

POTICANJE RAZVOJA SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE DJECE U VRTIĆU: AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE

Kovačević, Lara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:058611>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-21**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**POTICANJE RAZVOJA SOCIO-EMOCIONALNE
KOMPETENCIJE DJECE U VRTIĆU:
AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE**

LARA KOVAČEVIĆ

Split, 2024.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Akcijska istraživanja u ranom i predškolskom odgoju

POTICANJE RAZVOJA SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE
DJECE U VRTIĆU: AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE

Studentica:
Lara Kovačević

Mentorica:
izv. prof. dr. sc. Tonča Jukić

Split, rujan 2024.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Suvremeni odgoj i obrazovanje	2
2.1. Suvremeni nasuprot tradicionalnom odgoju i obrazovanju.....	3
2.2. Kontekst ustanove za odgoj i obrazovanje	5
3. Refleksivna praksa	7
3.1. Akcijsko istraživanje	10
3.1.1. Etape akcijskog istraživanja.....	12
4. Socio-emocionalna kompetencija	14
4.1. Emocije.....	15
4.2. Emocionalna kompetencija	17
4.2.1. Utjecaj emocionalne kompetencije	19
4.2.2. Uloga odgojitelja u poticanju emocionalne kompetencije.....	20
4.3. Socijalna kompetencija	21
4.3.1. Sastavnice socijalne kompetencije.....	23
4.3.2. Asertivnost	25
4.3.3. Uloga odgojitelja u poticanju socijalne kompetencije	27
5. Akcijsko istraživanje.....	29
5.1. Etapa planiranja.....	29
5.1.1. Razumijevanje problema istraživanja	29
5.1.2. Definiranje projekta istraživanja.....	30
5.1.3. Određivanje metodologije istraživanja	33
5.2. Etapa djelovanja	34
5.2.1. Implementacija akcijskog plana i promatranje rezultata	34
5.3. Refleksija.....	46
5.3.1. Vrednovanje rezultata i projekta	46
6. Zaključak.....	48

7. Literatura.....	49
Sažetak	56
Abstract.....	57

1. Uvod

Glavni cilj odgojno-obrazovnog djelovanja je cjelovit razvoj djece te razvoj njihovih kompetencija. Socijalna i građanska kompetencija prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) odnosi se na poticanje djeteta na odgovorno ponašanje, razvoj tolerancije i prihvaćanje različitosti, međusobnu suradnju i pomaganje te učinkovito sudjelovanje u raspravama. Sukladno tome, socio-emocionalna kompetencija predstavlja važan aspekt djetetova cjelovita razvoja, a ona uključuje vještine prepoznavanja vlastitih i tuđih emocionalnih stanja, prikladnog izražavanja emocija, regulacije emocija, postizanja kompromisa i uspješnog rješavanja problemskih situacija (Cohen i sur., 2005; Curby i sur., 2015; Starc i sur., 2004; Vranjican i sur., 2019;).

Za uspješno poticanje socio-emocionalne kompetencije djece vrlo su važni kontekstualni i organizacijski čimbenici, odnosno: prostorno-materijalno i socijalno okruženje te fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa (Jurčević Lozančić, 2018; Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2011). Razni autori navode različite sastavnice socio-emocionalne kompetencije, ali za potrebe ovog rada koristili smo podjelu prema autoricama Katz i McClellan (2005). Stoga, sastavnice socio-emocionalne kompetencije su: regulacija emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća te socijalne dispozicije. Nadalje, asertivnost predstavlja jedan od važnih elemenata socio-emocionalne kompetencije, a može se odrediti kao sposobnost izražavanja vlastitih osjećaja, stavova i želja pazeći pritom na osjećaje sugovornika (Putarek i sur., 2015; Škrobica, 2008; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), a cilj je asertivne komunikacije uspostavljanje odnosa koji se temelji na obostranom zadovoljstvu, iskrenosti i međusobnom poštovanju (Jakovac i sur., 2023).

S obzirom na to da dosadašnja istraživanja upućuju na dobrobiti koje razvoj socio-emocionalne kompetencije ima za djetetov razvoj, rad nudi pregled spoznaja o utjecaju konteksta ustanove na dječji razvoj, važnosti refleksivne prakse te akcijskog istraživanja kao kvalitetnog načina unaprjeđena odgojno-obrazovne prakse, glavnim aspektima socijalne i emocionalne kompetencije te uloge odgojitelja u njihovu poticanju. Ujedno, u rade se predstavlja akcijsko istraživanje provedeno s ciljem unaprjeđenja socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću.

