

Relacije učinkovitosti odgojitelja s djetetovim problemima u ponašanju i socijalnom kompetentnosti u predškolskim ustanovama

Župančić, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:452904>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-21**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Martina Župančić

RELACIJE UČINKOVITOSTI ODGOJITELJA S DJETETOVIM PROBLEMIMA U PONAŠANJU I
SOCIJALNOM KOMPETENTNOSTI U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2017

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

RELACIJE UČINKOVITOSTI ODGOJITELJA S DJETETOVIM PROBLEMIMA U PONAŠANJU I
SOCIJALNOM KOMPETENTNOSTI U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Diplomski rad

Studij: Jednopedmetni izvanredni diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Nataša Vlah

Studentica: Martina Župančić

Matični broj: 20380

U Rijeci,

Studen, 2017

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Nataši Vlah na profesionalnosti i dobronamjernosti, svim savjetima, brzim odgovorima na pitanja i na pomoći u izradi ovog rada.

Zahvaljujem obitelji i svom partneru Josipu Filipoviću na bezuvjetnoj podršci.

Ujedno, zahvaljujem svim odgojiteljima, ravnateljima i stručnim suradnicima dječjih vrtića u Samoboru, Svetoj Nedelji, Zaprešiću, Jastrebarskom i Velikoj Gorici na sudjelovanju u ovom istraživanju. Osobito zahvaljujem kolegicama iz Dječjeg vrtića „Grigor Vitez“ koje su iskazale razumijevanje za vrijeme mog studiranja.

Iskrena zahvala kolegici i prijateljici Josipi Ćorka na podršci i poticanju na učenje.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 2 |
| 2. UČINKOVITOST/KOMPETENTNOST | 3 |
| 2.1. Definiranje pojma kompetencija | 3 |
| 2.2. Samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja | 9 |
| 3. PROBLEMI U PONAŠANJU I SOCIJALNA KOMPETENTNOST PREDŠKOLSKE DJECE | 13 |
| 3.1. Profesionalna procjena djeteta | 13 |
| 3.2. Problemi u ponašanju..... | 14 |
| 3.3. Klasifikacija problema u ponašanju | 16 |
| 3.4. Eksternalizirani problemi..... | 20 |
| 3.5. Internalizirani problemi | 23 |
| 3.6. Socijalna kompetentnost u ranoj i predškolskoj dobi | 29 |
| 4. PREGLED ISTRAŽIVANJA | 37 |
| 5. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA | 39 |
| 5.1. Svrha rada..... | 39 |
| 5.2. Cilj i hipoteze | 39 |
| 6. METODA ISTRAŽIVANJA..... | 41 |
| 6.1. Uzorak sudionika | 41 |
| 6.1.1. Odgojitelji | 42 |
| 6.1.2. Djeca | 43 |
| 6.2. Mjerni instrumenti | 46 |
| 6.2.1. Mjerni instrument za ispitivanje učinkovitosti odgojitelja | 46 |
| 6.2.2. Mjerni instrument SKEP..... | 47 |
| 6.3. Prikupljanje podataka..... | 50 |
| 6.4. Obrada podataka..... | 50 |
| 7. REZULTATI..... | 52 |
| 8. INTERPRETACIJA | 56 |
| 8.1. Verifikacija hipoteza | 56 |
| 8.1.1. Prva hipoteza | 56 |
| 8.1.2. Druga hipoteza | 58 |
| 8.1.3. Treća hipoteza | 59 |
| 8.1.4. Četvrta hipoteza | 60 |
| 8.2. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja | 61 |

| | |
|----------------------------------|----|
| 8.3. Implikacije za praksu | 62 |
| 9. ZAKLJUČAK..... | 64 |
| 10. SAŽETAK..... | 65 |
| 11. SUMMARY | 66 |
| 12. LITERATURA..... | 68 |
| PRILOZI | 78 |

1. UVOD

Prema recentnim istraživanjima, u Hrvatskoj 4 do 8% djece ima probleme u ponašanju iz grupe eksternaliziranih ili internaliziranih problema (Živčević- Bečirević i sur., 2003; Mikas, 2007; Bubnić, 2002; Vlah i sur, 2017; Ajduković, Ručević, Šincel, 2008). Uzroci problema u ponašanju su različiti etiološki čimbenici, poput neadekvatnih odgojnih postupaka, zanemarivanja, zlostavljanja, organskih teškoća ili kombinacije svega navedenog.

Preporuke proizašle iz empirijskih istraživanja ukazuju na to da je, radi prevencije neželjenih razvojnih psihosocijalnih ishoda, potrebno poticati cjelokupni razvoj djeteta već u ranoj dječjoj dobi te posebnu pažnju i naglasak staviti na socijalizaciju i razvoj socijalnih kompetencija djece. U tom procesu ističe se posebna uloga odgojno obrazovnih ustanova i njihov utjecaj u prevenciji problema u ponašanju. Odgojiteljeva kompetencija i učinkovitost, kao vrijednosti u odgojiteljevoj implicitnoj pedagogiji, temeljne su pretpostavke razvoja autonomije predškolskog djeteta¹. Odgojiteljevo samopoimanje učinkovitosti, kao ključni dio kompetentnosti, ima veliku ulogu u procesu učenja osobito kod djece u predškolskom razdoblju u kojem se događa najbrži razvoj i stjecanje vještina (Fackler i Malmberg, 2016).

„Baviti se djecom s problemima u ponašanju često nije lako ni roditeljima ni stručnjacima, osobito zbog činjenice da se radi o nesretnoj djeci koja često doživljavaju odbačenost i neprihvaćenost u svojoj socijalnoj sredini“ (Milas Klarić, 2016)².

U radu su definirani pojmovi kompetentnost i učinkovitost, pri čemu se pojam kompetentnost shvaća dvojako, s aspekta odraslih, tj. profesionalaca koji rade s djecom i s aspekta djece. Pojam samoprocjene odnosi se na doživljaj učinkovitosti samih odgojitelja, dok se profesionalna procjena odnosi na odgojiteljevu procjenu djece s problemima u ponašanju.

Prikazana dostupna istraživanja govore o povezanosti samoprocijenjene učinkovitosti i problema u ponašanju te socijalne kompetentnosti predškolske djece u Hrvatskoj i svijetu. Cilj empirijskog dijela rada je utvrditi povezanost doživljaja učinkovitosti odgojitelja s procjenama internaliziranih problema u ponašanju, eksternaliziranih problema u ponašanju i socijalne kompetentnosti kod djece predškolske dobi.

¹ http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf preuzeto 10.07.2017.

² http://www.dijete.hr/websites/dijete.hr/index.php/hr/izvjemainmenu-93/doc_download/548-izvjee-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2016.html preuzeto 25.9.2017.

2. UČINKOVITOST/KOMPETENTNOST

U ovom poglavlju definirat će se područja ključnih kompetencija koja čine smjernice za rad odgojno obrazovnih djelatnika u području ranog i predškolskog odgoja. Samoprocjena se definira u kontekstu učinkovitosti odgojitelja, koja je povezana s terminom kompetencija. Definiranjem pojmova kompetencija i samoprocijenjena učinkovitost u nastavku rada nastoje se objasniti ovi kompleksni pojmovi kako bi se rezultati istraživanja mogli bolje razumjeti.

2.1. Definiranje pojma kompetencija

Kompetencija (*engleski competence, njemački kompetenz, kasnolatinski competentia*) se prema rječniku hrvatskoga jezika prikazuje kao priznata stručnost ili sposobnost kojom pojedinac raspolaže (Anić, 2003). U Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova Mijatović (2000) pojam kompetencija objašnjava u svjetlu sposobnosti osobe da čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti. Babić (2007) holističkim shvaćanjem kompetencija govori o kompromisu između konstruktivističkog, kognitivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama u kojem se povezuju osobine pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao ključnih pretpostavki za učinkovitost i učinkovitu izvedbu. Učinkovitost se, dakle, usko povezuje s pojmom kompetencija, objašnjavajući priznatu stručnost temeljenu na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić, 2012).

Kompetencija³ se obično odnosi na zbir vještina, znanja, nadarenosti i stavova, a osim znanja i vještina obuhvaća i sklonost učenju. U Tablici 1. vidljivi su nazivi i opisi osam područja ključnih kompetencija na kojima se temelje dokumenti u odgojno-obrazovnim ustanovama te koji također tvore sadržaj Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Europska komisija dokumentom *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications EU Commission* (2005) predstavlja opći okvir kompetencija usmjerenih na profesionalce koji se bave odgojem i obrazovanjem. Fatović (2016) ističe kako navedeni dokument definira tri skupine kompetencija temeljem kojeg nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja razvijaju vlastite okvire i standarde za razvoj profesije, a to su: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu.

³ http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc preuzeto 30.09.2017.

Tablica 1. Osam područja ključnih kompetencija⁴

| Kompetencija | Definicija |
|--|--|
| Komuniciranje na materinskome jeziku | Komunikacija je sposobnost izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pismenom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) i lingvističko uzajamno djelovanje na odgovarajući način u nizu društvenih i kulturnih sadržaja kao što su obrazovanje, izobrazba, posao, dom i slobodno vrijeme. |
| Komuniciranje na stranom jeziku | Komuniciranje na stranim jezicima u velikoj mjeri ima istu dimenziju vještina komuniciranja na materinskome jeziku: temelji se na sposobnostima razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pismenom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) u odgovarajućem nizu društvenih sadržaja – posao, dom, slobodno vrijeme, obrazovanje i izobrazba u skladu sa željama i potrebama pojedinca. Komuniciranje na stranom jeziku zahtijeva vještine poput posredovanja i međukulturnog razumijevanja. |
| Matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije | Matematička pismenost je sposobnost zbrajanja, oduzimanja, množenja, dijeljenja i izračunavanja omjera pri mentalnom i pismenom izračunavanju u svrhu rješavanja niza problema u svakodnevnim situacijama. Naglasak je na procesu a ne rezultatu, na aktivnosti a ne znanju. Znanstvena pismenost se odnosi na sposobnost i spremnost korištenja znanja i metodologije koja se koriste da bi se objašnjavao svijet prirode. |
| Digitalna kompetencija | Digitalna kompetencija podrazumijeva sigurnu i kritičku upotrebu elektronskih medija na poslu, u slobodnom vremenu i komuniciranju. Ova kompetencija je povezana s logičkim i kritičkim razmišljanjem, visokom razinom vještine upravljanja informacijama |

⁴ http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc preuzeto 30.09.2017.

| | |
|---|--|
| | <p>i dobro razvijenom vještinom komuniciranja. Na najnižoj razini, IRT uključuje upotrebu multimedijske tehnologije za pronalaženje, primanje, pohranjivanje, proizvodnju, predstavljanje i razmjenu informacija i komuniciranje i sudjelovanje u Internet mreži.</p> |
| Učiti kako se uči | <p>'Učiti kako se uči' predstavlja sposobnost i umijeće organiziranja i uređivanja vlastitog učenja bilo pojedinačno ili u grupama. To uključuje umijeće učinkovitog raspolaganja vlastitim vremenom, rješavanje problema, stjecanje, procesuiranje, ocjenjivanje i asimiliranje znanja te primjenu novog znanja i vještina u različitim kontekstima: kod kuće, na poslu, u obrazovanju i izobrazbi. Općenito, učiti kako se uči značajno doprinosi uspješnom upravljanju vlastitom karijerom.</p> |
| Međuljudska, socijalna i građanska kompetencija | <p>Međuljudska kompetencija obuhvaća sve oblike ponašanja kojima treba ovladati da bi pojedinac učinkovito i konstruktivno mogao sudjelovati u društvenom životu i rješavati probleme kada je to potrebno. Međuljudske vještine su nužne za učinkovitu interakciju između dvoje ili više ljudi i primjenjuju se u javnoj i privatnoj domeni.</p> |
| Poduzetništvo | <p>Poduzetništvo ima aktivnu i pasivnu komponentu: ono uključuje sklonost da sami unosimo promjene te sposobnost da prihvaćamo, podržavamo i prilagođavamo inovacije vanjskih čimbenika. Poduzetništvo podrazumijeva prihvaćanje odgovornosti za vlastite postupke bilo pozitivne ili negativne, razvijanje strateške vizije, postavljanje ciljeva i njihovo postizanje te motiviranost za njihov uspjeh.</p> |
| Kulturno izražavanje | <p>'Kulturno izražavanje' podrazumijeva prihvaćanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući glazbu, tjelesno izražavanje, književnost i plastične umjetnosti.</p> |

Uvidom u koncept ključnih kompetencija Fatović (2016) naglašava kako se redefiniranjem kompetencija za stručnjake u odgoju i obrazovanju, stvara pomak od bavljenja sadržajem poučavanja na upravljanje procesom učenja djece, uvažavajući potrebe svakog djeteta. „Kompetencije se ne odnose samo na usvajanje znanja i vještina, nego i na sposobnost svjesnog, odgovarajućeg i odgovornog djelovanja i utjecanja na promjene u okolini i društvu, primjerenim i učinkovitim metodama koje se stječu i osiguravaju odgojem i obrazovanjem, odnosno cjeloživotnim učenjem“ (Piršl, 2014: 49).

Potreba za utvrđivanjem kompetencijskog okvira koji se specifično odnosi na rani i predškolski odgoj i obrazovanje utemeljenom na pretpostavkama koje određuju odgojiteljsko zvanje je neminovna (Fatović, 2016). Jednoznačni kompetencijski okvir ujednačio bi razumijevanje kvalitete i definirao ključne kompetencije potrebne odgojitelju za realizaciju visokokvalitetne prakse, uz osobit naglasak na definiranje kompetencija ključnih za svaku pojedinu fazu u karijeri, te bi se uspostavljanjem okvira kompetencija osigurale pretpostavke za cjeloživotno učenje i efikasno samovrednovanje s osobitim naglaskom na razvoj refleksije. Odgojiteljska profesija bi svojim specifičnim kompetencijskim okvirom dobila i preduvjete za bolje pozicioniranje u društvu (Fatović, 2016). Kompetencijski okvir profesionalaca u odgoju i obrazovanju, prema Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013), definira kompetencijska područja s obzirom na djelovanje, uzimajući u obzir sve tri dimenzije kompetencija: znanja, vještine i vrijednosti.

- Znanja obuhvaćaju teorijske spoznaje u akademskom području i kapacitet za razumijevanje fenomena u području profesije.
- Vještine podrazumijevaju praktičnu primjenu znanja u različitim profesionalnim situacijama.
- Vrijednosti čine cjelovit svjetonazor utemeljen u načinu življenja s drugima u profesionalnom okruženju.

Utvrđena područja djelovanja kompetencijskog okvira profesionalaca u odgoju i obrazovanju, prema Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013) su:

- Učenik i učenje
 - Profesionalna znanja: znanje i razumijevanje načina na koji djeca uče, osobitosti pojedinih razvojnih faza i individualne razlike među djecom

- Profesionalne vještine: mogućnost kreiranja konteksta za učenje i poučavanje koji uvažava mogućnosti, interese, potrebe i osobine svakoga pojedinog djeteta
- Profesionalne vrijednosti: vjerovanje da se svako dijete može razvijati i učiti
- Okruženje za učenje
- Profesionalna znanja: znanje i razumijevanje čimbenika koji pridonose stvaranju sigurnog, inkluzivnog i podržavajućeg okruženja za svako dijete
- Profesionalne vještine: kreiranje sigurnog i stimulativnog okruženje za učenje vodeći računa o različitim potrebama svakog djeteta
- Profesionalne vrijednosti: njegovanje odnosa sa svakim djetetom utemeljenog na uvažavanju, poštovanju djetetova dostojanstva i iskazivanju empatije, s ciljem razvijanja istih vrijednosti kod djece
- Poučavanje i procjena ishoda učenja
- Profesionalna znanja: znanje i razumijevanje sadržaj poučavanja
- Profesionalne vještine: odabir i primjena valjanih strategija poučavanja i provjere ishoda učenja
- Profesionalne vrijednosti: prepoznavanje djetetovih potencijala i jakih strana te izgrađivanje poučavanja na njima
- Ustanova, obitelj, zajednica
- Profesionalna znanja: znanje i razumijevanje značenja partnerstva s roditeljima i strategije za njegovo poticanje
- Profesionalne vještine: uspostavljanje suradnje i sudjelovanje u timskom radu u različitim društvenim okruženjima
- Profesionalne vrijednosti: poticanje međusobnog povjerenja u odnosima s djecom, kolegama, roditeljima, zajednicom
- Profesionalni razvoj i odgovornost
- Profesionalna znanja: znanje i razumijevanje pravila ponašanja i etički kodeks profesije
- Profesionalne vještine: korištenje formalne i neformalne mogućnosti za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj
- Profesionalne vrijednosti: promicanje ugleda i status profesije
- Razvoj ustanove i unaprjeđenje sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

- Profesionalna znanja: znanje i razumijevanje svrhe i strukture obrazovnog sustava i njegov utjecaj na razvoj društva u cjelini
- Profesionalne vještine: iniciranje promjena koje vode unaprjeđenju sustava i motiviranje drugih na sudjelovanje
- Profesionalne vrijednosti: promicanje vrijednosti ustanove kao zajednice koja uči

Navedena područja kompetencijskog okvira objašnjavaju kompetencijske dimenzije: znanja, vještine i vrijednosti koje profesionalci u odgoju i obrazovanju moraju posjedovati.

S ciljem unaprjeđenja kompetencijskih dimenzija kod odgojitelja i unaprjeđenja profesije otvorena je mogućnost upisa na Diplomski studij ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u sklopu kojeg se obrazuju stručnjaci koji imaju kompetencije za pokretanje istraživačkih projekata, što čini razliku u samom sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja, koji tek sedamdesetih godina prošlog stoljeća postaje dijelom sustava odgoja i obrazovanja (Fatović, 2016).

Nakon prikaza ključnih kompetencija, u nastavku poglavlja reći će se nešto više o socijalnoj kompetenciji, kao području kompetencija kojom je potrebno ovladati u svrhu učinkovitog i konstruktivnog sudjelovanja u društvenom životu i prihvatljivog rješavanja eventualnih problema.

Predškolske ustanove imaju ulogu u razvijanju socijalne kompetentnosti, osobito kroz interakciju odgojitelja i djece. Modrić (2013) naglašava važnost odgojitelja kao modela u učenju i podučavanju socijalnih vještina. Autorica ukazuje i na odgovornost odgojitelja u ulozi modela socijalne kompetencije, te ističe kako agresivnim načinom rješavanja problema djeca mogu promatrajući usvojiti agresivno ponašanje. Još u prošlom stoljeću, Bandura (1986) govori o učenju ponašanja promatranjem, kroz Teoriju socijalnog učenja, danas Socijalno kognitivističku teoriju. Svijest o važnosti socijalne kompetencije, kao jednog od konstrukata za uspješan odgojno obrazovni rad u predškolskim ustanovama, razvijena je i kod studenata koji će se u budućnosti baviti takvim radom. Prema mišljenju švedskih studenata, budućih odgojitelja i učitelja s petnaest švedskih sveučilišta, socijalna kompetencija bi svakako trebala biti jedan od konstrukta za uspješan odgojno obrazovni rad u predškolskim ustanovama (Lillvist, Sandberg, Sheridan, Williams, 2014). Stavovi studenata u Hrvatskoj, prema Vlah i Pinoza Kukurin (2011) govore o potrebi edukacije učinkovitog upravljanja sukobima.

U razvijanju dječjih sposobnosti, Sindik, Čosić, Šunjić i Budisavljević (2013) težište stavljaju na socijalne sposobnosti koje uključuju uspostavljanje kontakata, komuniciranje, slušanje, uživljavanje, obazrivost, zajedničku igru i rad, pridržavanje pravila i rješavanje konflikata te djetetovo funkcioniranje u socijalnom kontekstu kroz odnose s članovima obitelji, prijateljima, odgojiteljima, poznanicima.

Iz navedenih smjernica o kompetencijama, može se zaključiti da je termin kompetencija usko povezan s učinkovitošću, a u idućem će se poglavlju pojasniti odgojiteljevo samopoimanje učinkovitosti kao ključni dio kompetentnosti.

2.2. Samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja

Odgojitelj, kao stručno osposobljena osoba, neposredno sudjeluje u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa promišljanjem, planiranjem, programiranjem i vrednovanjem odgojno-obrazovnog procesa i rada. U svrhu vrednovanja odgojno-obrazovnog rada sudjeluje i u procesu samoprocjene odgovarajući na pitanja, čineći analizu iznutra, s ciljem pokretanja promjena u ponašanju (Ljubetić, 2006).

