45 minuta, a sastojale su se od kratke lutkarske

minijature u kojoj su sudjelovale lutke modelirane prema likovima *Eco City LegOsa*, obrade pjesme posvećene razvrstavanju otpada te igranja edukativnih društvenih igara preuzetih iz slikovnice *Forastična slikootpadnica* (Novak, 2020) koja je također nastala kao dio kampanje. Radionice su provedene tijekom ožujka i travnja 2023. godine. Nakon završetka ovog dijela kampanje i službene suradnje s fakultetom, tvrtka je angažirala studentice koje su provodile aktivnosti za daljnje provođenje tih radionica u vrtićima grada Osijeka, ali i za druge aktivnosti vezane uz kampanju. Na mrežnim stranicama tvrtke navedeno je da vrijednost projekta iznosi 466.637,40 kn (Unikom, 2022).

Opis projekta i aktivnosti u kojima je sudjelovao Fakultet upućuju na to da bi bio idealan poligon za aktivno, iskustveno i projektno učenje na području obrazovanja za održivi razvoj. Iako nedvojbeno koristan za korisnike radionica, s obzirom na opisane smjernice aktivnog, iskustvenog i projektnog učenja, trebao bi biti koristan i studenticama koje su sudjelovale u njegovoj realizaciji. Noviji obrazovni kurikuli snažno se oslanjaju na razvoj kompetencija tako da bi utvrđivanje doprinosa projekta razvoju kompetencija kod studentica dokazalo kako je projekt doprinio njihovom stručnom osposobljavanju.

5. Metodologija i tijek istraživanja

Tema je ovoga kvalitativnoga empirijskog istraživanja ispitati i utvrditi doprinos stručnoga osposobljavanja studentica Sveučilišnoga prijediplomskoga studija Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku provedbom projekta *Eko City LegOSi* u suradnji s osječkom gradskom tvrtkom Unikom d. o. o. Cilj je istraživanja bio utvrditi koliko je i kako projekt doprinio osposobljavanju studentica za obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece u izvanobiteljskim uvjetima, dok su se posebni zadatci istraživanja odnosili na šire dobivanje uvida u opće zadovoljstvo studentica sudjelovanjem u projektu, utvrđivanje kompetencija koje su studentice razvile provedbom projekta te definiranje smjernice za poboljšanje sličnih projekata u budućnosti.

5.1. Istraživačka pitanja

U skladu s postavljenim ciljem i zadacima istraživanja, definirano je sljedećih pet osnovnih istraživačkih pitanja:

IP1: Kako sudionici projekta opisuju korisnost sudjelovanja u projektu *Eko City LegOSi* u smislu stjecanja novih ili poboljšanja postojećih kompetencija?

IP2: Je li projekt i kako doprinio razvoju kompetencija sadržanih u Preporuci o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje koje su Europski parlament i Vijeće Europske unije usvojili 2006. godine, a odnose se na: *kompetenciju pismenosti; kompetenciju višejezičnosti; matematičku kompetenciju te kompetenciju u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu; digitalnu kompetenciju; osobnu i socijalnu kompetenciju te kompetenciju*

učenja kako učiti; kompetenciju građanstva; poduzetničku kompetenciju te kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja?

IP3: Je li projekt i kako doprinio razvoju kompetencija sadržanih u UNESCO-ovom dokumentu *Issues and ocussin Education for Sustainable Development* (2018 prema Garašić i sur., 2023: 68-69), a odnose se na *sistemske razmišljanje; anticipativnu kompetenciju; normativnu kompetenciju; stratešku kompetenciju; kolaborativnu kompetenciju; kritičko mišljenje; samosvijest te integrirano rješavanje problema?*

IP4: Je li projekt i kako doprinio razvoju koje se odnose na opće i specifične kompetencije za profesiju koju student stječe završetkom Sveučilišnoga prijediplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, a koje su definirane studijskim programom i ishodima kolegija *Glazba s integriranim kurikulumom, Lutkarstvo i Ekološki odgoj u dječjem vrtiću?*

IP5: Kako sudionici projekta opisuju zadovoljstvo sudjelovanjem i provedbom projekta?

5.2. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 18 redovnih studentica treće godine Prijediplomskoga sveučilišnoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, a koje su ujedno sudjelovale i u projektu *Eko City LegOSi*.

5.3. Instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je polustrukturirani vezani intervju za fokus grupe koji se sastojao od sedam dijelova. Prvi se dio *Protokola za fokus grupe o evaluaciji uspješnosti projekta suradnje tvrtke Unikom i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku* odnosio na pitanja u svezi s osobnim impresijama sudionika nakon sudjelovanja u projektu *Eko City LegOSi*, a tiču se stjecanja i poboljšanja novih kompetencija. Drugi se dio intervjuja odnosio na korisnosti projekta u razvoju kompetencija sadržanih u Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje koje je 2006. godine usvojio Europski parlament i Vijeće Europske unije. Treći se dio intervjuja odnosio na razvoj kompetencija sadržanih u dokumentu UNESCO-a objavljenom 2016. godine, dok se četvrti dio intervjuja odnosio na razvoj kompetencija sadržanih u studijskom programu Sveučilišnoga prijediplomskoga studija Rani i predškolski odgoja i obrazovanja na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Peti se dio intervjuja odnosio na povezanost projekta s trima kolegijima (*Glazba s praktikumom, Lutkarstvo i Ekološki odgoj u dječjem vrtiću*) istoga fakulteta, dok se u šestom dijelu odnosio na razvoj specifičnih profesionalnih kompetencija unutar pojedinih kolegija tijekom provedbe projekta. Nadalje, sedmi se, i završni dio intervjuja, odnosio na zaključna razmatranja u svezi s općenitom korisnosti provedenoga projekta te preporukama za eventualna poboljšanja i mogućnost ponavljanja sličnih iskustava.

5.4. Postupak istraživanja

S obzirom na to da fokus grupe kao istraživačka metoda potiču diskusiju uz istovremeno odmicanje od uvjeta racionalnih evaluacija (Skoko i Benković, 2009: 227) te postizanja grupnoga konsenzusa, te s obzirom na broj sudionika ($N = 18$), ova se istraživačka metoda nametnula kao poželjan i prikladan izbor. Intervjuiranje je provedeno nakon završetka projekta, tj. tijekom travnja 2024. godine: 1. fokus grupa intervjuirana je 3. travnja 2024. godine; 2. fokus grupa intervjuirana je 10. travnja 2024. godine, a treća 18. travnja 2024. godine na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku pri čemu su osigurani svi prostorni i vremenski uvjeti. Istraživanje je u potpunosti provedeno u skladu s etičkim i znanstvenim standardima. Prosječno trajanje intervjuiranja bilo je 80 minuta.