2. Suvremeni odgoj i obrazovanje

Prošlo stoljeće nazvano je stoljećem djeteta, a najveće promjene, u odnosu odraslih prema djeci, dogodile su se nakon usvajanja Konvencije o pravima djeteta (Babić, 2014; Bašić, 2009; Pintar, 2022). Sukladno tome, djetinjstvo je označeno kao razdoblje intenzivnog razvoja djece koje ima vlastitu vrijednost i kulturu, a ne više kao pripremna etapa za život odraslih (Babić, 2014; JurčevićLozančić, 2018; Mlinarević, 2022; Rogulj, 2018; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Globalne gospodarske, socijalne i druge promjene utjecale su na značajne promjene u obitelji te usporedno s tim na sve ranije uključivanje djece u ustanove za odgoj i obrazovanje (JurčevićLozančić, 2018; Mlinarević, 2022). Tvrdeći isto, Visković i Višnjić Jevtić (2019) ističu da se odgojno-obrazovne ustanove sve više prilagođavaju tržištu rada, a to posljedično dovodi do insitucionalizacije djetinjstva i smanjenja kvalitetnog obiteljskog vremena. Prema NKRPOO (2015) obitelj i dječji vrtić predstavljaju dva ključna sustava u kojima dijete razvija svoje potencijale, zadovoljava svoje potrebe i upoznaje svijet oko sebe. Visković i Višnjić Jevtić (2019) također naglašavaju da su ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi već dugi niz godina prepoznate kao temeljne društvene vrijednosti. S obzirom na to da djeca velik dio djetinjstva provode u odgojno-obrazovnim ustanovama opravdana je potreba za kontinuiranom kontrolom i poboljšanjem odgojno-obrazovnog procesa (JurčevićLozančić, 2018; Rogulj, 2018)

Dječji vrtić mjesto je u kojem se odgojno-obrazovni proces oblikuje prema interesima djece s ciljem njihova cjelovita razvoja (NKRPOO, 2015; Rogulj, 2018; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Naglasak je na prepoznavanju individualnih razlika, razumijevanju potencijala svakog djeteta te prihvaćanju djeteta kao aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Hansen i sur., 2004; Rogulj, 2018; Slunjski, 2001; Visković i Višnjić Jevtić, 2019; Zjačić Ljubičić i sur, 2021). Autorica JurčevićLozančić (2016, str. 11) ističe da je dijete „aktivno, znatiželjno i osjetljivo biće koje ima raznovrsne interese, znanja, razumijevanja i koje vođeno svojom prirodnom znatiželjom istražuje svijet oko sebe“. Nadalje, objašnjava da je upravo zbog toga vrlo važno djeci osigurati uvjete u kojima će ona moći samostalno istraživati svijet oko sebe igrajući se. Slažući se s tim, mnogi autori ističu važnost igre kao temelja za učenje i važnog aspekta razvoja djece rane i predškolske dobi (Hansen i sur., 2004; Jurčević-Lozančić, 2011, 2018; Kirk i MacCallum, 2017; Klarin, 2017; Petrović-Sočo, 2009; Rogulj, 2018; Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

2.1. Suvremeni nasuprot tradicionalnom odgoju i obrazovanju

Znanstvena istraživanja o djeci i djetinjstvu bila su osnova promjene odgojno-obrazovne paradigme u Hrvatskoj pa time i odgojno-obrazovnih ciljeva (Mlinarević, 2022). Sukladno tome, krajem prošlog stoljeća počele su se događati brojne promjene u odgojno-obrazovnoj praksi (Petrović-Sočo, 2009). JurčevićLozančić (2018) ističe da je nova paradigma u odgoju i obrazovanju znatno utjecala na razumijevanje razvoja djece rane i predškolske dobi. S jedne strane, tradicionalna paradigma obilježena je biheviorističkim i determinističkim pristupom, dok je s druge strane suvremena paradigma obilježena konstruktivističkim i razvojnim pristupom (Hansen i sur., 2004; Petrović-Sočo, 2009; Pintar, 2020; Visković i Višnjic Jevtić, 2019).