Odgojiteljevo samopoimanje učinkovitosti, kao ključni dio kompetentnosti, ima veliku ulogu u procesu učenja osobito kod djece od tri do šest godina u predškolskom razdoblju u kojem se događa najbrži razvoj i stjecanje vještina (Fackler i Malmberg, 2016). Samopoimanje učinkovitosti onih koji prenose svoja znanja i vještine povezuje se s uspješnošću onih koji usvajaju znanja i vještine. Uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti i kompetentnosti djelatnika koji rade s djecom imaju utjecaj na djecu i njihovo funkcioniranje u skupinama te na njihovu motivaciju, samopouzdanje ili postignuća. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007).

Istraživanja i propitivanja kompetencija, stavova i učinkovitosti predškolskih odgojitelja prema Bašić (2008) nisu nažalost prisutna u našoj zemlji kao u svijetu. Ista autorica provela je istraživanje u kojem propitkuje stavove odgojitelja koji iskazuju visoku razinu odgajateljskih kompetentnosti i pozitivnih stavova o radu s djecom u predškolskim ustanovama. Većina odgojiteljica sebe vidi na način da mogu učiniti dosta ili mnogo u situacijama u tvrdnjama koje su propitivane. Podaci istraživanja prikazani su kroz deskriptivne parametre i faktorsku analizu, posebno područja kompetentnosti, posebno područja stavova, te upućuju na relativno visoku samopercepciju kompetentnosti, kod

većine ispitivanih odgojiteljica, pri čemu svega oko 5 do najviše 8 % odgajateljica sebe ne vidi toliko kompetentnima. Nekompetentnost se češće primjećuje u području promocije pozitivnog razvoja i prevenciji rizičnih ponašanja predškolske djece, u iskazivanju pomoći roditeljima da pomognu djeci, motiviranju nemotivirane djece, u korištenju strategija praćenja napredovanja djece i tehnika za smirivanje djece pri ometanju u radu ili buci, dok se kompetentnost češće prepoznaje u aktivnostima koje su svakodnevno prisutne u radu odgojitelja s djecom. Neke od aktivnosti u kojima odgojitelji često iskazuju svoja znanja i vještine su: osmišljavanje različitih aktivnosti za djecu, davanje dodatnih objašnjenja i primjera kad djeca nešto ne razumiju te navođenje djece na mišljenje i uvjerenje kako mogu dobro raditi. Podatci svakako ukazuju na potrebu ulaganja u predškolske ustanove u smislu osposobljavanja i poticanja razvoja socijalne kompetencije odgojitelja, a s ciljem očuvanja mentalnog zdravlja djece, opće dobrobiti i prevencije problema u ponašanju i rizičnih ponašanja (Bašić, 2008).

U istraživanju provedenom s odgojiteljima predškolske djece, koji su procjenjivali učinkovitost u radu s djecom, osobito u rješavanju problemnih situacija, dobivena je statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladavanja znanjima i vještinama, na način da su veće procjene kompetencije imali odgojitelji koji su završili edukaciju UPS⁵. Takav rezultat Modrić (2013) objašnjava obrazovnim razlikama odgojitelja nastalim po završetku spomenute edukacije. U rješavanju problema odgojitelji mogu prepoznati vlastite i tuđe potrebe, kao i prepoznati vlastiti, tuđi ili zajedničkog problema. Navedeni su samo neki od mehanizama UPS metode, kojima se nastoji približiti provjereni način rješavanja problema.

Brust Nemet (2015) u rezultatima istraživanja temeljenom na iskazima polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe, govori o podatku kako polaznici procjenjuju sebe socijalno kompetentnima s razvijenim komunikacijskim vještinama. Ne postoji statistički značajna razlike u procjenjivanju socijalne kompetencije polaznika s obzirom na spol, broj godina radnoga staža i viša znanstvena zvanja. S druge strane, statistički značajna razlika dobivena je u procjenama socijalne kompetencije polaznika s obzirom na dob.

⁵ UPS – Model upravljanja problemnim situacijama – jest model za podučavanje odraslih i djece u rješavanju problema. Razvila ga je dr. sc. Nevenka Modrić (1994) za učenje o ljudskim potrebama i za upravljanje problemnim situacijama

Višeperspektivnost koja se iskazuje u istraživanju Koller-Trbović i Žižak (2012) obuhvaća nekoliko društvenih segmenata, a ne samo stavove odgojitelja, tj. učitelja o problemima u ponašanju kod djece i mladih. Uz stavove osoba koje rade s djecom, istraživanje obuhvaća stavove djece, roditelja, stručnjaka specijaliziranih institucija, novinara i na kraju političara. Osobe koje rade s djecom iskazuju nemoć i nesnalaženje sa sve složenijim problemima djece i mladih te nezadovoljstvo načinima njihovog rješavanja pokazuju prebacivanjem odgovornosti na stručnjake iz drugih sustava i na organizacijske propuste i nedorečenosti. Za vlastiti stručni rad nemaju podršku sustava te se u ovom istraživanju dolazi do informacije da su više okrenuti sebi nego problemu. Donosioci odluka razumiju složenost problema, ali su udaljeni od problema i ne sagledavaju mogućnosti svog djelovanja, svoju odgovornost i moć utjecanja na rješenje. Djelatnici koji rade s djecom nastoje ukazati na smjernice koje bi pozitivno djelovale na promjene. Samo neki od prijedloga su: prepoznati problem i reagirati na vrijeme, zakoni i uvjeti rada trebali bi pratiti promjene u društvu (npr. uvjeti za individualizaciju moraju biti ostvareni), specifične mjere usmjerene prema djeci (npr. male skupine, više stručnih suradnika i sl.).

U istraživanju samoefikasnosti odgojiteljica u radu s djecom u jasličkim i vrtičkim skupinama na dimenzijama uključivanja djeteta, instrukcijskim strategijama i upravljanja grupom, Vlah i sur. (2017)⁶ dolaze do rezultata prema kojima odgojitelji gotovo uvijek sebe procjenjuju samoefikasnim u radu. Samoefikasnost se pokazala značajnim prediktorom procjene rizika za probleme u ponašanju djece objašnjavajući 22% varijance problema u ponašanju: veća samoefikasnost predviđa manju izraženost problema u ponašanju kod djece.

Područja ključnih kompetencija koja se nalaze u Nacionalnom okvirnom kurikulumu predškolskog odgoja čine smjernice za rad predškolskih djelatnika u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Učinkovitost, koja se usko povezuje s pojmom kompetencija, objašnjava priznatu stručnost temeljenu na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Odgojiteljevo samopoimanje učinkovitosti kao ključni dio kompetentnosti ima veliku ulogu u procesu stjecanja znanja i vještina u ranom i predškolskom razdoblju u kojem

⁶ <https://portal.uniri.hr/Projekti/390?controler=projekti> preuzeto 5.10. 2017.

se događa najbrži razvoj i stjecanje vještina. Uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti i kompetentnosti djelatnika koji rade s djecom imaju utjecaja na djecu i njihovo funkcioniranje u skupinama te na njihovu motivaciju, samopouzdanje ili postignuća.

3. PROBLEMI U PONAŠANJU I SOCIJALNA KOMPETENTNOST PREDŠKOLSKE DJECE

U ovom poglavlju definirat će se profesionalna procjena djeteta s ciljem prepoznavanja uvjeta koji moraju biti zadovoljeni za prepoznavanje problema u ponašanju. Obilježja problema u ponašanju kod djece dovode do klasifikacija te do najčešće podjele na eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju. Poblize će se objasniti i socijalna kompetentnost, kao jedna od ključnih kompetencija koje je potrebno razvijati tijekom odgoja i obrazovanja.

3.1. Profesionalna procjena djeteta

Procjena⁷ se definira kao „visoka razina percepcije drugih ljudi, stvari ili pojava, uključujući percepciju objektivne stvarnosti“ (Ljubetić, 2006: 3). Svrha procjene vidljiva je u predlaganju i planiranju daljnjih intervencija za djecu s problemima u ponašanju. Cilj procjene očituje se u prikupljanju, analizi i interpretaciji podataka o obilježjima, rizicima i snagama djece i mladih s problemima u ponašanju (Koller-Trbović, Miroslavljević i Jeđud Borić, 2017). Poznavanje tipičnog tijeka razvoja djeteta i karakteristika koje se odnose na određeno razvojno razdoblje, olakšat će profesionalnu procjenu djeteta predškolske dobi.

Starc, Čudina Obradović, Pleše, Profaca i Letica (2004) u svom priručniku za odgojitelje, roditelje i stručne suradnike, jasno naglašavaju da svi koji rade s djecom moraju imati saznanja o specifičnostima dječje razvojne dobi te o utjecajima na isto. Djetinjstvo kao razdoblje brzog i složenog razvoja odražava se na kasniji razvoj, stoga poznavanje osobitosti procesa ranog razvoja utječe na cjelokupno djelovanje osoba koje rade s djecom. U boljem shvaćanju, prepoznavanju i profesionalnoj procjeni postoje određeni uvjeti koji mogu imati utjecaj kako na razvoj, tako i na profesionalno procjenjivanje djeteta. U kontekstu uvjeta spominju se „materijalni uvjeti - okoliš koji okružuje dijete (prostor, predmeti, igračke, mogućnost kretanja prostorom i baratanja predmetima, poticajni prizori, slike, zbivanja, zvukovi, glazba i govor odraslog), zatim socijalna okolina – nazočnost, dostupnost i reaktivnost odrasle osobe, tjelesni dodir, emocionalni odnosi odraslih u okolini djeteta,

7

https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjMI5_RjvXAhXKWRQKHZI9BxwQFghEMAU&url=https%3A%2F%2Fwww.ffst.unist.hr%2Fimages%2F50013806%2FLjubetic_032006.pdf&usq=AOvVaw3wakiftlje21cwk7vCZKzi preuzeto 20.10.2017.

glasovna, verbalna i govorna komunikacija; društvo vršnjaka, igra s odraslima i vršnjacima; učenje posredovanjem iskustva (imenovanjem predmeta, pojava, objašnjenjima, opisivanjem, pričanjem priča, razvijanjem govora)" (Starc i sur., 2004: 14). Opće karakteristike djeteta podijeljene su u ovim vidovima: razvoj motorike, razvoj spoznaje, razvoj govora, emocionalni i socijalni razvoj, razvoj igre, razvoj likovnih sposobnosti te razvoj glazbenih sposobnosti (Starc i sur., 2004).

U prosudbi problema u ponašanju kod djece rane i predškolske dobi ključna su četiri faktora: procjenjivač sa svojom osobnosti, objektivnost i stručnost, višekratnost procjenjivanja kako bi procjenjivanje bilo što jasnije i točnije, sigurnost mjesta procjenjivanja u kojem dijete boravi zbog sigurnosti djeteta i osjećaja zaštićenosti te još neki činitelji kao što su struktura i porijeklo obitelji ili materijalni uvjeti (Ljubetić, 2001). U otkrivanju problema u ponašanju veliku ulogu ima suradnja roditelja i odgojitelja. Roditelji rjeđe od odgojitelja zapažaju razvojne smetnje kod svoje djece u razdoblju prije polaska u osnovnu školu, stoga je potreban partnerski odnos roditelja i odgojitelja i profesionalna procjena djeteta (Mikas, 2007). Roditelji djece predškolske dobi teško prihvaćaju činjenicu da njihovo dijete ima bilo kakvih razvojnih smetnji te s obzirom na to da se radi o relativno maloj djeci, obitelj ne pridaje značaj njihovim problemima u ponašanju i ne doživljava ih na isti način kao i odgojitelji (Mikas, 2007).

U profesionalnoj procjeni problema u ponašanju polazište leži u prepoznavanju ponašanja koja odstupaju od tipičnih stoga će se u sljedećim poglavljima definirati terminologija problema u ponašanju i klasifikacija istih.

3.2. Problemi u ponašanju

Mnogi autori bave se fenomenom problema u ponašanju, terminologijom, definiranjem i njihovom klasifikacijom (Dobrenić i Poldrugač, 1974; Bašić, Koller-Trbović i Uzelac, 2004; Koller Trbović, 2004; Bouillet 2010; Koller-Trbović i Žižak, 2012; Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011; Vlah, Štifter i Bijedić, 2014). Godine 2011. prihvaćen je prijedlog termina „Problemi u ponašanju djece i mladih“ koji je manje stigmatizirajući od termina „Poremećaji u ponašanju djece i mladih“, a podrazumijeva kontinuum ponašanja od rizičnih, preko teškoća u ponašanju do poremećaja u ponašanju kao najviše razine štetnosti i opasnosti tih ponašanja po samu osobu, kao i sredinu (Koller-Trbović i sur., 2011).

Ranije, definicija poremećaja u ponašanju djece i mladih govori o pojavama biološke, psihološke i socijalne geneze koje u određenoj mjeri pogađaju pojedinca i nepovoljno djeluju na aktivnost i reaktivnost, te također štetno ili opasno utječu na druge pojedince i društvene organizacije poput obitelji, dječjih ustanova, škole, užu i širu zajednicu (Dobrenić i Poldrugač, 1974). Uvidom u povijest, 70-ih godina 20. stoljeća na probleme ponašanja u ranoj dobi upozoravali su i kriminolozi zbog predviđanja kasnijih problematičnih ponašanja misleći pritom primarno na kriminalna ponašanja. Danas postoje brojna istraživanja koja se češće provode u svijetu nego u Hrvatskoj te također upozoravaju na rano javljanje problema kod predškolske i školske djece koja se očituju u predškolskim ustanovama (Bašić, 2008). Upravo o predškolskim ustanovama i ranom javljanju problema u ponašanju u djetinjstvu govori Koller-Trbović (1989) te upozorava kako je to razdoblje u životu najpogodnije za dijagnosticiranje problema u ponašanju i primjenjivanje adekvatnih intervencija. Vlah (2015)⁸ također govori o ulozi rane detekcije i stručne podrške u vidu ranih intervencija kod djece s rizicima za probleme u ponašanju kako bi se, osobito djeci u riziku za nastanak problema u ponašanju, omogućila optimalizacija sazrijevanja, socijalizacija i razvoj punih potencijala. Baviti se djecom s problemima u ponašanju nije jednostavan zadatak niti za roditelje, niti za stručnjake te nerijetko upadljivo i neprimjereno ponašanje koje djeca iskazuju rezultiraju odbacivanjem i neprihvatanjem u svojoj socijalnoj sredini, kako od odraslih osoba, tako od svojih vršnjaka⁹.

Bouillet (2010) termin problemi u ponašanju objašnjava u sklopu ponašanja koja odstupaju od uobičajenih normi i standarda za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju te predstavljaju opasnost za dijete ili okolinu s potrebom posebnog tretmana. Postupnost razvoja takvih ponašanja prema Koller-Trbović (2004) kreće od blažih, manje ometajućih, manje primjetnih, prema težim i opasnijim poremećajima, iako naglašava i mogućnost odstupanja od tog pravila.

Kompleksnost razlikovanja „tipičnog“ ponašanja i problema u ponašanju objašnjavaju Bouillet i Uzelac (2007) vodeći se teorijom izbora prema Glasser (2000) te govoreći kako je svako naše ponašanje naš najbolji izbor za zadovoljavanje jedne ili više osnovnih potreba. Glasser (2000) odabrana ponašanja dijeli na djelotvorna i nedjelotvorna ponašanja, dok

⁸ <http://lupiga.com/intervjui/rane-intervencije-u-djetinjstvu-mogucnost-za-razvoj-punih-potencijala-najmladjih> preuzeto 25.10.2017.

⁹ http://www.dijete.hr/joomdocs/Zastita_prava_i_interesa_djece_s_problemima_u_ponasanju.pdf preuzeto 24.9.2017.

Bouillet i Uzelac (2007) prema Enciklopedijskom rječniku pedagogije (1963) naglašavaju da je tipično ono što je jednako prosjeku ili ne odstupa od prosjeka, a sa socijalnog stajališta tipično je nešto što odgovara socijalnim standardima. O neprilagodljivosti i odstupanjima govori i Lebedina Manzoni (2007) koja ističe da, ako slaganje između osobe i njene okoline nije dobro, odrasle osobe su te koje će prepoznati neprilagođenost i pretpostavlja se da dijete neće samo znati verbalizirati problem, već će odstupanje biti vidljivo kroz određeno ponašanje. Neprihvatljiva ponašanja posljedica su nemogućnosti djeteta da zbog raznih činitelja, kao što su somatski, psihički ili okolinski uspostavi ravnotežu te svojim ponašanjima djeca šalju poruku potrebe za pomoći. Iako nisu u stanju shvatiti što je suština problema, svjesna su da se s problemom ne znaju nositi te svojim ponašanjem to i pokazuju, često na neprihvatljiv način (Janković, Ljubotina, Blažeka, 2004).

Socijalna pedagogija, kao interdisciplinarna znanost nastoji odgovoriti na potrebe djece i mladih s odstupanjima u ponašanju, uključujući skrb, inkluziju, socijalizaciju, odgojno-obrazovnu potporu i socijalnu edukaciju. Glavni elementi socijalne pedagogije kreću od usmjerenosti na dijete ili mladu osobu podržavajući cjelokupni razvoj, a temelje se na dječjim pravima, interdisciplinarnom timskom radu i komunikacijskim vještinama (Bouillet, Uzelac i Dodig, 2009).

3.3. Klasifikacija problema u ponašanju

S ciljem ranog prepoznavanja problema u ponašanju i interveniranja u slučaju njihova postojanja, postoje klasifikacije problema u ponašanju. Vlah (2013) ističe korisnost istih zbog prepoznavanja specifičnih potreba i osmišljavanja tretmana na bilo kojoj razini problema u ponašanju. Potrebu za klasifikacijom opravdava i Lebedina Manzoni (2007) iz praktičnih, tretmanskih razloga, ali i kao sastavni dio znanstvenog pristupa. Unutar određenih specifičnosti kojima se dijete izdvaja nalazi se niz „emocionalnih problema, kao i problema u ponašanju, poput različitih strahova, agresivnog ponašanja, povučenosti, anksioznosti, smetnji eliminacije“ (Mikas, 2007: 50).

Elaboriranjem klasifikacija problema u ponašanju, Achenbach (1993); Koller-Trbović (2004); Jurčević-Lozančić (2005); Davison i Neale (1999) dolaze do podjele na internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju.

Razine problema u ponašanju prema Koller-Trbović i Žižak (2012), su:

- rizična ponašanja
- teškoće u ponašanju
- poremećaji u ponašanju

- Rizična ponašanja su ponašanja kojima osoba dovodi u opasnost svoje ili tuđe zdravlje, fizički i psihički integritet te imovinu. Ova ponašanja čine predikciju loših ishoda u budućnosti, te zahtijevaju prepoznavanje i reakciju okoline.
- Teškoće u ponašanju su ponašanja kojima osoba krši društvene i/ili zakonske norme. Pojavljuju se u više različitih sredina tijekom određenog razdoblja ili iznenada. Posljedice tog ponašanja traže stručnu intervenciju te također predstavljaju predikciju loših ishoda.
- Poremećaji u ponašanju su ponašanja kojima osoba tijekom dužeg razdoblja ugrožava sebe, druge, odnosno imovinu. Predikcije za budućnost su izrazito negativne. Zahtijevaju reakciju stručnjaka i institucija (Koller-Trbović i Žižak, 2012).

U okviru ovog spektra, Vlah i sur. (2014) teorijski su se bavile problemima u ponašanju u ranoj i predškolskoj dobi te svojim zaključcima istaknule kako se u ovoj ranoj dobi može govoriti samo o rizičnim ponašanjima, ali ne i o teškoćama u ponašanju i poremećajima u ponašanju te da je stoga potrebna klasifikacija koja će uzeti u obzir konstruktivističku i socio-ekološku teoriju razvoja, s naglaskom na okruženje u kojem se dijete razvija. Također, u okviru ovog spektra, Bouillet i Uzelac (2007) ističu važnost preventivne i primjerene stručne intervencije na razini rizičnih ponašanja, a osobito na razini teškoća u ponašanju, kako bi se otklonila mogućnost tendencije razvoja poremećaja u ponašanju.

Probleme u ponašanju Davison i Neale (1999) nazivaju emocionalnim poremećajima i poremećajima ponašanja u djetinjstvu i adolescenciji (*emotional behavioral disorders, EBD*). Klasifikacija se, prema ovim autorima, dijeli u dvije skupine:

- djeca s pretjerano kontroliranim ponašanjem – strahovi u djetinjstvu, socijalna povučенost, depresija u djetinjstvu i adolescenciji
- djeca s nedovoljno kontroliranim ponašanjem ili ekscisivnim ponašanjem – deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj i poremećaj ophođenja

Uvidom u ovu podjelu vidljiva je sličnost s Achenbachovom klasifikacijom problema u ponašanju, opisanom u nastavku poglavlja.