S obzirom na to da u „samom provođenju intervjuja postoji nekoliko problema koje treba predvidjeti i, ako je to moguće, spriječiti i tako osigurati da se intervju ugodno odvija“ (Field i Morse, 1989 prema: Cohen, Manion i Morrison, 2007: 280), tijekom intervjuiranja izbjegnuti su ometajući čimbenici te se vodilo sljedećim smjernicama: izbjegavati prekid izvana, svesti čimbenike koji bi mogli skretati pozornost na najmanju mjeru, svesti strah sudionika i istraživača na najmanju moguću razinu, izbjegavati postavljanja neugodnih i nezgodnih pitanja, izbjegavati naglo mijenjanje tema, izbjegavati davanje savjeta ili mišljenja umjesto aktivnoga slušanja, izbjegavati prerano sažimanje i zaključivanje intervjuja; izbjegavati površnost te biti pažljiv s osjetljivim temama u bilo kojem smislu (Cohen i sur., 2007: 280-281).

U svakoj fokus grupi sudjelovalo je šest (6) sudionika kojima su bili podijeljeni materijali s opisima specifičnih kompetencija raspoređenih prema razinama kompetencija, tj. od općih prema pojedinačnim. Sudionici su prije početka intervjuiranja pročitali i potpisali privolu za sudjelovanje u fokus grupama. Po početku intervjuiranja, sudionici istraživanja i usmeno su dali privolu za snimanje. Također, sudionicima su objašnjeni cilj i zadatci istraživanja te mogućnost odustajanja od intervjuiranja u bilo kojem trenutku. Nitko od sudionika nije izrazio želju za odustajanjem. Intervjuiranje je snimano u obliku zvučnoga i video zapisa. Svim fokus grupama pitanja su postavljana istim redoslijedom čime se omogućila mogućnost usporedbe odgovora. Zvučni su se zapisi po završetku intervjuiranja doslovno transkribirali nakon čega je uslijedila analiza podataka. S obzirom na to da su tematske jedinice koje se odnose na stečene kompetencije prethodno definirane, odgovori su sudionika grupirani prema ključnim temama (A – kompetencije prema Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje: *kompetencija pismenosti* (A1); *kompetencija višjejezičnosti* (A2); *matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu* (A3); *digitalna kompetencija* (A4); *osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti* (A5); *kompetencija građanstva* (A6); *poduzetnička kompetencija* (A7) te *kompetencija kulturne svijesti i izražavanja* (A8); B – kompetencije sadržane u UNESCO-ovom dokumentu *Issues and ocussin Education for Sustainable Development: sistemsko razmišljanje* (B1); *anticipativna kompetencija* (B2);



normativna kompetencija (B3); strateška kompetencija (B4); kolaborativna kompetencija (B5); kritičko mišljenje (B6); samosvijest (B7) te integrirano rješavanje problema (B8); C – opće i specifične kompetencije za profesiju koje student stječe studija – instrumentalne opće kompetencije (C1); interpersonalne opće kompetencije (C2); sustavne opće kompetencije (C3); specifične kompetencije (C4); D – kompetencija prema povezanim kolegijima: Glazba s praktikumom (D1), Lutkarstvo (D2) i Ekološki odgoj u dječjem vrtiću (D3)

6. Rezultati istraživanja

U ovom dijelu rada opisani su i prikazati osnovni rezultati istraživanja prema postavljenim istraživačkim pitanjima. S obzirom na to da je istraživanje kvalitativnoga karaktera istaknuti su i pojedini odgovori sudionika, dok su tablično i grafički prikazani glavni rezultati istraživanja u obliku kvantitavnih pokazatelja, tj. u obliku postotka i frekvencija.

6.1. Ključne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje

Prva fokus grupa se o stjecanju ili unaprjeđivanju kompetencija definiranih Preporukama o ključnim kompetencija izjasnila ovako: sve sudionice složile su se da im je unaprijeđena kompetencija pismenosti (A1), a valja istaknuti i komentar sudionice TV1 koja je napomenula da su pokušavale „koristiti hrvatski standardni jezik, a bila je i situacija u kojoj je kolegica upotrijebila anglizam, pa smo to naknadno prokomentirali i dogovorili da nećemo više tako“. Oko kompetencije višejezičnosti (A2) nisu se izjasnile jednako, većinom su smatrale da ju nisu unaprijedile ovim projektom, no sudionice MP1 i ZM1 opisale su situaciju u kojoj su ostvarile komunikaciju s učenicom koji je došao iz strane zemlje i nije razumio hrvatski jezik, pa su se morale „snaći“. Oko matematičke kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (A3) sve sudionice su se složile da je unaprijeđena u segmentu prirodoslovlja, dok je sudionica GL1 istaknula da je ona unaprijedila i matematički segment ove kompetencije jer je u vremenu dok su kolegice glumile prebrojavala djecu i smišljala kako će ih podijeliti u jednake grupe. Ista kolegica nije se složila s ostalima niti oko unaprjeđivanja digitalne kompetencije (A4); dok su se sve ostale kolegice složile kako je ova kompetencija kod njih ostala na razini na kojoj je bila i prije provedbe projekta, ona je istaknula kako je naučila koristiti novi digitalni alat koji emulira sviranje klavira na mobitelu u situaciji kad pripremljeni sintesajzer nije radio i time poboljšala svoje digitalne kompetencije. Oko unaprjeđivanja osobne i socijalne kompetencije te kompetencije učenja kako učiti (A5) sudionice su se složile da su ju unaprijedile u velikoj mjeri, a sudionica JO1 dodala je i kako smatra da je osobno ovu kompetenciju najviše razvila. Glede kompetencije građanstva (A6) te poduzetničke (A7) i kompetencije kulturne svijesti i izražavanja (A8) također su sve sudionice navele da su unaprijeđene ovim projektom. Rezultati su vidljivi u Tablici 2.