U tradicionalnom pristupu dijete je shvaćano kao nedovršeno, nezrelo biće (Babić, 2014; Hansen i sur., 2004; Slunjski, 2001; Visković i Višnjic Jevtić, 2019) koje ne može samostalno donositi nikakve odluke vezane za vlastiti razvoj (Petrović-Sočo, 2009). Nasuprot tome, u suvremenom pristupu dijete se odmah po rođenju smatra cjelovitim bićem te ga sukladno tome treba poštivati i uvažavati (Hansen i sur., 2004; NKRPOO, 2015; Petrović-Sočo, 2009). Nadalje, dijete je aktivni sudionik vlastitog razvoja (Babić, 2014; JurčevićLozančić, 2018; Mlinarević, 2022; Slunjski, 2001, 2012; Visković i Višnjic Jevtić, 2019; Zjačić Ljubičić i sur., 2021) što znači da ima pravo na informacije vezane za svoj razvoj te pravo na sudjelovanje u odlučivanju (Bašić, 2009). Autorica Mlinarević (2022) ističe da je dijete subjekt s pravima pa je jednako važna uključenost djeteta u dječjem vrtiću, kao i u obiteljskom domu.

Uloga odgojitelja bitno se promijenila u suvremenoj paradigmi odgoja i obrazovanja, a najveće promjene dogodile su stavljanjem djeteta u središte odgojno-obrazovnog procesa (Modrić, 2013; Petrović-Sočo, 2009; Slunjski, 2011). U tradicionalnoj paradigmi odgojitelj je zadatak bio djeci prenijeti znanje procesom transmisije (Hansen i sur., 2004; Modrić, 2013; Petrović-Sočo, 2009; Sindik, 2008; Slunjski, 2001), a upravo zbog toga bilo je potrebno detaljno isplanirati odgojno-obrazovne ciljeve te ih se rigidno pridržavati (Petrović-Sočo, 2009; Pintar, 2020; Slunjski, 2001, 2011; Visković i Višnjic Jevtić, 2019). Nasuprot tome, suvremeni odgojitelj prihvaća dijete kao aktivno, znatiželjno i sposobno biće te mu osigurava poticajne uvjete u kojima će ono samo istraživati svijet oko tebe i razvijati svoje potencijale (Hansen i sur., 2004; JurčevićLozančić, 2018a; Kirk i MacCallum, 2017; Modrić, 2013; Slunjski, 2001, 2011; Visković i Višnjic Jevtić, 2019). Uloga odgojitelja mijenja se iz osobe koja podučava u osobu koja stvara poticajne uvjete, promatra, dokumentira i pomaže (Petrović-Sočo, 2009;

Sindik, 2008; Slunjski, 2012). Kada je riječ o vrednovanju odgojno-obrazovnog rada, odgojitelj sada veći naglasak stavlja na proces, a ne više na rezultat aktivnosti djece (Modrić, 2013; Slunjski, 2001; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Modrić (2013) dalje navodi da tijekom vršnjačkih sukoba odgojitelj više ne zauzima središnju ulogu u njihovu rješavanju, već poticajnim pitanjima pomaže djeci kako bi ona samostalno razriješila sukob. Sukladno s prethodno rečenim, odgojiteljev cilj nije razriješiti sukob, već osigurati uvjete u kojima će djeca moći razvijati svoje vještine. Odnosno, suvremeni odgojitelj treba poznavati opće karakteristike dječjeg razvoja, ali i priznavati individualne posebnosti svakog djeteta te sukladno tome organizirati odgojno-obrazovni proces (Hansen i sur., 2004; JurčevićLozančić, 2018; Starc i sur., 2004).

2.2. Kontekst ustanove za odgoj i obrazovanje

Učenje djece rane i predškolske dobi kontinuiran je proces (Visković i Višnjić Jevtić, 2019) kojim ona oblikuju svoja znanja, razvijaju postojeće i stječu nove vještine (JurčevićLozančić, 2018). Naglašava se da djeca ne uče u izolaciji, već u interakciji sa svojom okolinom (JurčevićLozančić, 2018; Slunjski, 2011), no dijete je intrinzično motivirano za učenje pa se učenje temelji na njegovim samoiniciranim aktivnostima (Pintar, 2022; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Upravo zbog važnosti okoline u razvoju i učenju djece, ističemo dimenzije konteksta ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, a one su: prostorno-materijalna dimenzija, socio-pedagoška dimenzija te fleksibilnost procesa (Babić, 2014; Hansen i sur., 2004; NKRPOO, 2015; Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2011; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Kako se navodi u NKRPOO (2015, str. 1) „u kompleksnome sustavu kao što je vrtić, nijedan dio ne može se opisati ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu“, ali zbog potreba ovog rada svaku dimenziju zasebno ćemo objasniti radi bolje preglednosti.