Achenbachova¹⁰ (1993) podjela klasificira internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju. Koller-Trbović (2004) opisuje osam skupina sindroma podijeljenih na internalizirane i eksternalizirane sindrome. Internaliziranoj skupini sindroma pripadaju anksioznost ili depresija i somatske poteškoće, dok eksternaliziranoj skupini sindroma pripadaju agresivno i delinkventno ponašanje. Sindromi koji ne pripadaju nijednoj skupini su problemi pažnje, socijalni problemi i problemi mišljenja. Razlika između dva skupa simptoma eksternaliziranih i internaliziranih problema očituje se u tome što u prvom slučaju reagiranje djece stvara probleme drugima, a u drugom slučaju stvara probleme samom djetetu (Koller-Trbović, 2004). Nedovoljno kontrolirano ponašanje češće je u dječaka, a pretjerano kontrolirano ponašanje češće se javlja kod djevojčica (Davison i Neale, 1999).

Bašić, Koller-Trbović i Žižak (2005) probleme u ponašanju djece rane i predškolske dobi svrstavaju u:

- Poremećaje u socijalnom razvoju (agresivnost, nametljivost, prkos, laž, lijenost, povučenost)
- Poremećaje u emocionalnom razvoju (strah, plašljivost, plačljivost, depresija, ljutnja)
- Poremećaje navika (enureza, enkopreza, nedostatak teka, pretjerana potreba za hranom, psihogeno povraćanje, poremećaji spavanja, poremećaji govora, tikovi, masturbacija, sisanje prsta, grizenje noktiju, čupkanje kose)

Dijagnostička klasifikacija poremećaja mentalnog zdravlja u dojenaštvu i ranoj dobi (*Diagnostic Classification of Mental Health Disorders of Infancy and Early Childhood*) prema Vlah i sur. (2014) nastala je iz potrebe dijagnostičkog kvalifikacijskog sistema za ranu dob, a predlaže pet osi na kojima se u dijagnostičkoj procjeni uočavaju najmanje tri simptoma s liste, u najmanje dva životna okruženja, uočena u dva tjedna od procjenjivanja. Područja procjene su:

- Klinički poremećaji (30 ponašanja iz kategorija koje su komplementarne s DSM-om)
- Klasifikacija odnosa
- Medicinski i razvojni poremećaji i uvjeti
- Psihosocijalni stresori

¹⁰ Achenbachovi upitnici CBCL koji predstavlja upitnik za roditelje i TRF koji predstavlja Achenbachov upitnik za nastavnike često su korišteni u istraživanjima u Hrvatskoj (Mikas, 2007; Macuka, 2016, Rudan i sur.2002; Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2003) te prema Mikas (2007) pomoću CBCL-a (Achenbachova upitnika za roditelje) mogu se s velikim stupnjem pouzdanosti identificirati djeca s povećanim stupnjem rizika od nastanka nekog oblika mentalnih poremećaja.

- Drugi utjecaji na emocionalno i socijalno funkcioniranje

Prema DSM 5¹¹ problemi u adolescentskoj i odrasloj dobi definiraju se kao ustrajni obrasci antisocijalnog ponašanja. Narušavaju opća socijalna pravila i prava drugih i očituju se:

- Agresijom prema ljudima ili životinjama
- Uništavanjem imovine
- Varanjem ili krađom
- Kršenjem pravila

Kocijan Hercigonja, Hercigonja Novković i Flander (2017) smatraju, prema viđenju većeg broja istraživača, kako DSM ranije nije bio usmjeren na etiologiju te da se prema prijedlogu DSM 5 mijenjaju kriteriji dijagnosticiranja što se reflektira i na procjene pojedinih dijagnostičkih skupina i terapijskih pristupa. Posebice se naglasak stavlja na deficit u kognitivnom kapacitetu koji počinje u razvojnom razdoblju, a smatra se da ima bitni utjecaj na razvoj mentalnih poremećaja. Isti autori govore o pitanju promjena psihopatologije kod djece i mladih te o tome da bi veliki broj stručnjaka za mentalno zdravlje, roditelja i nastavnika odgovorio pozitivno na ovo pitanje s različitim objašnjenjima. Najčešći razlozi, koji se prema brojnim ispitivanjima prezentiraju, su: „promjena obiteljskih odnosa, sve veći utjecaj okruženja i medija, povećani pritisak i očekivanja od mladih uz izostanak odgovarajuće podrške, kvalitetnija dijagnostika koja omogućuje profesionalcima bolji uvid u etiologiju problema i dr.“ (Kocijan Hercigonja i sur., 2017).

Kada se govori o psihičkim poremećajima dječje dobi, Begić (2014) ih razvrstava u dvije skupine:

- Poremećaji psihološkog razvitka (poremećaji razvitka govora i jezika (dislalija, disfazija, afazija), specifični razvojni poremećaji vještina učenja i formalnih znanja (disleksija, diskalkulija, akalkulija), poremećaji razvitka motoričkih funkcija i pervazivni razvojni poremećaji (dječji autizam, atipični autizam, Rettov sindrom, Hellerov sindrom, Aspergerov sindrom – svi oni čine autistični spektar)
- Poremećaji ponašanja koji čine najčešće dijagnosticirane poremećaje u dječjoj dobi. To su: nedovoljno kontrolirano (ekscesivno ponašanje) –eksternalni poremećaji i pretjerano kontrolirano ponašanje – internalni poremećaji.

¹¹ DSM 5– Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, objavljen 2013. u SAD-u, 2014. U Hrvatskoj, poremećaji su reorganizirani i u skladu su s MKB-11

U ovom radu usmjerenost će biti na eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju te će oni biti detaljnije objašnjeni u nastavku rada u svrhu boljeg razumijevanja rezultata istraživanja.

3.4. Eksternalizirani problemi

Eksternalizirani, eksternalni ili pretežito aktivni problemi u ponašanju odnose se, prema Bouillet i Uzelac (2007), na nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja. U ta ponašanja mogu se ubrojiti: nametljivost, prkos, laganje, hiperaktivnost, neposlušnost, agresivnost i drugi.

Begić (2014: 405) u „eksternalne probleme svrstava hiperkinetski poremećaj, te poremećaj ophođenja.“

- Hiperkinetski poremećaj – „obilježava ga smanjena pažnja i pojačana aktivnost (*Attention deficit hiperactivity disorder, ADHD*). Uz nemir, nesmotrenost i impulzivnost prisutna je dezorganizacija aktivnosti (dijete započinje novu aktivnost prije nego je završilo trenutačnu). Naziva se još hiperaktivnim poremećajem, a ranije su se koristili pojmovi minimalno oštećenje mozga i minimalna moždana disfunkcija (*minimal cerebral disfunction, MCD*)“ (Begić, 2014: 402)

Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj često se prikazuje kroz negativna obilježja kao što su hiperaktivnost, nepažnja, impulzivnost, nemogućnost fokusiranja na detalje, ometanje, prekidanje, neorganiziranost i sl. Kako bi se ove specifičnosti mogle sagledati kao nešto pozitivno, određeni autori u pravo te različitosti prikazuju kao dar i mogućnost prepoznavanja kreativnosti, osjećajnosti, strastvenosti kod djece s ADHD-om.

Podaci istraživanja govore o populaciji od 3 do 7% školske djece kod koje se javlja učestalost ADHD-a te da je pojavnost veća kod dječaka, nego kod djevojčica (Eger, Kondo i Anglod, 2006). Begić (2014) ističe kako ulogu u biološkim objašnjenjima imaju genetski, patoanatomski, biokemijski i prenatalni čimbenici.

Postoje tri dijagnostička kriterija, a to su nepažnja, impulzivnost i hiperaktivnost (Thompson, 2016). Kada se uspoređuju kod vršnjaka ti se dijagnostički kriteriji manifestiraju u znatno većoj mjeri. Da bi se kod djeteta procijenio ADHD, navedeni simptomi moraju se

javljati u razdoblju od najmanje šest mjeseci i to do te mjere da su ometajući i neodgovarajući za razvojni stupanj.

Danas se hiperaktivnost, nepažnja i impulzivnost uglavnom sagledavaju u svjetlu negativnosti ili kao nešto što treba ukloniti. U tim obilježjima često se mogu vidjeti i karakteristike poput kreativnosti, osjećajnosti, strastvenosti. Slika koja prikazuje samo stranu za koju se smatra da je neprihvatljiva često rezultira nerazumijevanjem okoline, a osoba s ADHD-om nerijetko gubi samopouzdanje. Neinformiranost i premala educiranost razlog je neprepoznavanja i neiskorištavanja potencijala, te predstavlja nemogućnost sagledavanja različitosti kao dara (Ferek, 2006).

Ekspresija ADHD-a događa se u skupinama djece, gdje postoji mogućnost ometajućih sadržaja za drugu djecu, te takva situacija predstavlja izazov za djelatnike u odgojno-obrazovnom procesu. Kako bi pedagoška praksa bila što bliža stvarnim potrebama djeteta s ADHD-om od presudne je važnosti znati kako djelovati i koje strategije će biti uspješne i prihvatljive u radu. Informiranost odgojno obrazovnih djelatnika, te isto tako povezanost i suradnja s roditeljima od velike je važnosti za dosljedan i kohezivan pristup (Ferek, 2006).

- Poremećaji ophođenja (*conduct disorders*) karakteriziraju simptomi kao što su agresivnost, nedruštenost i prkosno ponašanje, a zajednička karakteristika ovim poremećajima je nepriznavanje društvenih normi i potreba drugih ljudi (Begić, 2014).

Agresivno ponašanje predstavlja poremećaje koji se mogu javiti u dječjoj dobi (do 10. godine života) i poremećaje s početkom u adolescenciji (nakon 10. godine). Karakterizira ponašanja verbalne i/ili fizičke agresije uz pomanjkanje moralne svijesti i smanjene brige za potrebe drugih, kao i nepridržavanje pravila. Postoji niz čimbenika o kojima ovisi prognoza povlačenja simptoma u odrasloj dobi, a koje Begić (2014) ističe. To su: emocionalna i socijalna podrška, viši stupanj inteligencije, nepostojanje specifičnih smetnji učenja, te izostanak drugih psihopatoloških fenomena. Kod manjeg dijela djece u odrasloj dobi će se razviti disocijalni poremećaj ličnosti, no kod više od polovine djece dolazi do povlačenja simptoma u odrasloj dobi uzimajući u obzir ove čimbenike.

Kako bi uvidjeli razlike između „netipičnog“ i „tipičnog“ agresivnog ponašanja sastavljene su opće smjernice¹² za bolje prepoznavanje istih:

- Netipično“ agresivno ponašanje kvalitativno odstupa od “tipičnih” oblika agresivnosti. Kod djece predškolske i osnovnoškolske dobi fizički obračuni su vrlo česti, no potrebno je razlikovati ponašanja poput podmetanje vatre ili mučenje životinja koja kvalitativno odstupaju od tipičnih agresivnih postupaka i zato bi se prije mogli označiti “netipičnima”.
- Netipično“ agresivno ponašanje razlikuje se i kvantitativno od “tipične” agresivnosti i to u pogledu učestalosti, intenziteta ili duljine trajanja. Kod djece predškolske dobi “tipično” je pojavljivanje određenog broja ispada bijesa, što kod desetogodišnjaka već može biti “netipično”.
- „Netipično“ agresivno ponašanje u značajnoj mjeri odstupa od onoga što se smatra “tipičnim” za djecu iste razvojne dobi i istog spola. To znači da su određeni oblici agresije u određenoj dobi “tipični”, ali ne i na drugim dobnim razinama. Budući da se fizička agresivnost češće susreće u dječaka nego u djevojčica, ista bi količina agresivnosti u sedmogodišnje djevojčice prije bila razlog za zabrinutost nego da se radi o dječaku iste dobi.
- Netipično“ agresivno ponašanje uvelike ometa različite aspekte dječjeg razvoja (npr. školski uspjeh, međuljudske odnose).
- „Netipično“ agresivno ponašanje štetno utječe na ponašanje ili imovinu drugih.

Može se reći da je opravdano postavljati pitanje hoće li određeno problemno ponašanje biti znak pojave poremećaja ili ono čini samo karakteristiku specifične, teške i prolazne razvojne faze (Campbell, 1995).

Podaci istraživanja provedenog u Hrvatskoj, u vrtićima grada Solina i Splita, na uzorku od 150 djece, pokazali su kako 18 % djece, prema procjenama odgojitelja, iskazuje potrebu za stručnom pomoći (Mikas, 2007). Uz to, mogu se uočiti razlike prema rodnoj strukturi, pri čemu se eksternalizirani problemi češće pojavljuju kod dječaka te se očituju u većem broju agresivnih ponašanja nego kod djevojčica. Isti autor u istraživanju ističe kako su eksternalizirani problemi u ponašanju izraženiji kod mlađe djece, što objašnjava činjenica da

¹² <http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Agresivnost%20%201%20poglavlje.pdf> preuzeto 6.8.20017

starija djeca imaju razvijenije socijalne vještine od mlađih. Uz njega, Trembley (2000) isto tako govori o činjenici da su komunikacijske vještine kod mlađe djece manje razvijene te djeca neposluhom i agresivnošću žele ostvariti cilj na neprihvatljiv način.

U istraživanju djelovanja dobi na pojavnost eksternaliziranih problema u ponašanju, Trembley (2000) je došao do rezultata koji pokazuju da djeca, između 3 i 4 godine, pokazuju značajno više eksternaliziranih problema, poput agresivnog ponašanja, od djece između 4 i 6 godina. Nadalje, u istraživanju 232 djece u dobi od 4 do 7 godina primjenom Achenbachovog upitnika za procjenu dječjeg ponašanja, odgojitelji procjenjuju da 37.5% djece iskazuje eksternalizirane probleme u ponašanju, dok roditelji to procjenjuju u još većem postotku, 40.51% (Živčić-Bečirević, Smojver-Ažić i Miščenić, 2003). Isti autori ukazuju na više eksternaliziranih problema kod dječaka, nego kod djevojčica, te su kod dječaka češće uočena ponašanja poput agresivnosti, problema pažnje, hiperaktivnost/impulzivnost.

Istraživanjem predškolskog uzrasta u Švicarskoj, na uzorku 167 djece u dobi od 4 do 6 godina, nasilnička ponašanja djece predškolske dobi prema Vlachou, Botsoglou i Andreou (2013) pokušalo se istražiti putem socijalne nominacije u kojoj su predškolska djeca nominirala svoje vršnjake iz skupine s obzirom na nasilničko ponašanje. Došlo se do zaključka da predškolska djeca mogu prepoznati tko vrši nasilje u skupini, ali ne i djecu koja doživljavaju nasilje. Prepoznavanje nasilja među djecom predškolske dobi potrebno je zbog pravovremenog interveniranja te kako u budućnosti nasilničko ponašanje tijekom djetinjstva ne bi bilo prediktor za delinkventna ponašanja u mladenačkoj dobi (Glavina i Višnjić-Jevtić, 2008).

Prema navedenim tvrdnjama kod eksternaliziranih problema u ponašanju primjećuje se značajno odstupanje od društveno prihvatljivog ponašanja, te objašnjeni pojavnici ukazuju na ponašanja okrenuta prema okolini i okruženju.

3.5. Internalizirani problemi

Internalizirani, internalni ili pretežito pasivni problemi u ponašanju odnose se na sva ponašanja koja se pretjerano kontroliraju, a usmjerena su prema sebi (Bouillet i Uzelac, 2007). Takva ponašanja očituju se u plašljivosti, povučeniosti, nemarnosti, lijenosti (Bouillet i Uzelac, 2007; Bašić i sur., 2005).

Uvjetovanost internaliziranih problema u ponašanju očituje se u osobinama djeteta, odgojnim postupcima roditelja i okruženju u kojem se dijete kreće (Koller-Trbović, 2004; Bloomquist i Schnell, 2002).

Begić (2014, str. 405) u „internalne probleme svrstava depresivnost, anksioznost, probleme u socijalnom funkcioniranju, tikove, enureza, mucanje, brz i konfuzan govor (*cluttering*) i druge.“

- „Dječja depresivnost uključuje depresivno raspoloženje, emocionalno uzbuđenje, te kombinaciju agresivnosti, neodlučnosti i prkosa. Simptomi su: neraspoloženje, razdražljivost i nezainteresiranost, te prognoza ovisi o dobi pojavljivanja, obliku, trajanju i jačini simptoma.
- Dječja anksioznost javlja se u oblicima: anksioznost zbog odvajanja (separacijska anksioznost), fobični strah, socijalna tjeskoba, opsesivno-kompulzivni poremećaj (OKP), generalizirani anksiozni poremećaj. Rano pojavljivanje, dugo trajanje, neliječenje i komorbiditetna stanja povezani su s lošijim prognozama.
- Poremećaji u socijalnom funkcioniranju započinju u ranoj dječjoj dobi, izraženi su u školskom razdoblju, sastoje se od različitih oblika patološkog socijalnog funkcioniranja sa socijalnim povlačenjima. Postoji mala mogućnost da se poremećaj u odrasloj dobi pretvori u anksioznost ili depresivnost.
- Tikovi su nagle, brze, ponavljane, neritmične kontrakcije mišića koje se očituju kao pokret ili glasanje, a doživljavaju se kao prisila, te je poremećaj kroničnog tijeka i može trajati dugo osobito u slučaju ako se ne liječi.
- Enureza je poremećaj eliminacije i javlja se kod nemogućnosti kontrole mokraćnog mjehura. Enkopreza predstavlja nemogućnost kontrole crijeva. Ovi poremećaji često dovode do određenih psiholoških posljedica kao što su smanjeno samopoštovanje, sram, anksioznost i depresivnost“ (Begić, 2014, str.405).

Uz često spominjane oblike internaliziranih problema u ponašanju, važno je prepoznavati i prikrivene, poput ljubomore i straha (Koller-Trbović, 2004).

Najčešće spominjani oblici internaliziranih problema u ponašanja prema Bouillet i Uzelac (2007) su: plašljivost, potištenost, nemarnost, lijenost, neurotski problemi i deficit pažnje.

- Plašljivost –ako se pojačava i ima popratne simptome poput pojačanog znojenja, napetosti, može se govoriti o problemu u ponašanju. Prepoznavanje ovog problema očituje se također u nesposobnosti djeteta za preuzimanje odgovornosti ili iskazivanje vlastitih sposobnosti i znanja, što će kasnije u školsko doba remetiti djetetovo socijalno funkcioniranje, praćeno školskim neuspjehom. Razvijanje plašljivosti kod djece može se dogoditi ako su djeca naglo stavljena u neku nepoznatu okolinu, te će odvojenost od poznatih osoba zbog nedovoljno stečenog društvenog iskustva rezultirati upravo tim problemom. Važne smjernice u radu s plašljivom djecom su: ohrabrenje, osamostaljivanje, izlaganje situacijama za prihvaćanje vlastitih sposobnosti i prihvaćanje stvarnih vrijednosti u njihovom ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007).
- Povučenosť – manifestira se kod djeteta koje ima izraženu maštu, koje je tiho, mirno i osamljeno. Često je upravo ovo ponašanje vezano za plašljivost zbog djetetovog nepovjerenja i nesigurnosti u druge. Uzrok povučenosťi kod djeteta je manjak zadovoljavajućih socijalnih odnosa, te nezadovoljavanje osnovne djetetove potrebe za ljubavlju i pripadanjem u obitelji ili socijalnom okruženju. Povučenosť može biti posljedica određenih fizičkih bolesti kao što su slabokrvnosť, pothranjenosť. Isto tako, može biti posljedica nedovoljne mentalne razvijenosti, kao i pretjeranog ili zapuštenog roditeljskog nadzora. Usamljenosť povezuje nefunkcionalne socijalne veze i povučenosť, te s manifestira kroz: sramežljivosť, nisko samopoštovanje, depresivnosť, pesimizam, perfekcionizam, ljutnju, zatvorenosť i teže uspostavljanje socijalnih odnosa (Bouillet i Uzelac, 2007).
- Potištenosť – prethodi depresivnosťi i povezana je s plašljivošću i povučenošću ako se događa kao posljedica zanemarivanja ili zlostavljanja djeteta. Znakovi potištenosťi su: mrzovolja, pasivnosť, tjeskoba, plačljivosť, zabrinutosť, rastresenosť, nemiran san, negativno mišljenje o sebi, maštanje o smrti...(Bouillet i Uzelac, 2007). Depresivnosť kao jedan od najčešćih internaliziranih problema u ponašanju javlja se kod 5-15% djece predškolske dobi, te kod te djece postoji veći rizik od pojave psihijatrijskih problema u odrasloj dobi (Crawford, Schrock i Woodruff-Borden, 2010).