Tablica 2. Stečene kompetencije (A) sudionica 1. fokus grupe nakon provedbe projekta

1. fokus grupa	Sudionik	Kompetencije prema Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje (A)																	
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8										
	GL1	DA	NE	DA	DA	DA													
	JO1				NE														
	MP1		DA																
	TP1		NE																
	TV1		DA																
	ZM1																		

Druga se fokus grupa o stjecanju ili unaprjeđivanju kompetencija definiranih Preporukama o ključnim kompetencijama izjasnila vrlo slično prvoj uz manje odstupanja u mišljenjima: sudionice su se složile da su ovim projektom unaprijedile kompetenciju pismenosti (A1), matematičku kompetencije te kompetenciju u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (A3), osobnu i socijalnu kompetenciju te kompetenciju učenja kako učiti (A5), kompetenciju građanstva (A6) te poduzetničku (A7) i kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja (A8). Složile su se i oko toga na ovim projektom nisu unaprijedile kompetenciju višejezičnosti (A2). Jedina kompetencija o kojoj su imale različita stajališta bila je digitalna kompetencija (A4), za koju je sudionica GL2 smatra da ju je unaprijedila ovim projektom, dok ostale sudionice smatraju da nisu (Tablica). Sudionica JO2 prilikom promišljanja o eventualnom razvoju te kompetencije ovim projektom izjavila kako smatra „za digitalnu kompetenciju da se nije ništa dodatno razvila, nego da je ostala na toj nekoj razini na kojoj je i bila do sad, prilikom, tipa, *Google* učionice, kada smo dogovarale radionice i slično – to sam zapravo već i znala“, dok je sudionica GL2 objasnila da se njezina digitalna kompetencija poboljšala jer je upoznala novu aplikaciju za zapisivanje nota i simulaciju njihove reprodukcije koristeći materijale za sviranje. Slično kao i sudionice prve fokus grupe, i sudionice druge fokus grupe isticale su veliko poboljšanje svoje osobne i socijalne kompetencije te kompetencije učiti kako učiti (A5), za koju je sudionica JO2 istaknula: „Mislim da se ova kompetencija od svih najviše razvila kod nas, pogotovo ovo suočavanje s nesigurnošću, kako smo malo općenito bili nesigurni u sebe, barem ja, prilikom komunikacije s djecom i javnog nastupa, da se to puno poboljšalo i također suradnja s drugima, jer smo morali svi zajedno surađivati i upravljati vremenom i informacijama.“ Sudionica TP2 naglasila je i kako su osim upravljanja vlastitim vremenom jako dobro naučile i upravljati vremenskim okvirom za izvođenje aktivnosti, jer su za radionicu imale definirano 45 minuta vremena u kojem su, bez obzira na okolnosti izvođenja morale realizirati sve aktivnosti, dok je sudionica ZM2 dodala kako je za nju to bila prilika da nauči primjereno reagirati na različite dječje izjave i postupke. Rezultati su prikazani Tablicom 3.

Tablica 3. Stečene kompetencije (A) sudionica 2. fokus grupe nakon provedbe projekta

	Sudionik	Kompetencije (A) prema Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje							
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
2. fokus grupa	GL2	DA	NE	DA	DA	DA			
	JO2				NE				
	MP2								
	TP2								
	TV2								
	ZM2								

I treća fokus grupa bila je sličnih stavova, a sve su se sudionice složile da su ovim projektom unaprijedile kompetenciju pismenosti (A1), višejezičnosti (A2), matematičku kompetenciju te kompetenciju u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu (A3), osobnu i socijalnu kompetenciju te kompetenciju učenja kako učiti (A5), kompetenciju građanstva (A6) te poduzetničku (A7) i kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja (A8). Složile su se i oko toga na ovim projektom nisu unaprijedile digitalnu kompetenciju (A4). Za razliku od ostalih fokus grupa, ova je istaknula kako su razvijale kompetenciju višejezičnosti (A2) u situaciji kad su provodile radionicu u Prosvjetno-kulturnom centru Mađara u Republici Hrvatskoj, gdje se školuju djeca koja su dvojezična i uglavnom dobro poznaju i hrvatski jezik. Sudionica JO2 opisala je kako se ta višejezičnost dogodila spontano, tako što su odgojiteljice prevodile neke ključne riječi na mađarski jezik, kako bi ih svi naučili i na mađarskom. Rezultati su prikazani Tablicom 4.

Tablica 4. Stečene kompetencije (A) sudionica 3. fokus grupe nakon provedbe projekta.

3. fokus grupa	Sudionik	Kompetencije (A) prema Preporukama o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje							
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	GL3	DA			NE	DA			
	JO3								
	MP3								
	TP3								
	TV3								
	ZM3								

Valja istaknuti i da su sudionice 3. fokus grupe pri procjenjivanju razvijenosti nekih od kompetencija za cjeloživotno obrazovanje mahom nastojale najprije procijeniti jesu li te kompetencije razvijene kod djece, te ih je u više navrata trebalo podsjećati kako procjenjuju razvoj vlastitih, a ne dječjih kompetencija.

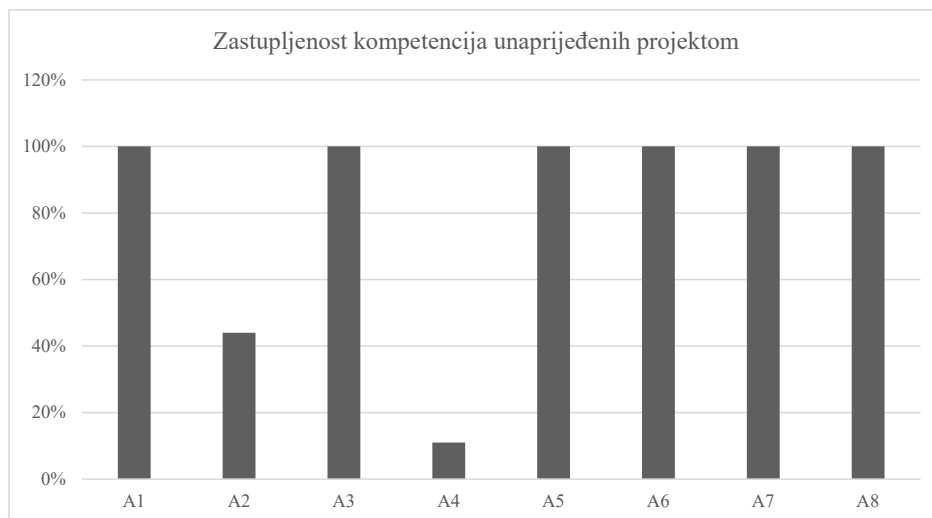
Objedinimo li ove podatke i prikažemo u postotnom omjeru, dolazimo do podatka da su sudionice procijenile da su od ukupno osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje razvile njih 7 ili 6, odnosno 88 ili 75%. Rezultati su prikazani zbirnom Tablicom 5.