Prostorno-materijalno okruženje odnosi se na sve što se nalazi unutar i oko ustanove pa to podrazumijeva: zidove, oblike i veličinu prostorija, razmještaj namještaja, materijal za neposredni rad s djecom te njegovu dostupnost (Sindik, 2008). Ono ne predstavlja statično i nepromjenjivo okruženje (Hansen i sur., 2004), već odgojitelj u suradnji s djecom mijenja sobu dnevnog boravka prema njihovim interesima (Modrić, 2013; NKRPOO, 2015; Sindik, 2008). Najčešće je prostor u kojem djeca borave organiziran u centre aktivnosti (Hansen i sur., 2004; Petrović-Sočo, 2007), a u njima se nalaze pedagoški pripremljeni materijali (Sindik, 2008; Slunjski, 2011). Pedagoški pripremljen materijal djeci osigurava mogućnosti istraživanja, manipuliranja, transformiranja te kreativnog izražavanja (Petrović-Sočo, 2007; Sindik, 2008), a vrlo je važno da je djeci uvijek dostupan, odnosno da ga mogu samostalno uzeti kada za to osjete potrebu (Petrović-Sočo, 2009). Zbog već naglašene povezanosti svih dimenzija konteksta, neki autori (NKRPOO, 2015; Sindik, 2008; Slunjski, 2011) navode da organizacija prostorno-materijalnog okruženja izravno utječe na socijalne odnose u skupini. Sudjelovanje djece u mijenjanju sobe dnevnog boravka prema njihovim interesima izravno utječe na smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja te na povećanje suradnje, rješavanja problema te izražavanje svog mišljenja (Sindik, 2008; Slunjski, 2011). Naposljetku, autorica Pintar (2022) upućuje kritiku nekim pedagoškim pravcima koji navode prostor kao trećeg odgojitelja jer takva tvrdnja umanjuju ulogu odgojitelja u tom važnom aspektu odgojno-obrazovnog procesa.

Već smo naglasili da je socijalno okruženje iznimno važno za dijete jer se ono razvija isključivo u interakciji sa svojom okolinom (Jurčević-Lozančić, 2018; Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2011). Unutar institucijskog konteksta socio-pedagoška dimenzija podrazumijeva interakcije na svim razinama, odnosno interakcije između odgojitelja i djece, djece međusobno, odgojitelja i roditelja i slično (Sindik, 2008). Kvalitetne socijalne interakcije prepoznaju se po odnosima koji se temelje na poštovanju, distribuciji moći, načinima rješavanja problemskih situacija te otvorenoj, afirmativnoj i dvosmjernoj komunikaciji (NKRPOO, 2015; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Slažući se s tim, Mlinarević (2022) ističe da je povjerenje temelj svih odnosa koji pozitivno utječe na djetetovo samopoštovanje, autonomiju i sigurnost. Ista autorica (2022) dalje ističe da neiskrena, gruba i jednosmjerna komunikacija negativno utječe na dječje izražavanje misli i osjećaja te njihovu samostalnost. Upravo zbog toga, u ustanovama koje se temelje na demokratičnim odnosima djeca, zbog svoje samostalnosti, imaju priliku započinjati i održavati kvalitetne interakcije s ciljem vlastitog razvoja. Stoga, jedna od glavnih zadaća odgojitelja je stvoriti takvo socio-pedagoško okruženje u kojem će se svako dijete osjećati prihvaćano i imati mogućnost izreći svoje mišljenje, ideje ili osjećaje bez osude (NKRPOO, 2015; Petrović-Sočo, 2009; Slunjski, 2011).

Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa odnosi se na mogućnost prilagodbe svakodnevnim promjenama s jedne, te potrebama i interesima djece s druge strane (NKRPOO, 2015). Djeca u današnjem svijetu, ma gdje živjela, moraju se naučiti nositi s promjenama (Hansen i sur., 2004). Petrović-Sočo (2007) ističe da se djeca u odgojno-obrazovnim ustanovama svakodnevno susreću s promjenama i razvijaju vještine nošenja s istima. Fleksibilnost svim sudionicima procesa omogućava aktivno djelovanje i nuđenje prijedloga s ciljem povećanja kvalitete. Naposljetku, suvremeni odgojno-obrazovni proces ne dopušta strogo slijedenje unaprijed isplaniranih ciljeva, već zahtijeva prilagođavanje i mijenjanje plana po potrebi (NKRPOO, 2015).

3. Refleksivna praksa

Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse jedno je od temeljnih načela NKRPOO, a podrazumijeva fleksibilno pristupanje promjenama te preispitivanje vlastitih odgojno-obrazovnih postupaka (NKRPOO, 2015). Djelatnici u dječjim vrtićima suočavaju se s novih zahtjevima koje uvjetuje suvremena paradigma odgoja i obrazovanja, stoga je nužno kontinuirano razvijati nove vještine i stjecati nova znanja (Jurčević Lozančić, 2016; Slunjski i sur., 2006; Šagud, 2005, 2011; Zjačić Ljubičić i sur., 2021). Sukladno tome autorica Jurčević Lozančić (2018a) ističe da inicijalno obrazovanje odgojitelja nije dovoljno za stjecanje svih potrebnih vještina i znanja, a Šagud (2011) naglašava da je na razini inicijalnog obrazovanja potrebno studente intenzivnije uključivati u aktivnosti u kojima će oni aktivno sudjelovati u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse.

Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa rezultat je djelovanja svih sudionika, a pogotovo odgojiteljevih profesionalnih i stručnih znanja te motiviranosti za napredovanje (NKRPOO, 2015; Šagud, 2011). Tvrdeći isto, Zjačić Ljubičić i suradnici (2021) ističu da kvaliteta ustanove nije statična, već razvojna kategorija te da se ista ne može održati bez sinergije svih sudionika i neprestane težnje poboljšanju. Sukladno tome, razvoj kvalitete odgojno-obrazovnog procesa od odgojitelja zahtijeva razvoj novih kompetencija (Jurčević Lozančić, 2018a; Slunjski, 2011), a kako tvrdi Šagud (2011) to je zahtjevan, složen i dug proces kojim se razvijaju istraživačke i refleksivne vještine. Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) stručno usavršavanje podrazumijeva kontinuirano profesionalno napredovanje s ciljem razvoja odgojno-obrazovne prakse. Važno je naglasiti da stručno usavršavanje ne smije biti ograničeno samo na ambiciozne pojedince (Šagud, 2011; Zjačić Ljubičić i sur., 2021) jer je ono zakonska obaveza svakog odgojitelja (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2021). Također, ističe se i važnost umrežavanja stručnjaka koje omogućuje razmjenu iskustava, savjeta i izravnomijenjanje prakse, a predlaže se smanjenje količine seminara i predavanja zbog njihove transmisijske ograničenosti, odnosno samog prijenosa informacija (Jurčević Lozančić, 2018). Rezultati istraživanja koje je provela Jurčević Lozančić (2018a) prikazuju da je većina odgojitelja i stručnih suradnika spremna ulagati u svoj profesionalni razvoj te da ističu važnost timskog rada, međusobne potpore i povjerenja kao temelja za razvoj kvalitete ustanove. S druge strane, autorica Vekić-Kljaić (2022) kao glavne aspekte stručnog usavršavanja ističe umrežavanje stručnjaka, refleksivni dijalog i suradnju.

Sukladno tome, proces stručnog usavršavanja vrlo je značajan za razvoj reflektivne prakse (Spasić i Maksimović, 2023).