- Nemarnost i lijenost – se izražava u tromosti, lijenosti, neprihvatanju spontanih aktivnosti, površnosti, neurednosti i sl. Dijete koje je nemarno ili lijeno očekuje pomoć odgojitelja. Ovi problemi u ponašanju se djelomično razlikuju, pri čemu nemarnost predstavlja zanemarivanje obaveza ili rada u korist igre, dok lijenost predstavlja odsustvo želje za radom i aktivnošću (Bouillet i Uzelac, 2007).
- Neurotski uvjetovani oblici problema u ponašanju – predstavljaju psihičke probleme koji iziskuju medicinski, psihološki i odgojni tretman, a razvijaju se u ranoj dobi, djetinjstvu ili mladenaštvu. U ovu skupinu spadaju neuroze, psihosomatske smetnje, deficit pažnje, psihoze i druge psihičke smetnje. Neuroze, kao najčešći psihički problem javljaju se zbog odgojnih činitelja, a prate ih ponašanja poput sisanja palca, grickanja noktiju, mucanje, tepanje, tikovi (Bouillet i Uzelac).
- Deficit pažnje – iskazuje se nesposobnošću upravljanja svojim reakcijama, te ovaj problem onemogućava ispunjavanje obveza koje zahtijevaju koncentraciju, suzdržavanje i osjećaj za vrijeme (Bouillet i Uzelac, 2007).

Rano prepoznavanje djece s internaliziranim problemima u ponašanju ključno je u prevladavanju istih, zbog mogućnosti usmjeravanja negativnih osjećaja prema pozitivnima u svrhu djetetove sigurnosti i samopouzdanja. Neprepoznavanje problema u ponašanju rezultirat će porastom problema u budućnosti, paralelno dobi djeteta (Hammen i Zupan, 1984; Vlah i Ferić, 2017).

Primjenom Achenbachovog upitnika u dječjim vrtićima Crikvenice i Opatije, na uzorku od 232 djece, rezultati o učestalosti internaliziranih problema u ponašanju, koje, prema procjeni roditelja, pokazuje 36.2% djece, dok se prema procjeni odgojitelja internalizirani problemi u ponašanju javljaju u nešto većem postotku, 37.9% (Živčić-Bećirević i sur., 2003). Internalizirani problemi u ponašanju prisutniji su kod djevojčica nego kod dječaka, dok se u dječjim vrtićima Ploče i Metković, na uzorku od 125 djece u dobi od 4 do 7 godina, pokazalo kako se internalizirani problemi javljaju u jednakoj mjeri kod djevojčica i dječaka (Mucić-Šutić, 2010)

Mikas (2007) provodi istraživanje u Solinu na uzorku od 150 predškolske djece u dobi od 4 do 7 godina te analizom Achenbachovog upitnika dobiva rezultate koji pokazuju da 18% djece ima razvojne probleme za koje im je nužna stručna pomoć. Internalizirani problemi

kao što su tjeskoba, depresivnost i socijalni problemi, javljaju se upravo kod spomenute djece kojima je potrebna stručna pomoć. S obzirom na spolnu strukturu vidljivo je da djevojčice češće iskazuju simptome internaliziranih problema u ponašanju u odnosu na dječake, konkretnije u ovom istraživanju iskazuju povučenuost.

Bubnić (2002) je u istraživanju na uzorku od 199 djece predškolske dobi od 3 do 7 godina primjenjivala (SKEP)¹³, te došla do rezultata koji ukazuju na nižu razinu emocionalnih problema kod djece predškolske dobi koja su starija, no pojava internaliziranih problema najizraženija je u šestoj i sedmoj godini, što objašnjava činjenica da se djeca intenzivnije pripremaju za školu te jasnijim iskazivanjem svojih emocija, lakše se prepoznaju internalizirani problemi u ponašanju.

U istraživanjima internaliziranih problema s djecom u školskom okruženju, Rudan, Begovac, Szivovicsa i Filipović (2002) provode istraživanje u 18 škola, na uzorku od 349 školske djece u dobi od 7 do 11 godina u kojem se utvrdilo da su internalizirani problemi u ponašanju prisutni kod 11.9% djece. Nadalje, istraživanje na uzorku školske djece u višim razredima provodi Hrvatski zavod za javno zdravstvo, kojim se zaključuje kako simptomi internaliziranih problema u ponašanju, kao što su potištenost, nervoza, loše raspoloženje, teškoće spavanja te bolovi u trbuhu, mogu rasti s dobi (Kuzman, Pejnović, Franelić i Pavetić Šimetin, 2004).

Iako se u ovom radu ne istražuju obiteljski čimbenici koji djeluju na pojavnost internaliziranih problema u ponašanju prikazana su u samo neka istraživanja kako bi se naglasila važnost upravo obiteljske dimenzije kreiranja ličnosti i povezanosti s razinom socijalne kompetentnosti i iskazivanja problema u ponašanju. Na pojavu internaliziranog problema u ponašanju, kao što je depresija, prema Tracy, Zimmerman, Galea, McCauley i Vander Stoep (2008) djeluju siromaštvo, razvod i odvajanje od roditelja. Uz to, Brooks-Gunn i Duncan (1997) kao moguće faktore navode također siromaštvo te dob i obrazovanje majke, dok bračni status povezuju s tjeskobom, strahom i povučenošću. Stil života, u kojem roditelji sve češće doživljaju stres, utječe na odnose u obitelji te u konačnici na pojavnost problema u ponašanju. O tome govori istraživanje Brennan i Poertner (1997) koji provode istraživanje s

¹³ Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja (korištena i u istraživanju ovog rada)

259 obitelji te se stres koji roditelji doživljavaju na poslu povezuje s internaliziranim problemima u ponašanju kod djece.

Oatley i Jenkins (2003) govore o raznim oblicima internaliziranih problema kod djece prisutnih u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi i Australiji. Depresivnost se prepoznaje kod 10% djece, specifične fobije, plašljivost i strah kod 5% djece te povučенost i potištenost, te simptomi anksioznosti kod 2-5% djece. Crawford, Schrock i Woodruff-Borden (2010) na uzorku od 65 promatrane predškolske djece utvrdili su da je najveća mogućnost razvoja internaliziranih problema u ponašanju kod one djece koja iskazuju negativna ponašanja prema okolini i nemaju sposobnost samokontrole emocija. U prevenciji internaliziranih problema u ponašanju neophodna je emocionalna potpora i uspostavljanje kvalitetnog odnosa između djece i odraslih, kroz toplinu i razumijevanje.

Kao što je vidljivo iz opisa internaliziranih problema u ponašanju, ova vrsta problema sastoji se od ponašajnih specifičnosti u kojima je dijete okrenuto prema sebi i posjeduje pretjerano kontrolirana ponašanja. Važnost ranog prepoznavanja problema ključna je za djetetov sveobuhvatan razvoj, prevladavanje negativnih osjećaja i izgrađivanje pozitivne slike o sebi.

Dijete istodobno može pokazivati veći broj različitih smetnji i teškoća, što ističu i sami autori skale, Achenbach i Rescorla (2001) koji smatraju da internalizirani i eksternalizirani problemi, iako različiti, nisu međusobno isključivi. Komorbiditet internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju razmjerno je česta pojava (Macuka, 2016). Mnoga djeca manifestiraju probleme u ponašanju uslijed svojih unutrašnjih psihičkih teškoća te također razviju internalizirane probleme uslijed kažnjavanja, ismijavanja ili neželjene pažnje koju dobivaju zbog svojih eksternaliziranih problema. Nerijetko se događa da dijete iskazuje eksternalizirane probleme u predškolsko doba zbog osjećaja depresivnosti, unutarnjeg nemira ili drugih obilježja internaliziranih problema u ponašanju (Živčić-Bečirević i sur., 2003).

Novija istraživanja problema u ponašanju govore o rezultatima do kojih se došlo nakon longitudinalnog praćenja djece tijekom 2014., 2015., 2016. u dvije vremenske točke u

razmaku od jedne i pol godine, od jaslíčke do vrtíčke dobi prema (Vlah i sur., 2017)¹⁴. Od problema u ponašanju najizraženiji su problemi sa spavanjem. U jaslíčkoj dobi rezultati pokazuju da 9.1% djece ima povišen rezultat, a nakon razdoblja od godinu i pol, probleme ima 4.9% djece, te isti rezultati potvrđuju neposrednu i odgođenu povezanost problema spavanja s internaliziranim i eksternaliziranim problemima. Problemi spavanja mogući su rani znaci anksioznosti ili depresivnost. Isto tako, važno je uzeti u obzir biološke i okolinske čimbenike s obzirom na dob djece, te temperament kao rizični faktor za razvoj problema u ponašanju.

Nakon što su definirani internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju te se osvrnulo na njihovu prevalenciju, detaljnije će se pojasniti socijalna kompetentnost djece što je također ispitivano u ovom istraživanju.

3.6. Socijalna kompetentnost u ranoj i predškolskoj dobi

Pod pojmom socijalna kompetentnost autori najčešće govore o sposobnostima prilagođavanja i fleksibilnosti. Socijalno kompetentan pojedinac je onaj koji u svom okruženju može iskoristiti poticaje, svoje osobne potencijale te tako postići dobre razvojne rezultate (Katz i McClellan, 2005). Socijalna kompetencija predstavlja djelotvornost u socijalnom kontekstu i čine ju sposobnosti koje olakšavaju početak, razvijanje i održavanje odnosa među ljudima (Brdar, 1993).

Socijalna kompetencija poistovjećuje se sa socijalnom odgovornošću, komunikacijom, suradnjom, sposobnosti rješavanja konflikata, te reagiranjem primjereno situaciji (Božin, Milović, Pašalić i Schröder, 2011). S obzirom na to da je socijalna kompetentnost prepoznata kao jedna od ključnih kompetencija koje je potrebno razvijati tijekom obrazovanja, Markuš (2010) ističe složenost tog konstrukta koji se odnosi na djelotvorno funkcioniranje pojedinca u socijalnom kontekstu uz istovremeno uspješno postizanje osobnih ciljeva. Suvremeno društvo sve više prepoznaje važnost uspješne interakcije s drugima i uspostave kvalitetnih profesionalnih i osobnih odnosa.

Socijalna kompetentnost poistovjećuje se sa socijalnim vještinama, no Markuš (2010) naglašava da, iako dijele neka zajednička obilježja, potrebno ih je razlikovati. Vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca (npr. tolerantnost, nenasilno rješavanje sukoba, konstruktivnu komunikaciju i slično), dok kompetencija određuje način na koji pojedinac

¹⁴ <https://portal.uniri.hr/Projekti/390?controler=projekti> preuzeto 6.10.2017

koristi vještine u socijalnoj okolini. Može se reći da je pojedinac socijalno kompetentan ako na prihvatljiv način koristi socijalne vještine i istovremeno uspješno postiže ključne osobne ciljeve. Vasta, Haith i Miller (1997) navode kako se velik dio ljudskog ponašanja, posebice socijalno ponašanje, stječe, a ne dobiva rođenjem, stoga činjenica da se socijalno ponašanje pa tako i socijalne kompetencije ne dobivaju rođenjem nego se stječu, omogućuju djelovanje.

Socijalna kompetencija, prema Sindik (2008), obuhvaća dvije temeljne sposobnosti, a to su: razumijevanje drugih ljudi i razborito postupanje u međuljudskim odnosima. Kompetentnost i svestranost odgojno obrazovnih djelatnika je ključna u ispunjavanju potreba svakog djeteta, razvijanju socijalnih vještina, te poticanju cjelokupnog razvoja u odgojno obrazovnom procesu.

Modrić (2013) ističe važnost kvalitetnog funkcioniranja u socijalnom kontekstu koje, prema McClellan i Katz (2001), zahtjeva temelje već u prvih pet ili šest godina života te djeca koja do šeste godine nisu usvojila minimalnu socijalnu kompetenciju u odrasloj dobi će se vrlo vjerojatno ponašati rizično. Od osobite je važnosti „rano i kontinuirano usvajanje stavova, komunikacijskih i socijalnih vještina kroz primarne i sekundarne društvene skupine u kojoj dijete odrasta i usvaja obrasce društveno poželjnog ponašanja“ (Vlah, 2013: 58).

Živčić-Bečirević i sur. (2003) prikazuju osnovne zadatke predškolske dobi od kojih usvajanje samokontrole i samopouzdanja čine osnovu socijalnih vještina kroz kontakte s vršnjacima, pojedincima i skupinom, sve do kontrole emocija. Socijalno kompetentnija djeca pokazuju bolje rezultate u akademskim postignućima, stvaraju kvalitetnije odnose kroz bolju komunikaciju te imaju veće samopouzdanje (Pahl i Barrett, 2007). Slično, Gouley, Miller Brotman, Huang i Shrout (2008) povezuju veću socijalnu kompetentnost sa sveobuhvatnijim razvojem djeteta u raznim područjima.

Mlinarević i Tomas (2010) o socijalnoj kompetenciji u vrtićkom kontekstu govore kao prvoj instituciji socijalizacije nakon obiteljskog doma te važnoj i ključnoj za buduće interpersonalne odnose u životu djece. Važnost individualnog rada kao najoptimalnijeg načina učenja te uključenost u pojedinu situaciju, rezultat će razumijevanjem, usvajanjem i primjenjivanjem socijalnih vještina.

Čimbenici koji su važni za razvoj socijalne kompetencije u predškolskoj dobi su: obitelj, vršnjaci, igra i učenje, simbolička igra, zajednica, vrijeme, promjene u fizičkom okruženju, vrijeme u kojem se djeca mogu družiti, projektni rad, interakcije odgojitelja s djetetom te partnerstvo roditelja i odgojitelja (Mlinarević i Tomas, 2010). Veliku ulogu u stjecanju socijalne kompetentnosti ima obitelj te se ona pospješuje demokratskim, a ne permisivnim ili autoritarnim roditeljskim odgojem. Autoritativan roditeljski odgoj u predškolskoj dobi, u kojem prevladava demokratski stil odgoja, vodi visokoj razini samopouzdanja i socijalne kompetencije u adolescenciji (Samples i Aber, 1998).

Obiteljske prilike i suvremen način života djeluju na odnos djece i roditelja te na sveukupna ponašanja i socijalnu kompetentnost u najranijoj dobi (Jurčević-Lozančić, 2011; Zloković, 2014). Zajedničko vrijeme obitelji izuzetno je važno u formiranju tjelesno i mentalno zdravih pojedinaca, stoga se javlja problem svakodnevice zbog užurbanosti i pomanjkanja vremena za djecu. Takav, suvremen način života, zbog odvojenosti, kod djece rezultira usamljenošću, povlačenjem u sebe, nemirom ili agresivnošću (Jurčević-Lozančić, 2011). Isto tako, suvremen način života koji je usmjeren prema potrošnji, nekritičkom prihvaćanju ponuđenih sadržaja za djecu i pomanjkanju socijalnih kontakata, ukazuje na potrebu osnaživanja uloge obitelji i odgojno obrazovnih ustanova, s naglaskom na njihovo partnerstvo (Zloković, 2014). Odgovarajući postupci odraslih posljedično će djelovati na neovisno istraživanje, intelektualnu znatiželju i stvaranje ili rješavanje kompleksnih životnih problema koji postaju sve složeniji (Jurčević-Lozančić, 2011).

Ako djeca i mladi ne stvore snažnu povezanost s odraslima kroz osjećaj da mogu donositi odluke i riskirati, rezultati učenja vjerojatno će biti ograničeni na poslušnost u ponašanju, bez razvoja neovisnosti i kritičkog razmišljanja (Curtis i Carter, 2003).

U novije vrijeme autori i istraživanja govore o važnosti pružanja kvalitetnog predškolskog odgoja (Modrić, 2016; Vlah, 2017).

Istraživanje mreže Eurydicea u suradnji s Eurostatom objavljuje izvješće¹⁵ gdje se navodi komparativna analiza predškolskog odgoja i obrazovanja (POO) u 32 europske zemlje

¹⁵ Europska Komisija/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi, Izdanje 2014. g. Izvješće Eurydice i Eurostata. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166HR.pdf preuzeto 3.5.2017.

(37 obrazovnih sustava). Studija predstavlja izazove s kojima se suočavaju europske zemlje o pružanju kvalitetnih usluga predškolskog odgoja i obrazovanja za 32 milijuna djece u Europi u dobi koja je obuhvaćena tim uslugama. Omogućavanje i provođenje kvalitetnog predškolskog obrazovanja od ključne je važnosti za Europsku strategiju za pametan i održiv rast, Strategija EU 2020. Važnost visokokvalitetnog predškolskog odgoja i obrazovanja se odražava u mnogim zajedničkim promišljanjima Europske komisije i država članica o politikama i programima. Sve veći naglasak se stavlja na važnost odgoja i obrazovanja u ranoj dobi zbog sudjelovanja roditelja na tržištu rada, smanjivanja socio-ekonomskih nejednakosti te zbog ključnog cilja i nastojanja osobnog razvoja djece.

Prema ¹⁶NOK-u, temeljna struktura predškolskoga kurikuluma podijeljena je na tri velika potpodručja u kojima dijete stječe kompetencije: ☒

- ja (slika o sebi) ☒
- ja i drugi (obitelj, druga djeca, uža društvena zajednica, vrtić i lokalna zajednica) ☒
- svijet oko mene (prirodno i šire društveno okruženje, kulturna baština, održivi razvoj).

Također, u navedenom dokumentu ističu se i područja kompetencijskih dimenzija:

- Temeljna znanja: razvoj vještina i sposobnosti, usvajanje i praktična uporaba pojmova i predodžaba kojima dijete razumije i objašnjava sebe, svoje ponašanje i izbore, odnose s drugim osobama u svom okruženju te sa svijetom u kojem živi i koji ga okružuje. Očekuje se da dijete usvoji informacije, tj. izgradi znanja koja mu omogućavaju nesmetanu komunikaciju s vršnjacima i odraslima, te međudjelovanje sa sadržajima učenja, osiguraju mu kvalitetnu prilagodbu trenutačnomu okruženju te ga kvalitetno osposobe za izazove koji ga očekuju kao što je, primjerice, polazak u školu.
- Vještine i sposobnosti: stjecanje i razvoj vještina učenja, povezivanja sadržaja, logičkog mišljenja, argumentiranja, zaključivanja i rješavanja problema; sposobnost propitivanja vlastitih ideja i zamisli djeteta te argumentirano iznošenje vlastitih načina razmišljanja; sposobnost identifikacije različitih izvora učenja i njihove

¹⁶ NOK. Nacionalni okvirni kurikulum – dokument koji pretpostavlja stvaranje uvjeta za cjelovit razvoj djeteta u ustanovama predškolskoga odgoja i obrazovanja kojima se potiče razvoj kompetencija nužnih za snalaženje i aktivno sudjelovanje u svakodnevnomu osobnomu te kasnije profesionalnomu i društvenomu životu.

raznovrsne primjene; preuzimanje inicijative, (samo)organizacije vlastitih aktivnosti i vještina vođenja; sposobnost razumijevanja vlastitih potreba (tjelesnih, emocionalnih, spoznajnih, socijalnih, komunikacijskih i sl.) i potreba drugih te njihova zadovoljavanja na društveno prihvatljiv način; sposobnost uspostavljanja, razvijanja i održavanja kvalitetnih odnosa s drugom djecom i odraslima (sudjelovanje, pregovaranje, rješavanje sukoba); razumijevanje i poštivanje različitosti među ljudima; sposobnost zajedničkoga (usklađena) djelovanja djeteta s drugima (drugom djecom i odraslima); sposobnost odgovornog ponašanja prema sebi, drugima i okruženju (prirodnom i materijalnom); etičnost, solidarnost, povjerenje i tolerancija u komunikaciji s drugima; sposobnost (samo)poticanja na djelovanje, (samo)organiziranja i (samo)vođenja aktivnosti; samostalnost u obavljanju aktivnosti (samostalnost djetetova djelovanja, mišljenja i odlučivanja); mogućnost prilagodbe novim, promjenjivim okolnostima (okretnost i prilagodljivost); stvaranje i zastupanje novih ideja (kreativnost); sposobnost promišljanja i samoprocjene vlastitoga rada i postignuća; inicijativnost, inovativnost i poduzetničke sposobnosti.

- Vrijednosti i stavovi: prihvaćanje, njegovanje i razvijanje vrijednosti obitelji, zajednice i društva.

Navedene odrednice predstavljaju smjernice u izradi kurikuluma u ustanovama predškolskog odgoja, a cilj je razvijanje vještina i kompetencija, s naglaskom na socijalnu kompetentnost koja je od izuzetne važnosti za sveobuhvatni razvoj djeteta.

Razvijanje socijalne kompetencije mnogi autori naglašavaju ključnima za zdrav i kvalitetan razvoj pojedinca (Katz i McClellan, 2005; Modrić, 2016; Brdar, 1993) O važnosti usvajanja socijalnih vještina u ranoj dobi Brdar (1993) ističe kako vježbanjem djeca mogu razvijati socijalnu kompetenciju što će rezultirati kvalitetnom slikom o sebi, ali i uspostavljanjem boljih odnosa, te očuvanje psihološkog zdravlja pojedinca.