Tablica 5. Rezultati samoprocjene sudionica o unaprijeđenju kompetencija za cjeloživotno obrazovanje (A)

Sudionik	%	Sudionik	%	Sudionik	%
GL1	88	GL2	88	GL3	88
JO1	75	JO2	75	JO3	88
MP1	88	MP2	75	MP3	88
TP1	75	TP2	75	TP3	88
TV1	75	TV2	75	TV3	88
ZM1	88	ZM2	75	ZM3	88

Analiza zastupljenosti pojedinih kompetencija pokazuje kako je njih 6 stopostotno zastupljeno u odgovorima sudionica, dok su po jedna zastupljene s 44% (A2), odnosno 11% (A4). Rezultati su grafički prikazani Grafikonom 1.

Grafikon 1. Kompetencije (A) unaprijeđene sudjelovanjem u projektu



6.2. Ključne kompetencije za održivi razvoj

Sve sudionice prve i druge fokus grupe smatraju da su im ključne kompetencije za održivi razvoj (*sistemska razmišljanje* (B1); *anticipativna kompetencija* (B2); *normativna kompetencija* (B3); *strateška kompetencija* (B4); *kolaborativna kompetencija* (B5); *kritičko mišljenje* (B6); *samosvijest* (B7) te *integrirano rješavanje problema* (B8) unaprijeđene provedbom ovog projekta. Rezultati su prikazani Tablicom 6.

Tablica 6. Stečene kompetencije (B) sudionika 1. fokus grupe nakon provedbe projekta

	Sudionik	Kompetencije prema UNESCO-ovom dokumentu Issues and trends in Education for Sustainable Development							
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
1. fokus grupa	GL1	DA							
	JO1								
	MP1								
	TP1								
	TV1								
	ZM1								
2. fokus grupa	GL2								
	JO2								
	MP2								
	TP2								
	TV2								
	ZM2								

Sudionica ZM1 prilikom argumentiranja toga na koji su način unaprjeđivali normativnu kompetenciju istaknula je kako su prilikom komunikacije s učiteljicama s kojima su se susretale prilikom realizacije projekta u školama razvijale segment ove kompetencije koji se odnosi na razumijevanje normi i vrijednosti prema kojima ljudi žive i djeluju, a sudionica JO1 zaključila je da je ona od svih navedenih kompetencija najviše unaprijedila upravo ovu uz zaključak da misli da bolje surađuje nakon tog projekta i da se više navikla na timski rad. Sudionica MP1 istaknula je kako je ona najviše unaprijedila kompetenciju kritičkog mišljenja pri refleksijama nakon svake od provedenih radionica, dok je sudionica TP1 istaknula kompetenciju samosvijesti, „pogotovo ovaj dio koji se odnosi na to kako se odnositi prema krizama, jer sam osobno paničar, i bilo je svakakvih situacija, pa mi je ovaj projekt definitivno pomogao da se smirim, staložim se i kažem: sve će biti dobro i imam tim koji će mi pomoći u tome“. Sudionica GL1 također smatra da je najviše unaprijedila ovu kompetenciju: „Postala sam svjesna onoga što mi ide i onoga što mi ne ide i mislim da sam to najviše shvatila kroz suradnju s drugima, na neke stvari su mi drugi ukazali, nekih niti vrlina ne bih bila svjesna, a ne bih niti uočila neke svoje mane.“

Za razliku od prvih dviju fokus grupa, trećoj se svega jedna sudionica izjasnila da je ovim projektom unaprijedila svih osam ključnih kompetencija za održivi razvoj. Osim toga, svaka je sudionica ponudila različitu procjenu oko toga koje kompetencije je unaprijedila ovim projektom. Svega se jedna sudionica izjasnila da je unaprijedila normativnu (B3) i stratešku (B4) kompetenciju, po dvije su se sudionice složile da su unaprijedile kompetenciju sistemskog razmišljanja (B1) i integrirano rješavanje problema (B8), četiri sudionice smatraju da su unaprijedile anticipativnu kompetenciju (B2), kompetenciju kritičkoga mišljenja (B6) i samosvijest (B7), pet sudionica se složilo da su unaprijedile kolaborativnu (B5) kompetenciju (Tablica 7). Sudionice su svoje procjene ponudile paušalno, a samo su u tri slučaja ponudile objašnjenje svoje procjene: sudionica TV3 obrazložila je da joj se poboljšala kolaborativna kompetencija: „Jer sam morala raditi u puno većem timu no što sam navikla.“ Sudionica ZM3 obrazložila je da je razvila kompetenciju kritičkog mišljenja: „Jer smo kritičkim promišljanjem stalno poboljšavali radionice iz izvedbe u izvedbu.“ Sudionica MP3 za anticipativnu je kompetenciju navela: „Ovu bih baš izdvojila jer smo morale razviti višestruke scenarije.“ Rezultati stečenih kompetencija 3. fokus grupe prikazani su Tablicom 7.

Tablica 7. Stečene kompetencije (B) sudionica 3. fokus grupe nakon provedbe projekta

3. fokus grupa	Sudionik	Kompetencije (B) prema UNESCO-ovom dokumentu Issues and trends in Education for Sustainable Development							
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
	GL3	NE	DA	NE	NE	DA	DA	DA	NE
	JO3								
	MP3	DA		DA	DA				
	TP3		NE	NE	NE		NE	NE	NE
	TV3	NE							
	ZM3					DA	NE		

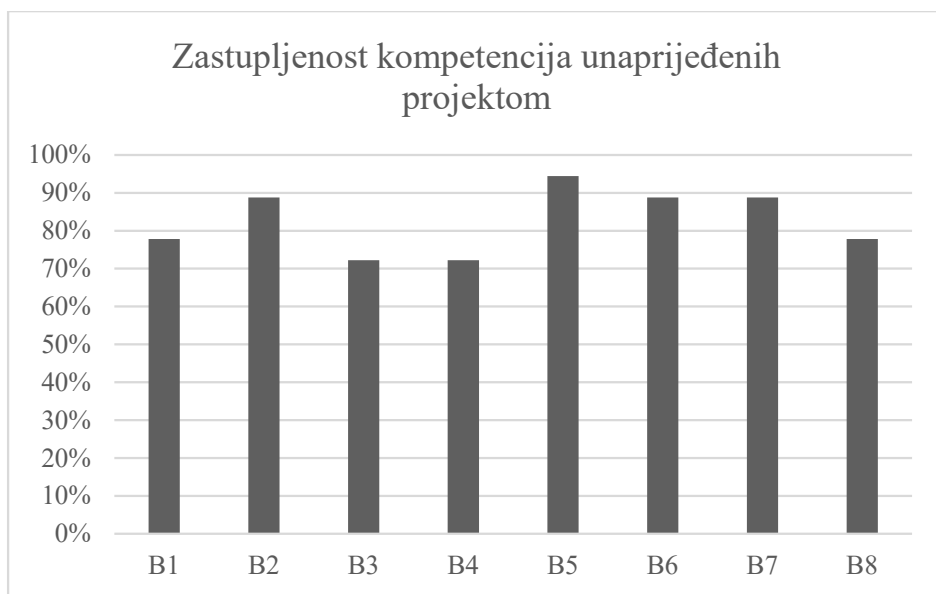
Objedinimo li ove podatke i prikažemo ih u postotnom omjeru možemo primijetiti očite razlike u rezultatima prve i druge fokus grupe u odnosu na treću, kao i na očite razlike unutar same treće fokus grupe jer je procjena sudionika o tome koliko su od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje razvile varirala od 13 do 100 posto. Rezultati su prikazani Tablicom 8.