Refleksija predstavlja holistički proces istraživanja teorije koja se integrira s praksom, odnosno dijalog između teorijskog znanja s jedne te subjektivnog praktičnog iskustva s druge strane (Šagud, 2005). Implicitna pedagogija predstavlja odgojiteljevu osobnu praksu, koju on isključivo refleksijom može usavršavati te usklađivati sa suvremenim zahtjevima (Dedaj, 2019; Pintar, 2020; Slunjski, 2011). Sukladno tome, obveza suvremenog odgojitelja je kontinuirano promišljati o svojim postupcima te ih pomoću refleksije prilagođavati potrebama djece i odgojno-obrazovnog procesa (Bašić, 2009; Dedaj, 2019; Pintar, 2020; Spasić i Maksimović, 2023; Stamatović i Zlatić, 2022; Šagud, 2005, 2011; Vekić-Kljaić, 2022; Visković i Višnjić Jevtić, 2019; Zjačić Ljubičić i sur., 2021). Uvjeti za razvoj reflektivne prakse odgojitelja su posjedovanje potrebnih znanja, vještina i motivacije za usavršavanje svog profesionalnog rada (Pintar, 2020), a Dedaj (2019) navodi promišljanje vlastitih postupaka, usklađivanje teorije i prakse te kritičku analizu kao vještine potrebne za proces refleksije. Refleksivni je praktičar onaj pojedinac koji aktivno istražuje različite načine rješavanja problemskih situacija u praksi (Dedaj, 2019; Spasić i Maksimović, 2023; Stamatović i Zlatić, 2022; Šagud, 2005). Dakle, refleksija predstavlja promišljanje o prethodnim akcijama te se najčešće ne događa odmah, već odgojitelj kasnije nastoji interpretirati i razumjeti svoje postupke te ih uskladiti sa značajkama suvremene koncepcije (Morrison, 1996, prema Šagud, 2005). Osim promišljanja nakon akcije, autorica Šagud (2005) ističe promišljanje prije i tijekom djelovanja koje odgojitelju omogućuje razvoj metakognitivnih sposobnosti. Tvrdi isto, Dedaj (2019) navodi da odgojitelji neprestano moraju sebi postavljati pitanja poput: *Što moram učiniti da bih poboljšao nešto što ne funkcionira?*, *Kako mogu poboljšati svoju praksu?* i *Zašto se ovo dogodilo?* kako bi unaprijedili svoje odgojno-obrazovno djelovanje. Nakon refleksije izuzetno je važno zaključke prenijeti u praksu jer je svrha refleksije praktična implikacija, odnosno promjene u odgojno-obrazovnom procesu (Šagud, 2005).

Refleksivno učenje najčešće se događa u suradnji s kolegama, odnosno predstavlja zajednički oblik učenja i mijenjanja prakse, a svi sudionici ovise jedni o drugima (Šagud, 2005). Sukladno tome, Zjačić Ljubičić i suradnici (2021) navode da su za proces refleksije iznimno važni otvorenost, fleksibilnost i spremnost na suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. S druge strane, Stamatović i Zlatić (2022) ističu da se u vrtićima često događa prepuštanje refleksije motiviranim pojedincima koji se naposljetku suočavaju s brojnim poteškoćama tijekom realizacije zbog manjka podrške od strane kolega. No, mijenjanje prakse nije moguće

ostvariti promišljanjem isključivo o vlastitim akcijama, već ono u velikoj mjeri ovisi o mislima i akcijama drugih sudionika (Šagud, 2005), stoga odgojitelji moraju i zajednički i individualno promišljati i raspravljati o načinima poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa (Šagud, 2011; Vekić-Kljaić, 2022; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Nadalje, rasprava podrazumijeva dvosmjernu, otvorenu i konstruktivnu komunikaciju kojoj je cilj analiza postojećih situacija (Visković i Višnjić Jevtić, 2019; Zjačić Ljubičić i sur., 2021). Rasprava u manjim skupinama praktičara uspješnija je jer tako svi članovi imaju mogućnost aktivnog sudjelovanja, konstruktivnog iznošenja mišljenja te preuzimanja odgovornosti (Jurčević Lozančić, 2018; Šagud, 2005). Također, udružujući se u skupine praktičara odgojitelji imaju mogućnost iznositi stvarne poteškoće iz vlastite prakse te uz pomoć kolega pronalaziti potencijalno odgovarajuće načine rješavanja istih (Vekić-Kljaić, 2022). Naglašava se da reflektivni proces nema svoj završni cilj, odnosno on nikada nije gotov jer se u odgojno-obrazovnoj praksi neprestano događaju nove izazovne situacije (Šagud, 2005; Zjačić Ljubičić i sur., 2021). Naposljetku, Dedaj (2019) ističe da se problemi identificiraju refleksijom te da je jedan od najkvalitetnijih pokušaja njihova rješavanja provođenje akcijskog istraživanja.