Socijalna kompetencija djece u ranoj i predškolskoj dobi očituju se u pronalaženju zajedničkog jezika, razmjenjivanju informacija, uključivanja u zajedničku igru ispitujući sličnosti i razlike te rješavanju sukoba (Katz, McClellan, 2005). Sigurno i poticajno okruženje te prihvaćenost također djeluju poticajno na razvoj socijalne kompetentnosti kod djece u vrtićima. Opisane sastavnice objašnjavaju socijalna znanja i socijalno razumijevanje koje Katz

i McClellan (2005) naglašavaju ključnim. Individualne razlike u socijalnoj kompetentnosti među djecom formiraju se prema dosadašnjim socijalnim iskustvima koja djeca imaju (Slaughter, Dennis i Pritchard, 2002).

U formiranju pojedinaca koji će zadovoljavati svoje potrebe, ne ugrožavajući druge i njihove potrebe i prava, uloga i odgovornost odgojno obrazovnih ustanova je velika. Zabrinjavajući podatak, koji govori o potrebi podizanja svijesti razumijevanja tuđih prava, nalazi se u izvješću rada pravobraniteljice za djecu iz 2016.¹⁷ godine. Naime, ističe se problem prava djece s problemima u ponašanju u odgojno-obrazovnom sustavu. Veliki broj prijava kršenja prava djece s problemima u ponašanju iz vrtića, osnovnih, srednjih škola i dječjih domova u kojima djeca doživljavaju vršnjačko nasilje, nesocijalizirano i ometajuće ponašanje, govori o potrebnoj edukaciji o pravima svakog djeteta. U čestim obraćanjima pravobraniteljici, roditelji djece s problemima u ponašanju i djece koja trpe određeno nasilje govore o propustima odgojno obrazovnih ustanova. Naspram zabrinutosti roditelja, djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova često se osjećaju bespomoćno, te ih zabrinjava dugotrajnost problema koji se ponekad razvijaju u ozbiljne probleme i nastavljaju sa svojom tendencijom u školi bez obzira na rad djelatnika i stručnjaka. Internalizirani i eksternalizirani problemi sa sobom nose posljedice za dijete, ostalu djecu, stručnjake, instituciju i roditelje djeteta kod kojeg se mogu prepoznati problemi u ponašanju.

Istraživanja o socijalnoj kompetentnosti u predškolskim ustanovama ukazuju na određene razlike između dječaka i djevojčica (Cakić i Živčić-Bečirević, 2009; Bubnić, 2002; Rudan i sur, 2002) u iskazivanju socijalne kompetentnosti i problema u ponašanju.

Cakić i Živčević-Bečirević (2009) istražuju rodne razlike u iskazivanju problema u ponašanju, socijalne kompetentnosti i prihvaćenosti. Iste autorice daju pregled određenih razlika u rodno stereotipnom ponašanju roditelja tijekom socijalizacije, koja je vidljiva u usmjeravanju djevojčica na prosocijalno ponašanje, dok je odnos prema dječacima nešto drugačiji i očituje se u češćem upotrebljavanju fizičke kazne (Keenan i Shaw, 1994). Veći broj problema u ponašanju kod dječaka naspram djevojčica Vahedi, Farkohi i Farajian (2012) objašnjavaju tipičnim ponašanjima dječaka, koja uključuju pojačanu tjelesnu aktivnost, sudjelovanje u gruboj igri i iskazivanje emocija ljutnje.

¹⁷ http://www.dijete.hr/websites/dijete.hr/index.php/hr/izvijemainmenu-93/doc_download/548-izvjee-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2016.html preuzeto 24.8.2017.

Istraživanje socijalne kompetentnosti i problema u ponašanju, na uzorku 499 djece predškolske dobi od 2 i pol do 5 godina u Iranu, pokazuju također određene razlike uvjetovane rodom, gdje se djevojčice u prosjeku procjenjuju socijalno kompetentnijima od dječaka, dok dječaci iskazuju više problema u ponašanju (Vahedi i sur., 2012).

Provedeno istraživanje u Hrvatskoj, već spomenutih Cakić i Živčić-Bečirević (2009) na uzorku od 240 djece, u dobi od 5 do 7 godina, uključivalo je 10 vrtića u Osijeku. Rezultati istraživanja pokazuju da se dječaci i djevojčice znatno razlikuju promatrajući socijalnu kompetentnost i probleme u ponašanju, pri čemu su djevojčice procijenjene kao socijalno kompetentnije, emocionalno zrelije i fleksibilnije od dječaka, a dječaci iskazuju više problema u ponašanju.

Dobiveni rezultati istraživanja socijalne kompetentnosti prema Bubnić (2002) ukazuju da su djevojčice socijalno kompetentnije, s višom razinom smirenog ponašanja te nižom razinom emocionalnih problema u odnosu na procjenjivane dječake. Dječaci iskazuju više problema u ponašanju, pri čemu iskazuju više agresivnosti, egoizma i ljutnje. Značajne razlike u promatranoj socijalnoj kompetentnosti što se tiče dobi, pronađene su samo između četverogodišnjaka i šestogodišnjaka. Isto tako, procjene odgojitelja prema Vlah i sur. (2013) ukazuju da je socijalna kompetentnost viša kod djevojčica i kod starije djece, a eksternalizirani problemi manji su kod djevojčica i kod djece koja primaju pomoć, a internalizirani problemi su manji kod starije djece i djece koja primaju pomoć.

Shaw, Keenan i Vondra (1994) su u longitudinalnom istraživanju kod djeci u dobi od 1 do 3 godine pronašli određene rodne razlike promatrajući probleme u ponašanju te naglašavaju da su razlike rodne predispozicije u načinu iskazivanja problema vidljive već u ranoj dobi.

Dva temeljna aspekta socijalne kompetencije, koje ističu Katz i McClellan (2005), su popularnost ili sociometrijski status i prijateljstvo. Lindsay (2002) istražuje na koji način prijateljstvo djeluje na socijalnu kompetentnost djece. Istraživanje u kojem su promatrana djeca predškolske dobi, točnije njih 166 od 3 do 6 godina, prema procjenama odgojitelja 73% djece je imalo barem jedno, a 27% je imalo dva ili više prijateljstva. Socijalna kompetentnost djece koja imaju bar jedno prijateljstvo procijenjena je višom u odnosu na djecu koja nemaju prijateljstva. Isto tako, promatrajući agresiju, kompetencije i vršnjačko prihvaćanje vidljiva je sličnost kod djece koja imaju uzajamna prijateljstva. Istraživanje je pokazalo da je uzajamno

prijateljstvo faktor koji djeluje na socijalni razvoj djece te da predškolske ustanove imaju ulogu ostvarenja upravo tih kontakata (Lindsay, 2002).

Problemi u ponašanju promatraju se u okviru odstupanja od uobičajenih normi i standarda za određenu dob djeteta u socijalnom okruženju, te predstavljaju opasnost za dijete ili okolinu s potrebom posebnog tretmana, odnosno stručne podrške.

Najčešća klasifikacija problema u ponašanju je podjela na eksternalizirane (aktivne) i internalizirane (pasivne) probleme u ponašanju. Pritom, eksternalizirani problemi karakteriziraju aktivna ponašanja okrenuta prema drugima, dok su internalizirani problemi u ponašanju pretežito pasivni i odnose se na ponašanja koja se pretjerano kontroliraju, a usmjerena su prema sebi. Komorbiditet internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju ukazuje na podatak da iako u svojoj klasifikaciji predstavljaju različitost, nisu međusobno isključivi.

Socijalna kompetentnost razvija se u ustanovama predškolskog odgoja, s ciljem socijalizacije, u svrhu kvalitetnih budućih interpersonalnih odnosa u životu djece. Istraživači se bave procjenama socijalne kompetentnosti, internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju s ciljem osmišljavanja novih smjernica za rad djelatnika u predškolskim ustanovama.

4. PREGLED ISTRAŽIVANJA

U istraživanju o rizičnim ponašanjima djece i mladih u Hrvatskoj, odgojitelji i nastavnici koji rade s djecom u vrtićima, domovima i školama govore o činiteljima koji potiču rizična ponašanja kod djece, a to su: toleriranje društva rizičnih i nemoralnih ponašanja, izostanak svakodnevne primjerene brige roditelja o djeci, izostanak pozitivne komunikacije među vršnjacima kao i marginaliziranje odgojne uloge škole (Zloković i Vrcelj, 2010). Velik broj ispitanika, čak 73% odgojitelja/nastavnika vezano za preventivne programe u odgojno obrazovnom sustavu, izjavljuje kako imaju osjećaj vlastite nemoći i općenito osjećaj indiferentnosti društva prema djeci, koji se javljaju sukladno poteškoćama kao što su neupotpunjenost stručno-razvojnih službi, nemotiviranost suradnika, mišljenje o neučinkovitosti postojećih preventivnih programa te preopterećenost nastavnika/odgajatelja brojnim administrativnim poslovima. Upravo zbog navedenih poteškoća koje se povezuju s vlastitim doživljajem nemoći, učinkovitost u radu s djecom i učenicima s problemima u ponašanju veoma je značajna. Navedenim dostupnim istraživanjima u ovom poglavlju prikazat će se na koji način odgojitelji procjenjuju svoju učinkovitost i samoefikasnost te kompetentnost.

U susjednoj Sloveniji cilj istraživanja Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec (2016) bio je analiza samoprocijenjenih kompetencija odgojitelja za rad s djecom koja pokazuju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju. Rezultati istraživanja pokazuju kako odgojitelji u predškolskim ustanovama svoju samoefikasnost u radu s djecom koja imaju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju procjenjuju osrednjom. Viša razina obrazovanja i kraće radno iskustvo povezani su s višom samoprocjenom kompetentnosti. Odgojitelji koji bolje procjenjuju svoje kompetencije za rad, bolje procjenjuju i svoju samoefikasnost glede učenja i poučavanja ove djece. Odgojitelji malo znanja stječu tijekom svog inicijalnog obrazovanja, a više kroz samostalan rad i dodatne edukacije. Zaključno, ovim istraživanjem potvrđuje se da odgojitelji koji svoje znanje stečeno kroz samostalan rad procjenjuju boljim, osjećaju se i kompetentnijima za rad s djecom koja pokazuju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju (Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016).

U predškolskim ustanovama Švedske provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja povezanosti socijalne kompetencije predškolskih djelatnika s čimbenicima u predškolskom okruženju. Jedan od čimbenika predstavljao je broj djece s problemima u ponašanju.

Odgojitelji zaposleni u predškolskim ustanovama definiraju socijalnu kompetenciju uglavnom kao interpersonalne vještine ili kao međuljudske odnose te smatraju da socijalna kompetencija nije povezana s brojem djece koja imaju probleme vezane uz socijalne vještine (Lillvist, Sandberg, Bjorck-Akesson, Granlund, 2009).

Istraživanje provedeno s uzorkom od 50 odgojitelja koji su procjenjivali 128 djece predškolske dobi na području grada Rijeke, koristeći adaptiranu *Skalu učinkovitosti u zadovoljavanju individualnih potreba djeteta* (Tchannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001., prema Bašić 2008), pokazuje da postoji povezanost između samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja s godinama rada u struci i stručnom spremom odgojitelja (Vlah, 2017).

Također, istraživanje Vlah, Smojver Ažić i Dorčić Martinac (2017) provedeno je na uzorku od 50 odgojitelja, koji su procjenjivali 137 djece s kojima su radili najmanje 6 mjeseci. U istraživanju su korištene *Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja za predškolce (SKEP)* (La Frenier i Dumas, 1995; Bubnić, 2002) *Skala učinkovitosti u zadovoljavanju individualnih potreba djeteta* (Tchannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Bašić 2008) i upitnik pripremljen za potrebe istraživanja *Rizik problema u ponašanju za predškolski uzrast*. Nakon što se provjerila samoprocijenjena učinkovitost, eksternalizirana i internalizirana ponašanja dodatno su objasnila 13 % varijance rizika za probleme ponašanja u ranoj i predškolskoj dobi. Rezultati ovog istraživanja empirijski potvrđuju konstrukt i kriterij valjanosti i pouzdanosti instrumenata procjene. Kada odgojitelji prepoznaju i ukazuju na rizik od ponašanja, to bi mogle biti relevantne informacije za pružanje dodatne podrške i pomoći.

5. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

5.1. Svrha rada

Spoznaje iz uvodnog djela rada govore o važnosti samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja koja djeluje na sveukupni razvoj djeteta, te nerijetkom javljanju eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju kod djece rane i predškolske dobi.

Stoga, svrha ovog istraživanja je dati doprinos razumijevanju doživljaja učinkovitosti kod odgojitelja u radu s djecom koja su izdvojena u svojoj skupini kao djeca s problemima u ponašanju. Također, dati doprinos razumijevanju povezanosti samoprocijenjene učinkovitosti s eksternaliziranim problemima u ponašanju, internaliziranim problemima u ponašanju i socijalnom kompetentnošću djece predškolske dobi.

Polazeći od podataka u uvodnom djelu rada, prema mišljenju odgojitelja, malo znanja stječe se tijekom inicijalnog obrazovanja, a više kroz samostalan rad i dodatne edukacije. Pritom, odgojitelji ponekad iskazuju vlastitu nemoć zbog poteškoća koje se javljaju u odgojno obrazovnim ustanovama, poput neupotpunjenosti stručno-razvojnih službi i nemotiviranosti suradnika. Isti tako, mišljenje odgojitelja o neučinkovitosti postojećih preventivnih programa te preopterećenost nastavnika/odgajatelja brojnim administrativnim poslovima, javlja potrebu za promjenama u odgojno obrazovnim ustanovama.

Aplikativna svrha rada usmjerena je na savjete i preporuke potrebne odgojiteljima u radu s djecom s problemima u ponašanju, te na elemente u studijskom programu poučavanja odgojitelja i cjeloživotnom učenju.

5.2. Cilj i hipoteze

Opći cilj rada je ispitati samoprocijenjenu učinkovitost odgojiteljica u radu s djecom za koju uočavaju probleme u ponašanju, točnije njihova internalizirana i eksternalizirana ponašanja kao i njihovu socijalnu kompetentnost. U skladu s time postavljena su i četiri specifična cilja:

- 1) Utvrditi deskriptivne podatke za samoprocijenjenu učinkovitost koju odgojitelji procjenjuju u radu s djecom za koju uočavaju probleme u ponašanju, kao i deskriptivne podatke za internalizirana i eksternalizirana ponašanja, te socijalnu kompetentnost promatrane djece.

- 2) Utvrditi povezanost između samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja i procijenjenih internaliziranih i eksternaliziranih ponašanja, odnosno socijalne kompetentnosti djece.
- 3) Utvrditi razlike između dječaka i djevojčica u fokusnim varijablama (samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja, internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost).
- 4) Utvrditi povezanost dobi odgojitelja i godina staža odgojitelja u struci s fokusnim varijablama (samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja, internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost).

S obzirom na postavljene ciljeve, iz njih proizlaze postavljene hipoteze:

H1 Razina samoprocijenjene učinkovitosti koje odgajateljice procjenjuju u radu s djecom za koju uočavaju probleme u ponašanju je visoka, dok promatrana djeca ponekad pokazuju internalizirana i eksternalizirana ponašanja, a ponekad iskazuju ponašanja koja ukazuju socijalnu kompetentnost.

H2 Postoji povezanost između samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja i procijenjenih internaliziranih i eksternaliziranih ponašanja, odnosno socijalne kompetentnosti.

H3 Postoje razlike između dječaka i djevojčica u fokusnim varijablama (samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja, internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost).

H4 Postoji povezanost u dobi i godinama staža u struci s fokusnim varijablama (samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja, internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost).

6. METODA ISTRAŽIVANJA

6.1. Uzorak sudionika

U istraživanju su sudjelovali odgojiteljice i odgojitelji ranog i predškolskog odgoja. Svaki sudionik procjenjivao je vlastiti doživljaj učinkovitosti, kao i jedno dijete s problemom u ponašanju iz svoje skupine, s obzirom na njegovu emocionalnu prilagodbu, socijalne interakcije s vršnjacima i odraslima.

Istraživanje je provedeno u 11 vrtića u 5 gradova Zagrebačke županije: Samoboru, Svetoj Nedelji, Jastrebarskom, Velikoj Gorici i Zaprešiću. Ukupno je sudjelovalo (N=254) odgojitelja i isto toliko djece, a podaci su prikupljeni u vremenskom razdoblju od svibnja do rujna 2017. godine.

Nakon zamolbe i pristanka za sudjelovanje u istraživanju, prethodno educirani i upućeni odgojitelji u postupak prikupljanja podataka, ravnatelji i pedagozi predškolskih ustanova su se obratili odgojiteljima u svojim vrtićima. Zamolili su odgojitelje da svaki od njih odabere samo jedno dijete iz skupine za kojeg uviđa i procjenjuje da ima probleme u ponašanju te su svakom odgojitelju dali po jedan upitnik za to jedno procijenjeno dijete. Odgojitelji su upitnik ispunjavali za izabrano dijete s problemom ili problemima u ponašanju nakon dobivenog potpisa suglasnosti od roditelja ili skrbnika za sudjelovanje djeteta u istraživanju. Svaki odgojitelj je istraživanju pristupio dobrovoljno i anonimno, te je anonimnost bila garantirana i za djecu koju se procjenjivalo. Dodatna pismena uputa odgojiteljima, koja je podijeljena na panoe za odgojitelje, detaljno je opisivala način sudjelovanja u istraživanju, a napravljena je zbog odsutnosti manjeg broja odgojitelja u vrijeme podjele upitnika i davanja usmenih uputa.

Tablica 2. Distribucija odgojitelja/djece u odnosu na mjesto zaposlenja/pohađanja vrtića

| Vrtić | Broj odgojitelja/djece | Postotak % |
|-----------------------------|------------------------|------------|
| Grigor Vitez Samobor | 53 | 20.9 |
| Izvor Samobor | 40 | 15.7 |
| Mali prijatelji Samobor | 6 | 2.4 |
| Obzori Samobor | 6 | 2.4 |
| Osmijeh Samobor | 16 | 6.3 |
| Neven Samobor | 2 | 0.8 |
| Linigra Sveta Nedelja | 14 | 5.5 |
| Slavuj Sveta Nedelja | 26 | 10.2 |
| Radost Jastrebarsko | 30 | 11.8 |
| Velika Gorica Velika Gorica | 37 | 14.6 |
| Vrtuljak Zaprešić | 24 | 9.4 |
| Ukupno odgojitelja/djece | 254 | 100 |

6.1.1. Odgojitelji

Iz Tablice 3. prema osnovnim statističkim podacima o dobi sudionika razvidno je da se raspon dobi odgojitelja kreće od 22 do 64 godine, a prosječna dob je 39.3 godina (SD=11.05).

Tablica 3. Distribucija odgojitelja prema dobnoj strukturi

| Broj sudionika | Min | Max | M | SD |
|----------------|-----|-----|------|-------|
| 254 | 22 | 64 | 39.3 | 11.05 |

Legenda: Min-Minimum, Max-Maksimum, M-aritmetička sredina, SD-Standarda devijacija

S obzirom na spolnu strukturu odgojitelja, u istraživanju je sudjelovalo 249 (98,03 %) žena i 5 (1,97 %) muškaraca, što je vidljivo u Tablici 4.

Tablica 4 . Distribucija odgojitelja prema spolnoj strukturi

| Spol | Broj | Postotak % |
|------|------|------------|
| Ž | 249 | 98.03 % |
| M | 5 | 1.97 % |

Iz Tablice 5. razvidno je da se godine radnog iskustva odgojitelja kreću od 9 mjeseci do 41 godinu, te je prosječni broj godina rada u struci 15.2 godine (SD= 11.86).

Tablica 5. Distribucija odgojitelja s obzirom na godine staža u struci

| Broj sudionika | Min | Max | M | SD |
|----------------|-----|-----|------|-------|
| 254 | 0.9 | 41 | 15.2 | 11.86 |

Legenda: Min-Minimum, Max-Maksimum, M-aritmetička sredina, SD-Standarda devijacija

Najveći broj odgojitelja ima visoku školsku spremu, čak (90.6%), dok manji broj odgojitelja ima srednju stručnu spremu (5.5%), a najmanji broj završen magisterij (3.9%) što je razvidno iz Tablice 6.

Tablica 6. Distribucija odgojitelja u odnosu na stručnu spremu

| Stručna sprema | Broj | Postotak % |
|------------------------|------|------------|
| Srednja stručna sprema | 14 | 5.5 |
| Viša školska sprema | 230 | 90.6 |
| Magisterij | 10 | 3.9 |

6.1.2. Djeca

Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju izabrali su po jedno dijete s problemima u ponašanju u svojoj skupini. Iz Tablice 7. je vidljivo da su odgojitelji u svojoj skupini češće birali

dječake (65.75 %) od djevojčica (34.25 %) za potrebe ovog istraživanja. Raspon dobi djece koja su procjenjivana bio je od 2.5 do 7 godina starosti.