Tablica 8. Rezultati samoprocjene sudionika o unaprijeđenju kompetencija (B) prema UNESCO-ovom dokumentu

Sudionik	%	Sudionik	%	Sudionik	%
GL1	100	GL2	100	GL3	50
JO1	100	JO2	100	JO3	63
MP1	100	MP2	100	MP3	100
TP1	100	TP2	100	TP3	38
TV1	100	TV2	100	TV3	13
ZM1	100	ZM2	100	ZM3	25

Nesuglasje u odgovorima treće fokus grupe dovelo je i do šarolikije zastupljenosti pojedinih kompetencija, koja varira od 72%, koliko su zastupljene normativna (B3) i strateška kompetencija do 94% koliko je zastupljena kolaborativna kompetencija. Rezultati su grafički prikazani Grafikonom 2.

Grafikon 2. Kompetencije (B) unaprijeđene sudjelovanjem u projektu.



6.3. Opće i specifične kompetencije za profesiju koje student stječe završetkom studija

U prvoj su se fokus grupi sve sudionice izjasnile oko kompetencija za profesiju koje student stječe završetkom studija, a odnose se na opće i specifične kompetencije – *instrumentalne opće kompetencije* (C1); *interpersonalne opće kompetencije* (C2); *sustavne opće kompetencije* (C3); *specifične kompetencije* (C4) koje su unaprijedile te su njihovi odgovori u smislu usvojenosti istih jednaki. Također, razvila se diskusija oko definiranja toga u kojoj su mjeri unaprijedile specifičnu kompetenciju samostalnog konstruiranja, implementiranja i evaluacije integriranoga kurikula u ukupnosti svih razvojnih područja, zbog toga što smatraju da radionice nisu uključivale likovno razvojno područje, a sudionice TP1 i TV1 isključile su i kineziološko razvojno područje. Rezultati su prikazani Tablicom 9.

Tablica 9. Rezultati samoprocjene sudionica 1. fokus grupe o unaprjeđenju općih i specifičnih kompetencija (C)

Opće i specifične kompetencije		DA	NE
Instrumentalne opće kompetencije (N = 5)	C1	18/30 (= 60%)	12/30 (= 40%)
Interpersonalne opće kompetencije (N = 6)	C2	36/36 (= 100%)	0/36 (= 0%)
Sustavne opće kompetencije (N = 8)	C3	48/48 (= 100%)	0/48 (= 0%)
Specifične kompetencije (N = 14)	C4	100/112 (= 89%)	12/112 (= 11%)

Druga se fokus grupa izjašnjavala na način da su za svaku grupu ovih kompetencija nabrojale koje su im se kompetencije unaprijedile i potom istaknule za koju od navedenih procjenjuju da se najviše razvila. Sudionica JO2 izjavila je da, uz to što ocjenjuje da je unaprijedila sve instrumentalne opće kompetencije, ističe sposobnost organiziranja i planiranja samostalnoga učenja i napredovanja kroz kritičko i samokritično propitivanje znanstvenih spoznaja kao kompetenciju koju je najviše razvila te temeljno poznavanje profesionalnog polja rada na različitim i mnogostrukim razinama obrazovnih postignuća i stjecanje znanja potrebnih za generiranje novih ideja i za prilagođavanje novim situacijama kao dvije kompetencije koje je razvila više od ostalih. Na sličan se način izjasnila i sudionica MP2 rekavši da je najviše razvila navedene kompetencije, a malo više temeljno poznavanje profesionalnog polja rada na različitim i mnogostrukim razinama obrazovnih postignuća. Za interpersonalne opće kompetencije sudionica GL2 izjavila je da smatra da su se razvile sve osim kompetencije uvažavanja različitosti i multikulturalnosti, a s njom su se djelomično složile i sudionice MP2 i TV2 uz obrazloženje da smatraju da su se projektom razvile sve interpersonalne opće kompetencije, ali najmanje ta, jer jednostavno nisu imale situacije u kojima bi se ta kompetencija značajnije razvijala. Na sličan su se način referirale i na unaprjeđivanje sustavnih općih kompetencija; sudionice JO2, TP2 i ZM2 su se tako izjasnile kako su ih razvile sve, no posebno kompetencije pokazivanja

sposobnosti za stalno vrjednovanje i samovrjednovanje vlastitoga rada i demonstriranja uvažavanja različitosti i multikulturalnosti. Sudionice MP2 i TV2 bile su opreznije u procjeni i izjavile da su sve sustavne opće kompetencije razvile na studiju i da im je teško procijeniti je li taj razvoj vezan isključivo uz projekt, no da su projektom definitivno najviše unaprijedile kompetencije te dvije kompetencije. Sudionica GL2 uz te je dvije istakla i kompetenciju demonstriranja posjedovanja osobnih kvaliteta ličnosti i njihove refleksije u razvoju profesionalnoga polja rada kao još jednu koja se posebno razvila ovim projektom. Kod procjene unaprjeđivanja specifičnih kompetencija sudionica JO2 izjavila je: „Od svih smatram da mi je najviše razvijena ova ‘stvarati podržavajuće odnose s djecom, socijalizirajući ih uz istovremenu individualizaciju njihove društvenosti’“, a njom se složila i sudionica ZM2, a sudionica TP2 je dodala da joj se uz tu najviše razvila i kompetencija: učinkovito i djelotvorno konstruirati odgojno-obrazovni kontekst kao poticajno – razvojni, dok je sudionica GL2 izjavila da smatra da je najviše unaprijedila demonstriranje praktične kompetencije, vrjednovanje i samo-vrjednovanje svoje implicitne pedagogije propitivanjem njene djelotvornosti u funkciji stalne tendencije rasta kvalitete. Sudionice MP2 i TV2 izjavile su da projektom jedino nisu unaprijedile kompetenciju građenja bliskih, suradničkih i partnerskih odnosa s roditeljima. Zbirni rezultati prikazani su Tablicom 10.

Tablica 10. Rezultati samoprocjene sudionica 2. fokus grupe o unaprjeđenju općih i specifičnih kompetencija (C)

Opće i specifične kompetencije		DA	NE
Instrumentalne opće kompetencije (N = 5)	C1	26/30 (= 87%)	4/30 (= 13%)
Interpersonalne opće kompetencije (N = 6)	C2	35/36 (= 97%)	1/36 (= 3%)
Sustavne opće kompetencije (N = 8)	C3	48/48 (=100%)	0/48 (= 0%)
Specifične kompetencije (N = 14)	C4	110/112 (= 98%)	2/112 (= 2%)

Treća fokus grupa izjašnjavala se na sličan način, ponudivši i rangiranje kompetencija prema obimu u kojem su ih razvile. Tako su se sudionice TV3 i ZM3 izjasnile o tome da su unaprijedile sve od nabrojanih instrumentalnih općih kompetencija, no najviše: „imati sposobnost organiziranja i planiranja samostalnoga učenja i napredovanja kroz kritičko i samokritično propitivanje znanstvenih spoznaja. Oko razvoja interpersonalnih općih kompetencija usuglasile su se da su ih sve unaprijedile, a najviše: „Razviti sklonost prema timskom radu, interakcijom i suradnjom utemeljenima na partnerskim odnosima“ (GL3, JO3 i MP3); „imati sposobnost donošenja odluka i vještinu odlučivanja primjerenu situacijama“, (TV3) te „pokazati sposobnost za stalno vrjednovanje i samovrjednovanje vlastitoga rada“ (MP3). Rezultati su prikazani Tablicom 11.

Tablica 11. Rezultati samoprocjene sudionica 3. fokus grupe o unaprjeđenju općih i specifičnih kompetencija (C)

Opće i specifične kompetencije		DA	NE
Instrumentalne opće kompetencije (N = 5)	C1	16/30 (= 53%)	14/30 (= 47%)
Interpersonalne opće kompetencije (N = 6)	C2	36/36 (= 100%)	0/36 (= 0%)
Sustavne opće kompetencije (N = 8)	C3	48/48 (=100%)	0/48 (= 0%)
Specifične kompetencije (N = 14)	C4	46/112 (= 41%)	66/112 (=5 9%)

6.4. Kompetencije prema povezanim kolegijima

Sudionice su se uglavnom paušalno izjašnjavale o tome jesu li unaprijedile neku od kompetencija (D) koje su navedene kao ishodi učenja na kolegijima povezanim s projektom. Najmanje su se izjašnjavale oko unaprjeđenja kompetencija povezanih s ishodima kolegija Glazba s praktikumom, a najviše oko unaprjeđenja kompetencija povezanih s ishodima kolegija Ekološki odgoj u dječjem vrtiću. Zajednički su rezultati prikazani Tablicom 12.

Tablica 12. Zbirni rezultati samoprocjene svih sudionica fokus grupa o unaprjeđenju kompetencija (D) prema ishodima kolegija Glazba s praktikumom, Lutkarstvo i Ekološki odgoj u dječjem vrtiću.

Kompetencije prema povezanim kolegijima		DA	NE
1. fokus grupa			
Glazba s praktikumom (N = 6)	D1	14/36 (= 39%)	22/36 (= 61%)
Lutkarstvo (N = 6)	D2	28/36 (= 78%)	8/36 (= 22%)
Ekološki odgoj u dječjem vrtiću (N = 4)	D3	24/24 (= 100%)	0/24 (= 0%)
2. fokus grupa			
Glazba s praktikumom (N = 6)	D1	6/36 (= 39%)	22/36 (= 61%)
Lutkarstvo (N = 5)	D2	13/36 (= 36%)	23/36 (= 64%)
Ekološki odgoj u dječjem vrtiću (N = 4)	D3	16/24 (= 67%)	8/24 (= 33%)

3. fokus grupa			
Glazba s praktikumom (N = 6)	D1	8/36 (= 22%)	28/36 (= 78%)
Lutkarstvo (N = 5)	D2	26/36 (= 72%)	10/36 (= 28%)
Ekološki odgoj u dječjem vrtiću (N = 4)	D3	22/24 (= 92%)	2/24 (= 8%)

7. Uvodna i zaključna razmatranja

Uvodni i zaključni dio intervjua bili su manje strukturirani i u njima su sudionice redom procijenile kako smatraju da je ovaj projekt, i općenito projekti ovakve vrste, koristan za njihov profesionalni razvoj, istaknuvši kako su imale značajno manje problema u realizaciji praktičnih dijelova nastave od kolega koji nisu sudjelovali u projektu. Također, ukupno ih se 17 izjasnilo kako bi, s obzirom na količinu utrošenog vremena i rezultate njihovog rada na projektu, ponovile ovo iskustvo, a njih 15 bi mlađim kolegama preporučilo sudjelovanje u sličnom projektu. Sudionice su ponudile i sugestije za poboljšanje sličnih projekata u budućnosti: osiguravanje kompenzacije troškova prijevoza, koordiniranje obaveza na projektu s ostalim obavezama na fakultetu, te više kreativne slobode u oblikovanju aktivnosti. Sudionice druge fokus grupe izjavile su i da smatraju da je lutkarski dio možda trebalo više prilagoditi dobi djece. Sve sudionice su se složile kako bi rado i neku pisanu potvrdu o svojoj aktivnosti koja bi im poslužila kao prednost pri zapošljavanju.

8. Rasprava

Iako rezultati provedenog istraživanja nedvojbeno pokazuju kako je sudjelovanje u provedbi projekta Eko City LegOSi doprinijela stručnom osposobljavanju studentica koje su u njemu sudjelovale, uočeno je nekoliko zanimljivosti koje zahtijevaju detaljniju diskusiju. Ponajprije, iako su isticale kako je realizacija projekta bila djelomično u koliziji s njihovom redovitom nastavom, sve su sudionice iskustvo sudjelovanja u projektu izrazito pozitivno ocijenile. Pri opisivanju direktne koristi koju su osobno imale od projekta, redom su navodile kako im je iskustvo pomoglo u lakšem realiziranju zadataka praktične nastave, odnosno pri izvođenjima ocjenskih aktivnosti u dječjem vrtiću, nevezano uz konkretan kolegij u sklopu kojega su ih izvodile.

Pri procjeni razvoja vlastitih kompetencija sudionice su najviše komentirale kompetencije za cjeloživotno učenje. Te kompetencije sadržane su i u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) kojeg studentice zasigurno poznaju, pa bi se njihova veća zainteresiranost mogla tumačiti time da ih bolje poznaju, te da im je stoga lakše referirati se na njih.