Tablica 7. Distribucija djece prema spolnoj strukturi

| Spol | Broj | Postotak % |
|------|------|------------|
| Ž | 87 | 34.25 % |
| M | 167 | 67.75 % |

Prosječan broj godina boravka djece u vrtiću koje su odgojiteljice procjenjivale je 2.6 godina (SD=1.48), pritom je 0.1 godina najkraće vrijeme boravka djeteta kod kojeg je prepoznat problem u ponašanju, a najduže 6.3 godine, što je razvidno iz Tablice 8.

Tablica 8. Distribucija djece s obzirom na godine i mjesec boravka u vrtiću

| Broj djece | Min | Max | M | SD |
|------------|-----|-----|-----|------|
| 254 | 0.1 | 6.3 | 2.6 | 1.48 |

Legenda: Min-Minimum, Max-Maksimum, M-aritmetička sredina, SD-Standarda devijacija

Velik broj promatrane djece u ovom istraživanju nema rješenje¹⁸ Centra za socijalnu skrb o kategoriziranosti prema teškoćama u razvoju, što pokazuje brojka od 233 djece ili 91.7 %. Svega 4 djece ili njih 1.6 % čeka kategorizaciju te su u postupku kategorizacije, što je vidljivo iz Tablice 9. Djeca koja imaju kategorizaciju, njih 17 ili 6.7 % najčešće su djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, njih 6 ili 2.4 %, zatim 4 ili 1.6 djece sniženih intelektualnih sposobnosti, te 4 ili 1.6 % djece s autizmom. Kategorizaciju djece s oštećenjima sluha ima 1 ili 0.4 % dijete, te isto tako 1 ili 0.4 % dijete ima kategorizaciju djeteta s problemima u ponašanju. Također, 1 ili 0.4 % dijete ima motorička oštećenja, što je razvidno iz Tablice 10.

¹⁸ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html preuzeto 3.11.2017.

Tablica 9. Distribucija djece s obzirom na rješenje Centra za socijalnu skrb o kategoriziranosti prema teškoćama u razvoju

| Rješenje Centra za socijalnu skrb o kategoriziranosti | Broj | Postotak % |
|---|------|------------|
| Da | 17 | 6.7 |
| Ne, ali je u postupku | 4 | 1.6 |
| Ne | 233 | 91.7 |
| Ukupno | 254 | 100 |

Tablica 10. Distribucija djece prema kategoriziranosti teškoća u razvoju prema kojem ga rješenje svrstava

| Vrsta oštećenja prema kategorizaciji Centra za socijalnu skrb | Broj | Postotak % |
|---|------|------------|
| Djeca a oštećenjima sluha | 1 | 0.4 |
| Djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije | 6 | 2.4 |
| Djeca s problemima u ponašanju | 1 | 0.4 |
| Djeca s motoričkim oštećenjima | 1 | 0.4 |
| Djeca sniženih intelektualnih sposobnosti | 4 | 1.6 |
| Djeca s autizmom | 4 | 1.6 |
| Ukupno | 17 | 6.7 |

6.2. Mjerni instrumenti

U izradi ovog diplomskog rada, te za realizaciju ciljeva i testiranje postavljenih hipoteza korištena su dva mjerna instrumenta. Prvi je *Self-efficacy in relations to specific child* (Tchannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), koja mjeri opći doživljaj učinkovitosti, koju je Bašić (2008) prevela u *Skala učinkovitosti u zadovoljavanju individualnih potreba djeteta*, a prilagodila Vlah (2017) tako da svaki odgojitelj procjenjuje svoju specifičnu učinkovitost za konkretno pojedinačno dijete. Drugi instrument je *Social Competence and Behavior Evaluation Scale-Preschool edition* (La Frenier i Dumas, 1995), prevedena i nazvana *Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja za predškolce dobi* (Bubnić, 2002). Navedeni mjerni instrumenti detaljno će biti objašnjeni u nastavku rada.

6.2.1. Mjerni instrument za ispitivanje učinkovitosti odgojitelja

Za mjerenje učinkovitosti u radu s pojedinim djetetom za koje su odgojitelji ispunjavali upitnik korištena je skala *Self-efficacy in relations to specific child* (Tchannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), koju je Bašić (2008) prevela u *Skala učinkovitosti u zadovoljavanju individualnih potreba djeteta*, a prilagodila Vlah (2017), na način da se procjenjuje samoefikasnost u odnosu na pojedino dijete.

Odgovori na česticama procjenjivali su se skalom Likertovog tipa od 0 do 4: (0 – nikad, 1 - skoro nikad, 2 – ponekad, 3 – skoro uvijek, 4 – uvijek), a skalom je mjereno doživljaj učinkovitosti odgojitelja u nekim segmentima rada.

Faktorskom analizom¹⁹ potvrđene su tri dimenzije, nazvane prema Vlah (2017): učinkovitost u uključivanju djeteta (N=5), učinkovitost u vođenju skupine (N=2) i učinkovitost u instrukcijskim strategijama (N=3).

Učinkovitost u uključivanju djeteta, s pripadajućim česticama:

- Učinkovito uklapam različite alternativne strategije u svoj rad s ovim djetetom
- Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu ovom djetetu u svladavanju različitih vještina
- Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada ovo dijete nešto ne razumije
- Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za ovo dijete

¹⁹ Provedeno uz pomoć mentorice

- Učinkovito koristim različite strategije praćenja napredovanja ovog djeteta

Cronbach Alpha za dimenziju uključivanje djeteta iznosi 0.79.

Učinkovitost u vođenju skupine, s pripadajućim česticama:

- Učinkovito smirujem ovo dijete kada ometa ili je prebučno
- Učinkovito kontroliram ometajuće ponašanje ovog djeteta, kada je to potrebno

Cronbach Alpha za dimenziju vođenje skupine iznosi 0.69

Učinkovitost u instrukcijskim strategijama, s pripadajućim česticama:

- Učinkovito pomažem ovom djetetu da vrednuje svoj rad
- Učinkovito navodim ovo dijete da vjeruje kako može dobro raditi
- Učinkovito motiviram ovo dijete za sudjelovanje u raznim aktivnostima, kada je to potrebno

Cronbach Alpha za dimenziju instrukcijske strategije iznosi 0.66

6.2.2. Mjerni instrument SKEP

Za mjerenje problema u ponašanju i socijalne kompetentnosti predškolske djece korištena je skala *Social Competence and Behavior Evaluation Scale-Preschool edition (SCBE)* (La Frenier i Dumas, 1995). Prevedena i prilagođena verzija originala nazvana je *Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja za predškolce (SKEP)* te predstavlja upitnik namijenjen odgojiteljima za evaluaciju ponašanja djece predškolske dobi (Bubnić, 2002). Ista autorica provodila je istraživanje u sklopu izrade diplomskog rada na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci te se ovaj prilagođen i preveden upitnik kao mjerni instrument pokazao pouzdanim i valjanim u našoj kulturološkoj sredini.

Na mjernoj skali od 1 do 6 (1 - nikad se ne javlja, 2 - ponekad se javlja, 3 - ponekad se javlja, 4 - često se javlja, 5 - često se javlja, 6 - uvijek se javlja) procjenjuje se učestalost javljanja određenog ponašanja, s obzirom na djetetovu emocionalnu prilagodbu, socijalne interakcije s vršnjacima i odraslima.

U ovom radu, nakon faktorske analize SKEP-a²⁰, potvrđene su **tri dimenzije**, nazvane prema Vlah i sur. (2013): socijalna kompetentnost (N=22), eksternalizirani problemi u ponašanju (N=14) i internalizirani problemi u ponašanju (N=9)

1. **Socijalna kompetentnost**, s pripadajućim česticama:

- Započinje ili predlaže igre drugoj djeci
- Jasno je i izravno kad nešto želi
- Surađuje s drugom djecom u grupnim aktivnostima
- Uživa u igri s drugom djecom
- Pronalazi zadovoljstvo u vlastitim postignućima
- Uključeno je uvijek gdje god se djeca dobro zabavljaju
- Ustrajno je u rješavanju vlastitih problema
- Tješi ili pomaže drugom djetetu u nevolji
- Znatiželjno
- Autonomno je i sposobno organizirati se
- Uživa pokazivati nove pjesme, igre ili drugo što je naučilo
- Pregovara o načinima rješavanja sukoba s drugom djecom
- Lako ga se može nasmijati
- Pomaže u svakodnevnim zadaćama (npr. dijeljenje hrane)
- Istražuje svoju okolinu
- Spontano se ispričava drugoj djeci kad izazove problem
- Djeca ga zovu za igru
- Aktivno je i spremno za igru
- Drži se po strani, izolirano od grupe
- Gleda direktno u osobu koja govori
- Lako se prilagođava poteškoćama
- Osjetljivo na tuđe probleme

Cronbachov Alpha za dimenziju socijalna kompetentnost iznosi 0.93.

2. **Eksternalizirani problemi**, s pripadajućim česticama:

²⁰ Provedeno uz pomoć mentorice

- Razdražljivo je, lako ga se razbjesni
- Ulazi u konflikte s drugom djecom
- Tjera drugu djecu da čine stvari koje ne žele
- Prkosno je kad ga se prekori
- Izaziva slabiju djecu
- Suprotstavlja se prijedlozima odgojitelja
- Ignorira upute i nastavlja ono što je započelo
- Uudara, grize ili gura drugu djecu
- Odbija dijeliti igračke
- Uživa kad povrijedi drugu djecu
- Egocentrično je i ne prepoznaje interese druge djece
- Uudara odgojitelja ili uništava stvari kad je ljuto na odgojitelja
- Ne poštuje odgojitelja
- Brzo mu dosadi i djeluje nezainteresirano za igru

Cronbachov Alpha za dimenziju eksternalizirani problemi iznosi 0.90.

3. **Internalizirani problemi**, s pripadajućim česticama:

- Zabrinuto je
- Tužno je, nesretno ili depresivno
- Teško ga je utješiti kad plače
- Traži pomoć kad mu nije neophodna
- Tjeskobno je, nervozno (grize nokte)
- Drži se odgojitelja u nepoznatim situacijama (npr. na izletu u prirodi)
- Plače kad roditelji odlaze
- Umorno je
- Potrebna mu je prisutnost odgojitelja da bi dobro funkcioniralo

Cronbachov Alpha za dimenziju internalizirani problemi iznosi 0.66.

Osim navedenih varijabli mjerene su još i sljedeće varijable relevantne za ciljeve i hipoteze rada:

- spol djece
- godine starosti i godine radnog staža odgojitelja

6.3. Prikupljanje podataka

Prikupljanje podataka odvijalo se od svibnja do rujna 2017. Godine, kao što je rečeno u 11 vrtića Zagrebačke županije, uključujući pet gradova: Samobor, Sveta Nedelja, Jastrebarsko, Velika Gorica i Zaprešić. Nakon razgovora s ravnateljicama i pedagoginjama vrtića, podijeljeni su upitnici te je, uz usmenu uputu, svaki vrtić dobio pismenu uputu²¹ o upitniku kako bi se izbjegle nejasnoće (osobito zbog odgojitelja koji nisu bile prisutni kada je upitnik podijeljen zbog bolovanja ili nekog drugog razloga).

Na pano za roditelje, u dogovoru s odgojiteljima, stavljena je suglasnost o sudjelovanju u istraživanju te se svaki roditelj mogao odlučiti želi li potpisati suglasnost za sudjelovanje svojeg djeteta u istraživanju. Svojim potpisom potvrdio je da pristaje na sudjelovanje u kojem dijete može biti promatrano. Suglasnost za sudjelovanje bila je stavljena na pano za roditelje s imenima sve djece iz skupine kako se pojedini roditelji čije je dijete odabrano kao dijete s problemima u ponašanju ne bi stigmatiziralo.

Odgojitelji su prije ispunjavanja anketnog upitnika²² upoznati s osnovnim ciljem istraživanja te su ispunjavali upitnik koji sadrži niz pitanja o vlastitoj procjeni socijalne kompetencije, kao i o ponašanjima te osobinama jednog djeteta iz svoje skupine, za koje su roditelji potpisali suglasnost sudjelovanja u istraživanju, što je u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2013). U vrtiće je podijeljeno 285 upitnika, od kojih je ispunjeno 254 upitnika. Ispunjeni upitnici vraćeni su u omotnice.

6.4. Obrada podataka

Za obradu podataka u ovom radu korišten je program IBM SPSS 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). U obradi podataka korištena je faktorska analiza kojom je provjerena faktorska struktura korištenih skala te Cronbach Alpha kao mjera unutarnje

²¹ Pismena uputa o upitniku za odgojiteljice

²² Suglasnost za roditelje/skrbnike o sudjelovanju djece u istraživanju

pouzdanosti pojedine skale. Kolmogorov-Smirnov testom provjerene su normalnosti distribucija. Kada je utvrđeno kako distribucije nisu normalno distribuirane, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije za izračun povezanosti među varijablama. Za ispitivanje razlika između dječaka i djevojčica korišten je Mann Whitney U test za nezavisne uzorke.

7. REZULTATI

Kako bi se utvrdila razina samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja u radu s djecom za koju uočavaju probleme u ponašanju kao i prosječna razina internaliziranih i eksternaliziranih ponašanja, odnosno socijalna kompetentnost promatrane djece izračunata je aritmetička sredina i standardna devijacija.

Tablica 11. Prikaz deskriptivnih podataka, korelacija i rezultata Kolmogorov-Smirnov testa za samoprocijenjenu učinkovitost i procijenjena internalizirana i eksternalizirana ponašanja, odnosno socijalnu kompetentnost djece, korelacija dobi i godina staža u struci s fokusnim varijablama (učinkovitost i eksternalizirani/internalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost)

| Naziv faktora | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Min | Max | M | SD | K-G |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|---------------|----------------|------|-----|-------|-------|---------------|
| 1. Uključivanje djeteta | 0.44** | 0.55** | 0.27** | -0.13* | 0.02 | 0.07 | 0.11 | 1 | 4 | 3.04 | .60 | 1.44* |
| 2. Vođenje skupine | 1 | 0.38** | 0.18** | -0.14* | -0.03 | 0.04 | 0.05 | 0 | 4 | 3.04 | .70 | 2.86** |
| 3. Instrukcijske strategije | | 1 | 0.39** | -0.22** | -0.02 | -0.04 | -0.01 | 0 | 4 | 3.17 | .66 | 2.31** |
| 4. Socijalna kompetentnost | | | 1 | -0.27** | -0.23** | 0.07 | 0.08 | 1 | 6 | 3.62 | .92 | 1.39* |
| 5. Eksternalizirani problemi | | | | 1 | 0.17** | -0.13* | -0.17** | 1 | 5 | 2.44 | .95 | 1.58* |
| 6. Internalizirani problemi | | | | | 1 | 0.14* | 0.14* | 1 | 5 | 2.31 | .64 | 0.90 |
| 7. Dob odgojitelja | | | | | | 1 | 0.91** | 22 | 64 | 39.32 | 11.05 | 1.51* |
| 8. Godine staža u struci | | | | | | | 1 | 0.75 | 41 | 15.23 | 11.86 | 2.71** |

*Kazalo: Min-minimalna vrijednost, Max-maksimalna vrijednost, M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, K-S-Kolmogorov Smirnov Test, Napomena: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$*

Uvidom u Tablicu 11. vidljivo je da odgojitelji visoko procjenjuju svoju učinkovitost te se gotovo uvijek procjenjuju učinkovitima u području kreiranja aktivnosti za rad i praćenje napretka uključivanja djeteta u aktivnosti (M=3.04, SD=0.60). Isto tako, gotovo uvijek se smatraju učinkovitima u vođenju skupine uz prisutnost ometajućeg ponašanja pojedinog djeteta (M=3.04, SD=0.70) te u davanju instrukcijskih strategija djetetu u različitim aktivnostima (M=3.17, SD=0.66).

Odgojitelji smatraju da djeca iz ovog uzorka ponekad iskazuju socijalnu kompetentnost ($M=3.62$, $SD=0.92$). Također, procjenjuju kako djeca ponekad iskazuju eksternalizirane probleme ($M=2.44$, $SD=0.95$), kao i internalizirane probleme u ponašanju ($M=2.31$, $SD=0.64$).

Kako bi se odgovorilo na drugi cilj o povezanosti između samoprocijenjene učinkovitosti i procjena eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju odnosno socijalne kompetentnosti djece izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije. Kao što je vidljivo u Tablici 11. samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja u području uključivanja djeteta bila je statistički značajno slabo pozitivno povezana s procjenama socijalne kompetentnosti djeteta ($r=0.27$, $p<0.01$) te eksternaliziranim problemima u ponašanju kod djece ($r=0.17$, $p<0.01$), ali nije bilo značajne povezanosti s procjenama internaliziranih problema u ponašanju ($r=0.02$, $p>0.05$). Što se odgojitelji osjećaju učinkovitijima u uključivanju djeteta, to više uočavaju socijalno kompetentna ponašanja kod djece i manje eksternaliziranih problema u ponašanju.

Samoprocijenjena učinkovitost odgojiteljica u vođenju skupina bila je statistički značajna nisko pozitivno povezana sa socijalnom kompetentnošću djeteta ($r=0.18$, $p<0.01$) te značajno, ali nisko negativno povezana s eksternaliziranim problemima u ponašanju ($r=-0.14$, $p<0.05$). Odgojiteljice koje su se procijenile učinkovitijima u vođenju skupine ujedno su iskazale više procjene socijalne kompetentnosti djeteta te niže procjene eksternaliziranih problema u ponašanju kod djece. Internalizirani problemi u ponašanju i samoprocijenjena učinkovitost odgojiteljica u vođenju skupina nisu bili statistički značajno povezani ($r=-0.03$, $p>0.05$).

Samoprocijenjena učinkovitost odgojiteljica u području instrukcijskih strategija je statistički značajno srednje pozitivno povezana sa socijalnom kompetentnošću ($r=0.39$, $p<0.01$) te statistički značajno slabo negativno povezano s eksternaliziranim problemima ($r=-0.22$, $p<0.01$). Povezanost samoprocijenjene učinkovitosti u području instrukcijskih strategija nije bila statistički značajno povezana s internaliziranim problemima ($r=-0.02$, $p>0.05$). Što se odgojitelji bolje procjenjuju u učinkovitosti u području instrukcijskih strategija, to više uočavaju socijalnu kompetentnost kod djece i manje eksternaliziranih problema u ponašanju.

Kako bi se odgovorilo na treći cilj ovog istraživanja i utvrdile se razlike između dječaka i djevojčica u fokusnim varijablama proveden je Mann Whitney U test za nezavisne uzorke.

Tablica 12. Prikaz rezultata Mann Whitney U testa za razlike između djevojčica i dječaka u fokusnim varijablama

| | Spol | C | Q | Z | p |
|---------------------------|------|------|---|--------------|-------------|
| Uključivanje djeteta | Ž | 3.20 | 1 | -1.86 | 0.06 |
| | M | 3.00 | 1 | | |
| Vođenje skupine | Ž | 3.00 | 1 | -0.51 | 0.61 |
| | M | 3.00 | 1 | | |
| Instrukcijske strategije | Ž | 3.33 | 1 | -1.24 | 0.22 |
| | M | 3.33 | 1 | | |
| Socijalna kompetentnost | Ž | 4.09 | 1 | -3.34 | 0.00 |
| | M | 3.50 | 2 | | |
| Eksternalizirani problemi | Ž | 2.21 | 1 | -2.33 | 0.02 |
| | M | 2.43 | 2 | | |
| Internalizirani problemi | Ž | 2.33 | 1 | -1.02 | 0.31 |
| | M | 2.22 | 1 | | |

Kazalo: C=Median, Q=Interkvartilni raspon

Iz Tablice 12. vidljivo je kako se djevojčice i dječaci, prema procjenama odgojitelja, statistički značajno razlikuju u socijalnoj kompetentnosti ($Z=-3.34$, $p<0.01$) i eksternaliziranim problemima u ponašanju ($Z=-2.33$, $p<0.05$). Djevojčice su procijenjene socijalno kompetentnijima ($C=4.09$, $Q=1$) u odnosu na dječake ($C=3.50$, $Q=2$) te s manje eksternaliziranih problema u ponašanju ($C=2.21$, $Q=1$) naspram dječaka ($C=2.43$, $Q=2$). Statistički značajnih razlika u ostalim fokusnim varijablama nije bilo.

Za potrebe odgovaranja na posljednji cilj ovog istraživanja izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije kako bi se ispitala povezanost dobi i godina staža u struci s fokusnim varijablama. Rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna slaba negativna povezanost s eksternaliziranim problemima u ponašanju ($r=-0.13$, $p<0.05$) i značajna slaba pozitivna povezanost s internaliziranim problemima u ponašanju ($r=0.14$, $p<0.05$), što bi značilo kako starije odgojiteljice procjenjuju manje eksternaliziranih problema u ponašanju kod djece, a

više internaliziranih problema. Godine staža u struci također su statistički značajno slabo negativno povezane s eksternaliziranim problemima u ponašanju ($r=-0.17$, $p<0.01$) i slabo pozitivno povezane s internaliziranim problemima ($r=0.14$, $p<0.05$). Kao i kod dobi, što odgojiteljice imaju više godina staža ujedno procjenjuju manje eksternaliziranih problema u ponašanju, a više internaliziranih problema kod djece. Ovi rezultati vidljivi su u Tablici 11.