S druge pak strane, očite nelogičnosti u rezultatima procjene razvoja vlastitih kompetencija za održivi razvoj koje su se dogodile u trećoj fokus grupi (Tablica 7) mogle bi se tumačiti nerazumijevanjem njihova značenja. Ovo objašnjenje može se potkrijepiti i izjavama samih sudionica: primjerice, sudionica TV3 izjasnila se da je od kompetencija za održivi razvoj unaprijedila jedino kolaborativnu kompetenciju (B5), fokusno pri procjeni kompetencija za cjeloživotno učenje je, prilikom komentiranja doprinosa osobnoj i socijalnoj te kompetenciji učenja kako učiti, izjavila: „Smatram da se ova kompetencija definitivno razvila jer smo morali naučiti uvažiti sve što nam kažu drugi i na konstruktivan način izraziti vlastite prijedloge i uputiti kritiku. Što se tiče organizacije vremena morale smo pronaći balans s time što u isto vrijeme imamo i obaveze na studiju“, što direktno upućuje na razvoj kompetencije sistemskog razmišljanja, anticipativne, normativne i strateške kompetencije, kao i razvoj kritičkog mišljenja. Ista sudionica izjavila je i kako smatra da su u radu s djecom „postale sigurnije u svoj način rada, tj. na prvu nismo bile sigurne kako to odraditi, ali smo kasnije razvile svaka svoj stil i vidjela kako djeca reagiraju na nas i naše podražaje“, što upućuje i na razvoj samosvijesti. Sudionica ZM3, koja je procijenila da je unaprijedila kritičko mišljenje (B6) i anticipativnu kompetenciju (B2), izjavila je kako „je bilo dobrodošlo što zapravo niti jedna radionica nije bila jednaka, pa smo se morale prilagoditi različitim uvjetima i načinima na koje djeca reagiraju na naše aktivnosti“, što upućuje i na razvoj sistemskog razmišljanja, strateške i kolaborativne kompetencije, a slične su izjave imale i ostale sudionice treće fokus grupe.

Nadalje, sudionica GL2, čija su izravna zaduženja pri realizaciji radionica bila pjevanje, sviranje i provođenje igara, procijenila je kako ovim projektom nije unaprijedila niti jednu kompetenciju vezanu uz kolegij Lutkarstvo, za razliku od sudionica ostalih fokus grupa koje su imale jednaka zaduženja, no procijenile da su unaprijedile četiri (GL3) i pet od ukupno šest kompetencija definiranih u ishodima kolegija, što upućuje na to kako smatra da jedino aktivnim izvođenjem lutkarske aktivnosti može unaprijediti kompetencije vezane uz lutkarstvo. Također, uočava se kako su sudionice uglavnom imale dojam kako su sukreirale aktivnosti s djecom, iako je lutkarski dio bio režiran od strane mentorice koja je nastavnik predmeta Lutkarstvo, glazbeni dio je bio pripremljen prema etapama obrade pjesme i tako predstavljen sudionicama, koje su ga bez izmjena izvodile, a završni dio aktivnosti su bile igre preuzete iz slikovnice. Taj se detalj može tumačiti kao izrazito pozitivan, jer upućuje da su se sudionice suživjele s aktivnostima u tolikoj mjeri da su ih smatrale svojim. Isto tako, zbog ograničenog broja sati praktične nastave, studenti obično nemaju priliku više puta izvesti aktivnosti koje su pripremili te isprobati različite varijante iste aktivnosti, a sudionice su to imale priliku izvesti čak 20 puta prilikom inicijalne provedbe projekta, a potom im je tvrtka UNIKOM ponudila mogućnost da ih angažira za izvođenje istih aktivnosti mimo fakulteta, čime su dobili još više prilike za njihovim praktičnim isprobavanjem. Analiza odgovora sudionika upućuje da su potencijalno razvijali i kompetencije definirane ishodima učenja nekih drugih kolegija. Osim kolegija stručno-pedagoške prakse i onih koji uključuju različite metodičke vježbe, može se istaknuti i kolegij Poduzetničke kompetencije i samozapošljavanje u odgojiteljskoj profesiji (FOOZOS, 2023).

9. Zaključak

Provedeno istraživanje pokazalo je kako su realizacijom projekta *Eko City LegOSi* studentice koje su u njemu sudjelovale unaprijedile većinu svojih ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, ključnih kompetencija za održivi razvoj te općih i specifičnih kompetencija za profesiju koje stječu završetkom studija, te većinu kompetencija sadržanim u ishodima kolegija Ekološki odgoj u vrtiću i Lutkarstvo. Iz navedenoga se može zaključiti kako je projekt nedvojbeno doprinio osposobljavanju studentica za obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece u izvanobiteljskim uvjetima. Doprinos je ovoga rada svakako i u definiranju smjernica sličnih projekata u budućnosti. Temeljem odgovora sudionica može se zaključiti da je realizacija ovakvog projekta svakako jako dobar dodatak kurikulumu studija. Ako se uzme u obzir da kritike sudionica upućuju na to da im je smetalo što projekt na fakultetu nije bio institucionalno priznat kao dio nastave, i što je zahtijevao prilagodbu vremena realizacije stanju na terenu bez obzira na eventualnu koliziju s redovitom nastavom, valjalo bi razmisliti o tome da se ubuduće ovakvi projekti definiraju kao nastava nekog od kolegija. Rezultati istraživanja pokazali su i visok stupanj zadovoljstva sudionika projekta što predstavlja dobru motivacijsku osnovu u prijavi i provedbi sličnih stručnih projekata u budućnosti.

Literatura

Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 217-227.

Blanuša, N., Kos-Stanišić i L. Saraja, U.-V. (2014). Iskustveno učenje i multikulturalizam. U M. Podunavac i B. Đorđević, (ur.), *Ustavi u vremenu krize: postjugoslavenska perspektiva* (str. 375-392). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Udruženje za političke nauke Srbije.

Borić, E., Jindra, R. i Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 315-327.