8. INTERPRETACIJA

8.1. Verifikacija hipoteza

8.1.1. Prva hipoteza

Prva hipoteza prema kojoj je se očekuje da je razina samoprocijenjene učinkovitosti koje odgojiteljice procjenjuju u radu s djecom za koju uočavaju probleme u ponašanju visoka, promatrana djeca ponekad pokazuju internalizirana i eksternalizirana ponašanja i ponekad iskazuju socijalnu kompetentnost je potvrđena. Prema rezultatima ovog istraživanja odgojitelji visoko procjenjuju svoju učinkovitost u radu s djecom s problemima u ponašanju te se gotovo uvijek procjenjuju učinkovitima u području kreiranja aktivnosti za rad i praćenje napretka uključivanja djeteta u aktivnosti. Isto tako, gotovo uvijek se procjenjuju učinkovitima u vođenju skupine uz prisutnost ometajućeg ponašanja pojedinog djeteta, te u davanju instrukcijskih strategija djetetu u različitim aktivnostima. Ovi rezultati u skladu su s prijašnjim istraživanjima (Bašić, 2008; Brust Nemet, 2015), osim istraživanja u susjednoj Sloveniji gdje se prema rezultatima Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec (2016) odgojitelji procjenjuju osrednje kompetentnima u radu s djecom s problemima u ponašanju. Visoku samoprocijenjenu učinkovitost također iskazuju odgojitelji u novijem istraživanju u Hrvatskoj, procjenjujući djecu predškolske dobi bez problema u ponašanju (Vlah, 2017).

Samoprocjene odgojitelja, prema Bašić (2008), govore kako se odgojitelji procjenjuju kompetentnijima u područjima osmišljavanja različitih aktivnosti za djecu, davanju dodatnih objašnjenja i primjera kada ih djeca ne razumiju, navođenju djece da vjeruju kako mogu dobro raditi, pomaganju djeci da vrednuju svoj rad, te pridobivanju djece da slijede pravila u igri. Odgojitelji koji svoje kompetencije za rad procjenjuju višim, procjenjuju i svoju samoeфикаsnost glede učenja i poučavanja djece s problemima u ponašanju višom te isto tako odgojitelji koji svoje znanje stečeno kroz samostalan rad procjenjuju višim, osjećaju se i kompetentnijima za rad s djecom koja pokazuju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju (Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016). Kompetentnost odgojitelja predstavlja razvojnu, a ne statičnu kategoriju, te ju iz tog razloga uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Podatak o razini socijalne kompetentnosti odgojitelja može se pronaći u istraživanju Modrić (2013) gdje se došlo do zaključka kako trening socijalnih vještina, točnije edukacija o

rješavanju problema „Upravljanje problemnim situacijama“ rezultira višom razinom socijalne kompetentnosti i učinkovitosti u radu s djecom kod odgojiteljica koje su prošle edukaciju naspram odgojiteljica koje nisu prošle navedenu edukaciju. Odgojiteljice u navedenom istraživanju govore o svojim stečenim vještinama i kompetencijama, na temelju kojih kasnije u radu lakše prepoznaju vlastiti, tuđi ili zajednički problem te osobito razlikovanje između želje i potrebe, s naglaskom na višu razinu kompetentnosti u radu s djecom i roditeljima. Prijedlog osnaživanja odgojitelja u znanjima i vještinama, odnosno povećanju osjećaja samoefikasnosti u radu s djecom s rizikom za probleme u ponašanju, stoji u implikacijama za praksu na temelju rezultata dobivenih u najnovijim istraživanjima (Vlah, 2017).

Promatrajući djecu s problemima u ponašanju, odgojitelji u ovom istraživanju smatraju da djeca ponekad iskazuju socijalnu kompetentnost. Također, procjenjuju kako djeca ponekad iskazuju eksternalizirane probleme, kao i internalizirane probleme u ponašanju. Navedeni rezultati djelomično su u skladu s prijašnjim istraživanjima o socijalnoj kompetentnosti i problemima u ponašanju kod predškolske djece (Mikas, 2007; Bubnić, 2002; Oatley i Jenkins, 2003; Crawford i sur., 2010; Vlah i sur. 2013).

Čimbenici koji djeluju na socijalnu kompetentnost kod djece u predškolskoj dobi, prema Mlinarević i Tomas (2010), su obitelj, vršnjaci, igra i učenje, simbolička igra, zajednica, vrijeme, promjene u fizičkom okruženju, vrijeme u kojem se djeca mogu družiti, projektni rad, interakcije odgojitelja s djetetom te partnerstvo roditelja i odgojitelja.

Djeca autoritativnih roditelja imaju značajno veću socijalnu kompetentnost, te isto tako djeca majki autoritativnog odgojnog stila imaju istovremeno i značajnije niže internalizirane probleme u ponašanju (Vlah i sur. 2013). Novija istraživanja Vlah (2017) potvrđuju prijašnja istraživanja o ulozi obitelji. Pritom roditelji ponekad na prikladan način reagiraju na djetetove emocije, no postoje i roditelji skloniji kažnjavanju ako dijete pokazuje uznemirenost ili strah, te im npr. uskrate drugu aktivnost ili nametnu osjećaj krivnje. U tom slučaju djeca su tjeskobnija i povučena. Isto tako, djeca čiji se roditelji uznemire ili kazne djecu kada pokazuju negativne emocije češće iskazuju agresivno ponašanje.

Prema procjenama odgojitelja, marljivost i otvorenost djece povezuju se sa socijalnom kompetencijom i niskom pojavnosti eksternalizirajućeg ponašanja u vrtiću, a

procjene emocionalne stabilnosti negativno su povezane s internalizacijom, ali pozitivno s eksternalizirajućim ponašanjem djeteta (Zupančić i Podlesek, 2010)

Jedan od programa koji se pokazao učinkovit u prevenciji problema i u ponašanju te u unapređenju socijalne kompetentnosti je PATHS program. Djeca uključena u navedeni program pokazala su manje problema u ponašanju, bolje prepoznavanje emocija, bolje vještine pažnje, te prosocijalna ponašanja (Hughes i Cline, 2015). Nakon jednogodišnje provedbe programa kod predškolske djece koja su bila uključena u PATH-RASTEM program došlo je do smanjenja simptoma hiperaktivnosti, problema s pažnjom, opozicijskog ponašanja, agresivnog ponašanja i do poboljšanja ponašanja vezanih uz učenje i boljih vještina emocionalne regulacije (Krušelj, 2014) Isto tako, kod djece je evidentirano izuzetno napredovanje u prepoznavanju osjećaja, smirivanju, odabiranju učinkovitih ponašanja uz prijateljsku komunikaciju. Djeca su smirenija, sigurnija u sebe i spremna na suradnju sa svojim vršnjacima i odraslima (Blašković, 2015).

Na ranom i predškolskom uzrastu djeca još ne znaju jasno verbalizirati svoje osjećaje i misli što otežava procjenu unutarnjih doživljavanja djeteta, stoga procjena internaliziranih problema u odnosu na eksternalizirane može biti otežana. Eksternalizirani problemi koji se manifestiraju na van su dostupniji opažanjima odraslih, iako su emocije u toj dobi intenzivne, kratkotrajne i imaju tendenciju brzih promjena (Živčić-Bečirević i sur., 2003).

8.1.2. Druga hipoteza

Druga hipoteza prema kojoj postoji povezanost između samoprocijenjene učinkovitosti i procijenjenih internaliziranih i eksternaliziranih ponašanja, odnosno socijalne kompetentnosti gotovo je u potpunosti potvrđena. Sve tri dimenzije samoprocijenjene učinkovitosti u korelaciji su s procijenjenim eksternaliziranim problemima u ponašanju i socijalnom kompetentnosti djece. Viša samoprocijenjena učinkovitost povezana je s višim procjenama socijalne kompetentnosti kod djece. U području uključivanja djeteta viša samoprocijenjena učinkovitost, također rezultira višom procjenom eksternaliziranih problema, dok je viša samoprocjena u područjima vođenja skupine i instrukcijskih strategija povezana s nižim procjenama eksternaliziranih problema u ponašanju.

Prema Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) na uzorku učitelja u području kompetencija, tri faktora su bila u korelaciji: učinkovitost u uključivanju djeteta, učinkovitost

u instrukcijskim strategijama, te učinkovitost u vođenju skupine. Samopoimanje učinkovitosti onih koji prenose svoja znanja i vještine povezuje se s uspješnosti onih koji usvajaju znanja i vještine. Uvjerena o vlastitoj učinkovitosti i kompetentnosti djelatnika koji rade s djecom djeluju na djecu i njihovo funkcioniranje u skupinama te na njihovu motivaciju, samopouzdanje ili postignuća, kako ističu Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2007), što je u skladu s provedenim istraživanjem. Isto tako, samoprocijenjena učinkovitost negativno je povezana s rizikom za nastanak problema u ponašanju u ranoj i predškolskoj dobi (Vlah i sur, 2017).

Rezultati brojnih suvremenih istraživanja govore o korelaciji između razvoja djetetova postignuća i okruženja. Pozitivne socijalne interakcije, a posebice uključivanje djeteta u zajedničke aktivnosti u svrhu cjelokupnog razvoja djeteta te konstruktivan djetetov doprinos prema sebi i drugima predstavlja društveno prihvatljivo i socijalno kompetentno ponašanje (Jurčević-Lozančić, 2011). Opisujući interakciju dječjeg ponašanja i reakcije odraslih prema djeci, Arnold, McWilliams i Arnold (1998) govore kako popustljivo ponašanje odgojitelja u vrtiću djeluje na ometajuća ponašanja djece. Isto tako, neadekvatno ponašanje djece djeluje na popustljivost i pretjeranu reaktivnost odgojitelja.

8.1.3. Treća hipoteza

Treća hipoteza u kojoj postoje razlike između dječaka i djevojčica u varijablama internaliziranih/eksternaliziranih problema u ponašanju i socijalne kompetentnosti djelomično je potvrđena. Nakon provedenog Mann Whitney U testa vidljivo je kako se djevojčice i dječaci, prema procjenama odgojiteljica, statistički značajno razlikuju u socijalnoj kompetentnosti i eksternaliziranim problemima u ponašanju. Djevojčice su procijenjene socijalno kompetentnijima u odnosu na dječake te s manje eksternaliziranih problema u ponašanju, naspram dječaka. Statistički značajnih razlika u ostalim varijablama nije bilo. Istraživanja koja potvrđuju hipotezu i u skladu su s rezultatima dobivenim u ovom radu (Živčić Bečirević i sur.; 2003; Mikas, 2007; Shaw i sur., 1994; Bubnić, 2002; Vahedi i sur., 2012; Rudan i sur., 2002; Cakić i Živčić Bečirević, 2009; Vlah i sur., 2013) nalaze se u uvodnom dijelu ovog rada, s iznimkom da je u većini navedenih istraživanja pronađena veća pojavnost internaliziranih problema u ponašanju kod djevojčica naspram dječaka, što nije dobiveno u rezultatima ovog istraživanja. Živčić Bečirević i sur. (2003) u svojim rezultatima

govore o nepotvrđenosti uobičajenog nalaza o jače izraženim internaliziranim problemima kod djevojčica, što potvrđuje rezultata ovog istraživanja.

Istraživanje Shaw i sur. (1994) govori o vezi majčine neresponsivnosti, djetetovog traženja pažnje, agresije i neposlušnosti u dobi od godinu dana kao prediktorima eksternaliziranih problema kod dječaka u dobi od 2 do 3 godine. Kod djevojčica je prepoznata neposlušnost kao prediktor u prvoj godini za eksternalizirane, ali i internalizirane probleme u kasnijoj dobi. U razlikovanju roda, muški rod je općenito prepoznat kao jedan od rizičnih faktora za razvoj problema u ponašanju, premda taj podatak nije uvijek dosljedno potvrđen na predškolskom uzrastu djece (Campbell, 1995). Objašnjenje više socijalne kompetentnosti i manje eksternaliziranih problema kod djevojčica naspram dječaka koji iskazuju više eksternaliziranih problema i nižu procjenu socijalne kompetentnosti, leži u nasljednim razlikama i funkcioniranju mozga, hormonalnim razlikama i stilovima odgoja (Živčić Bečirević i sur., 2002). Isto tako, uvjetovanost ovakvih rezultata može se objasniti stereotipnim ponašanjem roditelja tijekom socijalizacije koja je vidljiva u usmjeravanju djevojčica na prosocijalno ponašanje, dijeljenje igračaka, brigu za druge, dok je odnos prema dječacima nešto drugačiji i očituje se u češćem upotrebljavanju fizičke kazne (Keenan i Shaw, 1994). U većini kultura, od najranije dobi, dječaci se odgajaju u duhu borbenosti, s ciljem iskazivanja svoje snage i obrane (Živčić-Bečirević i Smojver Ažić, 2003). Objašnjavajući razlike u ponašajnim obrascima kod dječaka i djevojčica, s naglaskom na više agresivnog i neprihvatljivog ponašanja kod dječaka, Jessel i Moir (1993) kao mogući razlog navode biološku osnovu, koja se može objasniti nasljednim razlikama u diferencijaciji, funkcioniranju mozga i hormonalnim razlikama, a može biti i posljedica različitih odgojnih utjecaja tijekom socijalizacije.

Suvremeni način života u kojem roditelji često doživljavaju stres zbog neizvjesnosti o preživljavanju te česta odsutnost oca zbog posla ili nekog drugog razloga posljedično djeluje na češće nasilje kod dječaka te negativan odnos u odgoju djece općenito rezultira agresijom i delinkventnim ponašanjem (Velki, 2012).

8.1.4. Četvrta hipoteza

Četvrta hipoteza o povezanosti dobi i godina staža u struci s fokusnim varijablama učinkovitost i internalizirani/eksternalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost

je djelomično potvrđena. Spearmanovim koeficijentom korelacije ispitana je povezanost dobi i godina staža u struci s fokusnim varijablama. Što se tiče dobi pronađena je statistički značajna slaba negativna povezanost s eksternaliziranim problemima u ponašanju i značajna slaba pozitivna povezanost s internaliziranim problemima u ponašanju, što bi značilo kako starije odgojiteljice procjenjuju manje eksternaliziranih problema u ponašanju kod djece, a više internaliziranih problema. Godine staža u struci također su statistički značajno slabo negativno povezane s eksternaliziranim problemima u ponašanju i slabo pozitivno povezane s internaliziranim problemima. Kao i kod dobi, što odgojiteljice imaju više godina staža ujedno procjenjuju manje eksternaliziranih problema u ponašanju, a više internaliziranih problema kod djece. Dob i godine staža u struci nisu značajno povezane s drugim fokusnim varijablama (samoprocijenjenom učinkovitosti i socijalnom kompetentnosti).

Istraživanja navedena u uvodnom dijelu rada govore o povezanosti godina radnog staža i dobi odgojitelja sa samoprocijenjenom učinkovitosti (Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016., Vlah, 2017). Navedena istraživanja nisu u skladu s rezultatima ovog istraživanja gdje nije pronađena statistički značajna povezanost između godina staža i dobi sa samoprocijenjenom učinkovitosti, što se može objasniti specifičnim uzorkom netipične djece u ovom istraživanju. Prema Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec (2016) viša razina obrazovanja i kraće radno iskustvo povezani su s višom samoprocjenom kompetentnosti. Odgojitelji malo znanja stežu tijekom svog inicijalnog obrazovanja, a više kroz samostalan rad i dodatne edukacije. Isto tako, odgojitelji koji svoje znanje stečeno kroz samostalan rad procjenjuju boljim, osjećaju se i kompetentnijima za rad s djecom koja pokazuju emocionalne teškoće i probleme u ponašanju (Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016).

8.2. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Zbog uočenih metodoloških ograničenja tijekom pisanja ovog rada, za buduća istraživanja se preporučuje:

- Prije prikupljanja podataka potrebno je mogućim sudionicima istraživanja dati neposrednu i individualno pruženu, kratku i jasnu te direktno upućenu uputu o ispunjavanju upitnika zbog mogućih šumova u komunikaciji prilikom prenošanja informacija od stručnog tima do sudionika.

- U istraživanje uključiti i roditelje djece s problemima u ponašanju. Procjena učinkovitosti roditelja i odgojitelja kao i dječjeg razvoja, uključujući prepoznavanje problema u ponašanju od strane roditelja i odgojitelja, rezultirala bi sveobuhvatnom slikom i potpunijim sagledavanjem učinkovitosti odgojitelja u radu s djecom s problemima u ponašanju.
- U istraživanje uključiti i stručne suradnike koji bi promatrali dijete u različitim okruženjima, ali i procjenjivali učinkovitost odgojitelja u radu s njim kako bi se dobila šira slika i o prostorno materijalnim uvjetima u kojima dijete boravi.
- Provesti istraživanje u više županija zbog mogućnosti usporedbe rezultata šireg područja.

8.3. Implikacije za praksu

Iz rezultata dobivenih na temelju ovog istraživanja mogu se predložiti sljedeće implikacije za praksu:

- Pedagozi bi trebali raditi na osvještavanju odgojitelja o važnosti kvalitetne samoprocjene zbog mogućnosti sagledavanja prilika za napredak.
- Potaknuti suradnju odgojitelja i svih stručnih suradnika s vanjskim institucijama koje se bave s djecom koja iskazuju probleme u ponašanju, s ciljem prepoznavanja eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju, te profesionalne procjene i evaluacije ponašanja djeteta.
- U planu i programu predškolske ustanove pedagozi bi trebali staviti naglasak na prevenciju eksternaliziranih problema u ponašanju, osobito kod dječaka, s obzirom na razlike uočene u ovom istraživanju koje upućuju na veću socijalnu kompetentnost djevojčica i višu procjenu eksternaliziranih problema u ponašanju kod dječaka.
- Zbog dobivenih rodničkih razlika u socijalnoj kompetentnosti i iskazivanju problema u ponašanju kod djece pedagozi i svi stručni suradnici bi kroz razne radionice i edukacije trebali kod roditelja i kod sebe prilagoditi pristup dječacima.
- Pedagozi bi trebali organizirati edukacije i usavršavanja za osnaživanje odgojitelja u području učinkovitosti u radu s djecom s problemima u ponašanju, s naglaskom na prihvatljive načine rješavanja sukoba s djecom i među djecom.

- Premda se odgojitelji procjenjuju učinkovitima, u programe studija i cjeloživotnog obrazovanja dopuniti postojeće sadržaje vezane za rad s djecom s problemima u ponašanju.

9. ZAKLJUČAK

U radu su se nastojale ispitati relacije samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja s djetetovim problemima u ponašanju i socijalnom kompetentnosti u predškolskim ustanovama. Provedeno je istraživanje na uzorku 254 odgojitelja i isto toliko djece za koju su odgojitelji prethodno detektirali da iskazuju probleme u ponašanju. Utvrđena je visoka razina samoprocijenjene učinkovitosti koje odgojitelji procjenjuju u radu s djecom za koju uočavaju probleme u ponašanju. Promatrana djeca prema procjenama odgojitelja ponekad iskazuju internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju. Isto tako, odgojitelji procjenjuju da se socijalna kompetentnost javlja ponekad kod promatrane djece.

Samoprocijenjena učinkovitost odgojitelja pozitivno je povezana s procjenama socijalne kompetentnosti djeteta i negativno s eksternaliziranim problemima u ponašanju. Procijenjeno je da su djevojčice u ovakvom namjernom subuzorku djece detektiranih problema u ponašanju socijalno kompetentnije u odnosu na dječake te da imaju manje eksternaliziranih problema u ponašanju naspram dječaka. Odgojitelji koji su stariji i imaju više godina radnog staža procjenjuju manje eksternaliziranih, a više internaliziranih problema kod djece.

Pri donošenju zaključka treba uzeti u obzir granične vrijednosti koeficijenta pouzdanosti kod dimenzije internaliziranih problema u ponašanju i učinkovitosti u instrukcijskim strategijama.

Ovim se radom nastoji ukazati na važnost poticanja i doživljaja učinkovitosti odgojitelja u radu s djecom s problemima u ponašanju pri čemu je naglasak na vrlo važnu ulogu odgojno obrazovnih institucija u promociji socijalne kompetentnosti djece ali i prevenciji eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju.

10. SAŽETAK

Osnovni cilj ovog rada bio je utvrditi različite aspekte samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja i evaluacija ponašanja djece predškolske dobi. Samoprocijenjena učinkovitost grupirana je u dimenzije: uključivanje djeteta, vođenje skupine i instruktivne strategije, te evaluacija ponašanja djece predškolske dobi koja je grupirana u dimenzije: eksternalizirani problemi u ponašanju, internalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost djece rane i predškolske dobi.