Botrić, V. (2017). *Studija o stručnoj praksi u visokom obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Preuzeto s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVisokogObrazovanja/Studija%20o%20struc%C4%8Dnoj%20praksi%20u%20visokom%20obrazovanju.pdf>

CARNet (2015). *Proces učenja*. Preuzeto s <http://edupoint.carnet.hr/referralni/obrazovni/mkod/pedagogija/procesuce.html>

Cooper, S., Bottomley, C. i Gordon, J. (2004). Stepping Out of the Classroom and up the Ladder of Learning: An Experiential Learning Approach to Entrepreneurship Education,

| *Industry and Higher Education*, 18(1), 11-22.

| Garašić, D., Sertić Perić, M. i Smojver, B. (2023). *Obrazovanje za održivi razvoj – priručnik za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

| Gortan-Carlin, I. P. i Močinić, S. (2017). Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave, *Školski vjesnik*, 66(4), 511-526.

| Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. i Mainemelis, Ch. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. U R. J. Sternberg i L. Zhang (ur.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (str. 227-247). Cleveland: Case Western Reserve University.

| Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

| Kovačević, S. i Mušanović, L. (2012). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. *Školski vjesnik*, 61(3), 325-342.

| Krajncan, M. (2013). *Osnove doživljajne pedagogije*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

| Luketić, D. i Šinko, V. (2022). Experiential Learning and the Development of Entrepreneurial Competence. *Sodobna pedagogika*, 73(139), 3, 133-148.

| Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U: B. Drandić (ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188-225). Zagreb: Znamen.

| Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Odluka o donošenju Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Preuzeto s NN5/2015. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html

| Munjiza, E., Peko, A. i Sablić, M. (2007). *Projektno učenje*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet.

| Novak, I. (2020). *Forastična slikootpadnica*. Osijek : Grad Osijek.

| Popović, A., Bogut, I., Popović, Ž., Kišmartin, I., Kožul, N., Škugor, T. (2023). Collaboration of Unikom d. o. o. and the Faculty of Education as a contribution to creative education. U V. Svalina (ur.), *First international conference CALT: Creative Approaches to Learning and Teaching. Book of Abstracts* (str. 90-90). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

| Poštrak, M., Žalec, N. i Berc, G. (2020). Socijalna integracija mladih u riziku od ispadanja iz sustava obrazovanja: rezultati slovenskog programa Projektno učenje mladih odraslih, *Revija za socijalnu politiku*, 27(3), 287-308.

- Pranjić, M. (2005). *Didaktika. povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing; Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Quay, J. i Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rački, Ž., Jindra, R., Mikulić, M. i Sablić, M. (2015). Obogaćenje stručne prakse studenata kroz volonterski rad u odgojno-obrazovnom sustavu. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju = Intercultural education: The Position of Roma in Education* (str. 401-431). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46(3), 217-236. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50954>
- Soldo, R. i Maras, N. (2021). Projektno učenje kao prediktor akademskog postignuća u nastavi matematike. U K. Skalja (ur.), *MIPRO 2021 Proceedings* (str. 955-958). Rijeka: Hrvatska udruga za informacijsku i komunikacijsku tehnologiju, elektroniku i mikroelektroniku – MIPRO.
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku (2009). *Preddiplomski sveučilišni studijski program ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Studijski programi i ishodi učenja. Preuzeto s <https://www.foozos.hr/studiji/studijski-programi-i-ishodi-ucenja?download=644:sveucilisni-preddiplomski-studij-ranoga-i-predskolskog-odgoja-i-obrazovanja>.
- Unikom d. o. o. (2024). O nama. Preuzeto s <https://unikom.hr/o-nama>
- Unikom d. o. o. (2022). Predstavljen projekt izobrazno-informativnih aktivnosti o gospodarenju otpadom i početak kampanje Eco City Legosi. Preuzeto s <https://unikom.hr/novosti/predstavljen-projekt-izobrazno-informativnih-aktivnosti-o-gospodarenju-otpadom-i-pocetak-kampanje-eco-city-legosi>
- Uzelac, V. i Pejčić, A. (2003). Pristupi i tendencije odgoja i obrazovanja za okoliš: poseban osvrt na učitelje. *Napredak*, 144(3), 328-338.
- Zovko, A. i Vukobratović, J. (2020). Pristup nastavi kroz projektno učenje. U M. Ivanuš Grmek, J. Delcheva Dizdarević i A. Peko, *Didaktički izazovi III: didaktička retrospektiva i perspektiva. KAMO I KAKO DALJE?* (str. 289-310). Osijek: Zebra Vinkovci.

THE ROLE OF THE COOPERATION PROJECT BETWEEN UNIKOM AND THE FACULTY OF EDUCATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

Ana POPOVIĆ

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education, Cara Hadrijana 10, Osijek, Croatia

apopovic@foozos.hr

Antonija HULJEV

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education, Cara Hadrijana 10, Osijek, Croatia

ahuljev@foozos.hr

Irella BOGUT

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education, Cara Hadrijana 10, Osijek, Croatia

ibogut@foozos.hr

Abstract

From January to early April 2023, the Faculty of Education at Josip Juraj Strossmayer University in Osijek collaborated with the municipal company Unikom d. d. as part of the Eko City Legosi project. A collaborative team and 18 students of Early and Preschool Education, divided into three groups, designed and conducted educational workshops on waste sorting for first-grade students in 20 primary schools in Osijek. This paper evaluates the implementation of the project concerning its contribution to the professional training of the participating students. The general aim of the research was to determine the extent to which the project contributed to the professional preparation of students for their roles as kindergarten teachers. Specific objectives included gaining insights into the overall satisfaction of the students with their participation in the project, identifying the competencies they developed through the project, and outlining recommendations for improving similar projects in the future. The research employed a qualitative focus group method, with each team representing one focus group. Structured interviews were conducted with each group based on a pre-developed interview protocol. Participants' responses were transcribed, coded, and thematically categorized. They were asked about the usefulness of the project, with key questions addressing its relevance to the objectives of their current academic program. Participants also reflected on the enhancement of key competencies for lifelong learning as defined by the 2006 Recommendation of

the European Parliament and the Council of the European Union and on sustainable development competencies as defined in UNESCO's 2018 document. Additionally, they assessed general and specific competencies for their professional roles as defined by the undergraduate curriculum in Early and Preschool Education, particularly those relevant to the roles of university graduates in this field. The study further examined specific competencies associated with course outcomes connected to the project, including Music with Practicum, Puppetry, and Ecological Education in Kindergarten. Concluding questions focused on participants' overall satisfaction with the project and suggestions for improving similar initiatives in the future. Participants unanimously assessed the project as highly beneficial for their future professions, with minor variations in evaluations of which competencies were improved and how. They provided recommendations for enhancing practical and organizational aspects of similar future projects. The research findings demonstrated a high level of participant satisfaction, which serves as a strong motivational foundation for proposing and implementing similar professional projects in the future.

Keywords: focus group, key competencies for lifelong learning, key competencies for sustainable development, collaboration with economic entities, competencies of kindergarten teachers

Key message of the paper: Project-based learning directly contributes to the acquisition of fundamental and specific competencies of students, future educators. The satisfaction of project participants indicates the desirability of implementing similar projects in the future.