U istraživanju je sudjelovalo 254 odgojitelja iz 11 dječjih vrtića, uključujući 5 gradova Zagrebačke županije. Svaki odgojitelj procjenjivao je jedno dijete s problemom u ponašanju. U svrhu prikupljanja podataka korištena je *Skala učinkovitosti u zadovoljavanju individualnih potreba djeteta* i *Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja za predškolce*.

Prema rezultatima istraživanja utvrđena je visoka razina samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja u radu s djecom za koje uočavaju probleme u ponašanju. Prema procjenama odgojitelja, eksternalizirani i internalizirani problemi u ponašanju kod djece se javljaju ponekad, kao i socijalna kompetentnost. Sve tri dimenzije samoprocijenjene učinkovitosti u korelaciji su s procijenjenim eksternaliziranim problemima u ponašanju i socijalnom kompetentnosti djece. Viša samoprocijenjena učinkovitost povezana je s višim procjenama socijalne kompetentnosti kod djece. U području uključivanja djeteta viša samoprocijenjena učinkovitost, također rezultira višom procjenom eksternaliziranih problema, dok je viša samoprocjena u područjima vođenja skupine i instruktivnih strategija povezana s nižim procjenama eksternaliziranih problema u ponašanju. Rodne razlike prema procjenama odgojitelja vidljive su u razini socijalne kompetentnosti i eksternaliziranih problema u ponašanju, pri čemu su djevojčice procijenjene socijalno kompetentnijim, te s manje eksternaliziranih problema u ponašanju naspram dječaka. Odgojitelji koji su stariji i imaju više godina radnog staža ujedno procjenjuju manje eksternaliziranih problema u ponašanju, a više internaliziranih, naspram mlađih, s manje radnog iskustva.

Doprinos ovog rada je u boljem razumijevanju samoprocijenjene učinkovitosti odgojitelja u radu s djecom s problemima u ponašanju, s ciljem prevencije neželjenih razvojnih psihosocijalnih ishoda u ranoj dječjoj dobi.

Ključne riječi: djeca, odgojitelji, učinkovitost, socijalna kompetentnost, problemi u ponašanju

11. SUMMARY

The primary goal of this paper was to determine the different aspects of kindergarten teachers' efficiency self-evaluation and the evaluation of preschool students' behaviour. The efficiency self-evaluation is divided into these dimensions: student engagement, classroom management and instructional strategies. The preschool students' behaviour evaluation is grouped into these dimensions: extreme behavioural problems, internalized behavioural problems and the social competence of early development and preschool students.

Two hundred and fifty-four kindergarten teachers from eleven kindergartens, including five towns from the Zagreb county, have participated in the research. Each teacher evaluated one child with behavioural issues. The self-efficacy in relations to specific child scale and the social competence and behaviour evaluation scale – preschool edition have been used with the purpose of collecting data.

A high level of efficiency self-evaluation by the teachers working with children with behavioural issues has been determined by the research results. Teachers have estimated that the externalized and internalized behavioural problems appear sometimes, as does social competence.

All three dimensions of efficiency self-evaluation correlate with the estimated externalized behavioural problems and children's social competence. Higher efficiency self-evaluation is connected to higher estimations of children's social competence. In the field of student engagement higher efficiency self-evaluation results in higher estimation of externalized problems as well. While in the fields of classroom management and instructional strategies it is linked to lower estimations of externalized behavioural problems.

Gender differences according to teachers' estimations are visible at the level of social competence and externalized behavioural problems, where girls are valued more socially competent, with less externalized behavioural problems than boys. Older teachers with more experience are prone to estimate less externalized behavioural problems, and more of the internalized ones, as opposed to younger, less experienced teachers.

The contribution of this paper is in the better understanding of kindergarten teachers' efficiency self-evaluation in working with children who have behavioural problems, with the goal of preventing the development of unwanted psychosocial outcomes in early child development.

Key words: children, kindergarten teachers, efficiency, social competence, behavioural problems

12. LITERATURA

1. Achenbach, T.M. (1993). *Empirically Based Taxonomy: How to Use Syndromes and Profile Types Derived from the CBCL/4-18, TRF, and YSR*. Department of Psychiatry University of Vermont.
2. Achenbach, T.M. i Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
3. Ajduković, M., Ručević, S., Šincek, D. (2008). Istraživanje rasprostranjenosti rizičnog i delikventnog ponašanja djece i mladih u urbanim sredinama: dodatni poticaj za prevenciju. *Dijete i društvo*, 10 (1/2), 27-47.
4. American Psychiatric Association (1994). *DSM – IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition*, (str. 78 – 85), Washington, American Psychiatric Association.
5. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb: Novi Liber.
6. Arnold, D.H., Mc Williams, L. i Arnold, E.H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34 (2), 276-287.
7. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
8. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine, str. 23-66.
9. Bašić J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Bašić, J., (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. *Kriminologija i socijalna integracija*. Vol. 16 Br. 2, 1-124
11. Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2005). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*, Zagreb: Alinea.
12. Begić, D. (2014). *Psihopatologija*. Zagreb: Medicinska naklada.

13. Blašković, L. (2015). Labin: Projekt Paths – rastem Epoha zdravlja. *Glasiilo hrvatske mreže zdravih gradova*, Vol. 8 No.1.
14. Bloomquist, M.L., Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems*, New York: Guilford Press.
15. Božin, S., Milović, S., Pašalić, A., Schröder, B. (2011). *Svatko uči na svoj način*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
16. Bouillet, D., Uzelac, S., (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Bouillet, D., Uzelac, S., Dodig, D. (2009). *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 9 – 28
18. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Brdar, I. (1993b). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Rijeka, 13-22.
20. Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children, *The Future of Children*, 7 (2), 55-71.
21. Brennan, M. E., Poertner, J. (1997). Balancing the Responsibilities of Work and Family Life: Result of the Family Caregiver Survey. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 5 (4), 239-249.
22. Brust Nemet, M. (2015). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko metodičke izobrazbe *Magistra ladertina*, 9(1).
23. Bubnić, D. (2002). *Socijalne interakcije među djecom u dobno mješovitim i dobno čistim skupinama*, Rijeka: Filozofski fakultet-odsjek za psihologiju.
24. Cakić, L., Živčić-Bečirević, I. (2009). Prihvaćenost dječaka i djevojčica u skupini vršnjaka predškolske dobi. *Napredak*, 150 (2), 140-153.
25. Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
26. Crawford, N., Schrock, M., Woodruff-Borden, J. (2010). Child Internalizing Symptoms: Contributions of Child, Temperament, Maternal Negative Affect and Family Functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 53-64.
27. Curtis, D., Carter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Yorkton Court, St. Paul: Readleaf Press.
28. Davison, G. C., Neale, J. M. (1999). Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja. Jastrebarsko: Slap.

29. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 (2013) *American Psychiatric Publishing*, Washington, DC.
30. Dobrenić, T., Poldrugač, V. (1974). *Neki društveno-moralni stavovi omladine s poremećajima u ponašanju*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
31. Državni pedagoški standard (2008) Preuzeto 3.11.2017. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
32. Europska Komisija/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). Izvješće Eurydice i Eurostata. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto 3.5.2017. s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166HR.pdf
33. Eger, H.L., Kondo, D., Anglod, A. (2006). The epidemiology and diagnostic issues in preschool attention-deficit/hyperactivity disorder, *Infants and Young Children*, 19, 109-122.
34. Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
35. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, Vol.65, No.4.
36. Ferek, M. (2006). *Buđenje –Hiperaktivni sanjari*. Zagreb: Udruga za razumijevanje ADHD-a.
37. Glavina, E. & Višnjić Jevtić, A. (2008). Prosocijalno i agresivno ponašanje kao prediktori stupnja prihvaćanja u skupini djece predškolske dobi. U: *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.
38. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora – nova psihologija osobne slobode*, Zagreb: Alinea.
39. Gouley, K.K., Miller Brotman, L.M., Huang, K.Y., Shrou, P. E. (2008). *Construct Validation of The Social Competance Scale in Preschool-age Children*, NYC Child Study Center, New York University School of Medicine and Patrick E.Shrou, New York University.

40. Hammen, C., Zupan, B. (1984). Self-schemas, depression, and the processing of personal information in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 598-608.
41. Hinshaw, S. P., Han, S., Erhardt, D., Huber-Dressler, A. (1992). Parent ratings, teacher ratings and direct observations of preschool children, differential convergence for externalizing vs. Internalizing behavior patterns, *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 143-150.
42. Hughes, Cerian; Cline, Tony (2015). An Evaluation of the Preschool PATHS Curriculum on the Development of Preschool Children. *Educational Psychology in Practice*, v31 n1 p73-85.
43. Izvješće Eurydice i Eurostata o predškolskom odgoju. Preuzeto 3.5.2017. s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166_HR.pdf
44. Janković, J., Ljubotina, D., Blažeka, S. (2004). Roditeljska percepcija ponašanja i interesa djece u selu i u gradu u svjetlu etike istraživanja djece. *Sociologija sela*, 42 163/164 (1/2): 69-90.
45. Jessel, D., Moir, A. (1993). *Muški spol, ženski spol*. Zagreb: Izvori.
46. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb: Recedo d.o.o.
47. Jurčević-Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja*, Petrinja: Visoka učiteljska škola.
48. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Redefining the educational role of the family, *Croatian Journal of Education*, Vol: 13 (4/2011), 122-150.
49. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271-281.
50. Katz, L.G., McClellan, D.E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb: Educa.
51. Keenan K., Shaw, D.S. (1994). The development of aggression in toddlers: A study of low income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 53-7.
52. Kocijan Hercigonja, D., Hercigonja Novković, V., Flander, M. (2017). Mijenja li se psihopatologija kod djece i mladih? *Soc. psihijat*. Vol. 45 Br. 1, str. 16-21.
53. Koller- Trbović, N. (2004). Poremećaji u ponašanju djece i mladih, U: Bašić J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., (ur.); *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja* :

pristupi i pojmovna određenja, Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 83-97, Zagreb.

54. Koller Trbović, N., Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*. Vol. 20 (1) 1-132.
55. Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH.
56. Koller - Trbović, N., Miroslavljević, A., Jeđud Borić, I. (2017). *Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju – konceptualne i metodičke odrednice*, Zagreb: Ured UNICEFA-a za Hrvatsku.
57. Koller-Trbović, N. (1989). Teška djeca, *Defektologija*, 25 (1), 143-155.
58. Krušelji, Lj. (2014). Paths- Rastem - program socijalnog i emocionalnog učenja djece predškolske dobi. *Epoha zdravlja: Glasilo Hrvatske mreže zdravih gradova*, Vol.7 No.1.
59. Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I. I Pavetić-Šimetin, I. (2004). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2001./2002*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
60. Lebedina Manzoni, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
61. Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., Williams, P., (2014). Preschool Teacher Competence Viewed from the Perspective of Students in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v40 n1 p3-19.
62. Lillvist, A., Sandberg, A., Bjorck-Akesson, E., Granlund, M. (2009). The Construct of Social Competence--How Preschool Teachers Define Social Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood*, v41 n1 p51-68.
63. Lindsey, E.W. (2002). Preschool childrens friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, Vol. 32, No.3., Texas TechUniversity.
64. Ljubetić, M. (2001). *Važno je znati kako živjeti*. Zagreb: Alinea.

65. Ljubetić, M. (2006). Samoprocjena (metarazina) i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja. Preuzeto 20.10.2017. s https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjMI5_RjVxXAhXKWRQKHZl9BxwQFghEMAU&url=https%3A%2F%2Fwww.ffst.unist.hr%2Fimages%2F50013806%2FLjubetic_032006.pdf&usg=AOvVaw3wakiftlje21cwk7vCZKzi
66. Macuka, I. (2016). Emocionalni i ponašajni problemi mlađih adolescenata – zastupljenost i rodne razlike. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 65-86 str.
67. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak* 151 (3 – 4) 432 – 444.
68. Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama. *Napredak*, 154 (3) 427 – 450.
69. Modrić, N. (2009). *Vrednovanje učinkovitosti modela upravljanja problemnim situacijama u odgojnim grupama*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju Sveučilišta u Zagrebu.
70. Modrić, N. (2016). *Upravljanje problemnim situacijama – UPS model*, Zagreb: Politička kultura.
71. McClellan, D. E. i Katz, L. G. (2001). *Assessing Young Children's Social Competence*. ERIC Digest.
72. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
73. Mikas, D. (2007). Kako roditelji i odgojitelji procjenjuju emocionalni razvitak i ponašanje djece predškolske dobi. *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 1, str. 49-73.
74. Milas, Klarić, I. (2016). *Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu za 2016.godinu*. Preuzeto 25.9.2017. s http://www.dijete.hr/websites/dijete.hr/index.php/hr/izvijemainmenu-93/doc_download/548-izjee-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2016.html
75. Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djece, *Magistra ladertina* 5, 5.
76. Mucić-Šutić, E. (2010). *Socijalna kompetentnost i internalizirani problemi djece predškolske dobi u odnosu na (ne)prihvaćenost u grupi*. Preuzeto 26.9.2017. s <http://www.djecji-vrtic-ploce.hr/18-dani-predskolskog-odgoja-prezentacija-psiholginje-edite-m-sutic/>

77. NOK-Nacionalni okvirni kurikulum. Preuzeto 10.07.2017. s http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
78. Oatley, K., Jenkins, J.M. (2003). *Razumijevanje emocija*, Zagreb: Naklada Slap.
79. Pahl, K.M., Barrett, P.M. (2007). The Development of Social – Emotional Competence in Preschool – Aged Children: An Introduction to the Fun Friends Program. *Australian Journal of Guidance&Counselling*, Vol. 17 No.1 The University of Queensland, and Pathways Health and Research Centre, Australia.
80. Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagoška istraživanja*, 11 (2), 203 – 216.
81. Područja ključnih kompetencija. Preuzeto 30.09.2017. s http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc
82. Rangelov Jusović, R. i Vizek Vidović, V. (2013). *ATEPIE projekt Sarajevo*. Preuzeto 2.9.2017. s http://www.cep.edu.rs/media/files/onk_u_regionalnoj_perspektivi_v_vizek_vidovic_r_rangelov_jusovic_1.pdf
83. Rudan, V., Begovac, I., Szivoczka L. i Filipović, O. (2002). Competence and behavioral/emotional problems in Croatian children – Parents' and teachers' reports: Pilot study, Coll. *Antropol*, 26, 447-456.
84. Samples, F., & Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. In D.S Elliott, B.A Hamburg, & K.R Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 217-252). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
85. Shaw, D. S., Keenan, K. i Vondra, J. I. (1994). Developmental Precursor of Externalizing Behaviour ages 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30, 355-364.
86. Sindik, J., Šunjić, I., Čosić, A., Budisavljević, T. (2013). Primjena kataloga ciljeva učenja u procjeni kompetencija predškolske djece. *Metodički ogledi*, 20, 117–135.
87. Sindik, J. (2008). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni? *Dijete, vrtić obitelj*, 54, 6-11.

88. Slaughter, V., Dennis, M.J. Pritchard, M. (2002). *Theroy of mind and peer acceptance in preschool children*. School of Psychology, Univerity of Queensland, Brisbane, Australia.
89. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45 – 58.
90. Smjernice o agresivnosti. Preuzete 6.8.2017. s <http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Agresivnost%20%201%20poglavlje.pdf>
91. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi – Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
92. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficasy, Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
93. Tracy, M., Zimmerman, F. J., Galea, S., McCauley, E. I Vander Stoep, A. (2008). What explains the relations between family poverty and childhood depressive symptoms? *J Psychiatr Res*, 42, 1163-1175.
94. Thompson, J. (2016). Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Zagreb: Educa.
95. Trembley, R.E. (2000). The development of aggressive bahaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2): 129-141.
96. Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 944–956.
97. Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
98. Vahedi, S., Farrokhi, F., Farajian, F. (2012). *Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children*. Department of Psychology, Univerity of Tabriz, Iran.
99. Valečić Štembenger, A. i Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Preschool teachers beliefs about their own competence in working with preschool children who show

- emotional and behavioural difficulties. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.52 No.2 str. 11-22.
100. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Slap.
 101. Velki, T. (2012). Uloga nekih obiteljskih čimbenika u pojavi nasilja među djecom. *Psihologijske teme*, 21, 29-60, Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek.
 102. Vlachou, M., Botsoglou, K. & Andreou, E. (2013b). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*, Volume 2013, Article ID 301658.
 103. Vlah, N. (2013). *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Zagreb: Biakova.
 104. Vlah, N. (2015). *Rane intervencije u djetinjstvu: Osuđeni smo na izdržljivosti i snalažljivosti odgajateljica u vrtićima*. Preuzeto 25.10.2017. s <http://lupiga.com/intervjui/rane-intervencije-u-djetinjstvu-mogucnost-za-razvoj-punih-potencijala-najmladjih>
 105. Vlah, N. (2017). *Razine rizika za probleme u ponašanju kod djece rane razvojne dobi i stručne intervencije*. Preuzeto 6.10.2017 s <https://portal.uniri.hr/Projekti/390?controler=projekti>
 106. Vlah, N. (2017). *Self-Assesment of Teacher s Efficacy in Preschool Institution*. ERFCO, 9th International Conference of The Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, 17-19 May 2017, Zagreb.
 107. Vlah, N., Ferić, M. (2017). *The need for additional support for nursery school children and the reasons why it is not provided: a techers perspectiv. (U tisku)*
 108. Vlah, N., Pinoza-Kukurin, Z. (2011). Stavovi studenata učiteljskog fakulteta u Rijeci o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Napredak*, 153 (1) 39-52.
 109. Vlah, N., Smojver-Ažić, S., Josipović, R., Srok, R., Stjepanović, D. (2013). *Socijalna kompetentnost i eksternalizirani/internalizirani problemi u ponašanju u dječjem vrtiću: povezanost s nekim aspektima odgojnih stilova roditelja i individualne stručne pomoći*. Treći hrvatski simpozij o ranoj intervenciji u djetinjstvu, Zadar.
 110. Vlah, N., Smojver Ažić, S., Dorčić Martinac, T. (2017). *Risk for Behavioral Problems in The Early and Pre-school age: Proposal of Assessment Measure*. ERFCO, 9th International Conference of The Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, 17-19 May 2017, Zagreb.

111. Vlah, N., Štifter, S., Bijedić, M. (2014). Some aspects of the phenomenology of risk behavior at preschool age. *Defektologija* 2D (2) 81-160.
112. Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju. Preuzeto 24.09.2017. s http://www.dijete.hr/joomdocs/Zastita_prava_i_interesa_djece_s_problemima_u_ponasanju
113. Zloković, J., Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgajne znanosti* 12, 1, 197-213.
114. Zloković, J. (2014). Komercijalizacija ranog djetinjstva i stvaranje vrijednosnih „mentalnih mapa“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (Sp.Ed.1) 291-303. Preuzeto 3.11.2017. s <http://hrcak.srce.hr/117851>
115. Zoccolillo, M. (1993). *Development and Psychopathology*, Volume 5, Issue 1-2, Cambridge University Press
116. Zupančić, M., Podlesek, A. (2010). Procjena ličnosti u ranom djetinjstvu kao pokazatelj razvojnih obilježja u posljednjoj predškolskoj godini. *Suvremena psihologija*, Vol.13. No. 1.
117. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S. I Miščenić, G. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja, *Psihologijske teme*, 12, 63-76

PRILOZI

Popis tablica

1. Tablica 1. Osam područja ključnih kompetencija
2. Tablica 2. Distribucija odgojitelja/djece u odnosu na mjesto zaposlenja/pohađanja vrtića
3. Tablica 3. Distribucija odgojitelja prema dobnoj strukturi
4. Tablica 4. Distribucija odgojitelja prema spolnoj strukturi
5. Tablica 5. Distribucija odgojitelja s obzirom na godine staža u struci
6. Tablica 6. Distribucija odgojitelja u odnosu na stručnu spremu
7. Tablica 7. Distribucija djece prema spolnoj strukturi
8. Tablica 8. Distribucija djece s obzirom na godine i mjesece boravka u vrtiću
9. Tablica 9. Distribucija djece s obzirom na rješenje Centra za socijalnu skrb o kategoriziranosti prema teškoćama u razvoju
10. Tablica 10. Distribucija djece prema kategoriziranosti teškoća u razvoju prema kojem ga rješenje svrstava
11. Tablica 11. Prikaz deskriptivnih podataka, korelacija i rezultata Kolmogorov-Smirnov testa za samoprocijenjenu učinkovitost i procijenjena internalizirana i eksternalizirana ponašanja, odnosno socijalnu kompetentnost djece, korelacija dobi i godina staža u struci s fokusnim varijablama (učinkovitost i eksternalizirani/internalizirani problemi u ponašanju i socijalna kompetentnost)
12. Tablica 12. Prikaz rezultata Mann Whitney U testa za razlike između djevojčica i dječaka u fokusnim varijablama