3.1. Akcijsko istraživanje

U tradicionalnoj paradigmi odgoja i obrazovanja istraživanja su provodili isključivo znanstvenici te su tako kreirali nove teorije koje su praktičarima trebale koristiti za povećanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Kundačina, 2019; Slunjski i Burić, 2014). Sukladno tome, praktičari su u tradicionalnoj paradigmi bili objekti istraživanja, a objavljeni rezultati često nisu bili primjenjivi u kompleksnoj odgojno-obrazovnoj stvarnosti (Šagud, 2005, 2011). Upravo zbog toga postavlja se pitanje je li moguće razvijati odgojno-obrazovni proces bez aktivne uključenosti, odnosno u kojoj su mjeri tradicionalna istraživanja pridonosila unaprjeđivanju odgojno-obrazovnog procesa (Kundačina, 2019). Nadalje, Stamatović i Zlatić (2022) tvrde da odgojiteljima nije dovoljno da budu isključivo korisnici rezultata istraživanja, već da trebaju postati aktivni istraživači vlastitog odgojno-obrazovnog procesa. Stoga, u suvremenoj paradigmi jasno je da se teorija ne može promatrati odvojeno od prakse, odnosno da teorija služi za razvoj prakse, a praksa posljedično utječe na razvoj teorije (Slunjski i Burić, 2014; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Upravo kako bi se umanjio jaz između prakse i teorije počela su se učestalije provoditi akcijska istraživanja (Miljković-Pavlović, 2020; Pintar, 2020).

Akcijska istraživanja predstavljaju metodološki pristup u kojem se polazi od činjenice da ne postoji univerzalna, unaprijed određena teorija (Slunjski i Burić, 2014) te da je potrebna aktivna uključenost svih sudionika procesa kako bi se utjecalo na stvarne odgojno-obrazovne probleme (Dedaj, 2019; Kundačina, 2019; Maksimović i Veljković, 2022; Spasić i Maksimović, 2023; Stamatović i Zlatić, 2022; Šagud, 2005; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Tvrdeći isto, Jukić (2015) navodi da je prednost akcijskog istraživanja u tome što je tijekom istraživanja jednak svakodnevnom uočavanju problema i njegovu rješavanju. Također, Maksimović i Veljković (2022) ističu da akcijska istraživanja nude novi pristup problemima u odgojno-obrazovnoj praksi, a Kundačina (2019) navodi sljedeće prednosti akcijskog istraživanja: uvažavaju se okolnosti ustanove u kojoj se provodi, djeca i odgojitelji su subjekti istraživanja, nema hijerarhijskog poretka te se ne zahtijeva mijenjanje vremenske strukture ustanove. Nadalje, preduvjeti koji trebaju biti zadovoljeni kako bi se provelo akcijsko istraživanje su: odnosi temeljeni na povjerenju, intrinzična motivacija za učenjem (Šagud, 2005) i usmjerenost na grupni razvoj, a ne na razvoj pojedinca (Vekić-Kljaić, 2022). Sukladno tome, Visković i Višnjić Jevtić (2019) navode da su ravnopravno sudjelovanje i međusobno uvažavanje temeljne vrijednosti svih akcijskih istraživanja, a s tim se slažu i drugi autori koji navode demokratičnost i inkluzivnost kao glavne karakteristike akcijskih istraživanja (Miljković-Pavlović, 2020; Slunjski i Burić, 2014; Spasić i Maksimović, 2023; Stamatović i Zlatić, 2022; Šagud, 2005;

Vekić-Kljaić, 2022). Nadalje, Dedaj (2019) ističe da se svako akcijsko istraživanje mora temeljiti na promatranju, razmišljanju, planiranju i djelovanju, a Kundačina (2019) naglašava da se istraživanje ne može unaprijed u potpunosti isplanirati.

Akcijnsko istraživanje proizlazi iz potrebe praktičara za poboljšanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse (Dedaj, 2019; Pintar, 2020; Spasić i Maksimović, 2023; Stamatović i Zlatić, 2022; Vekić-Kljaić, 2022) odnosno, počinje identifikacijom problema koji želimo riješiti (Maksimović i Veljković, 2022; Šagud, 2005). Sukladno tome, akcijskim se istraživanjem nastoje riješiti stvarni problemi s kojima su odgojitelji svakodnevno suočeni u svom radu (Spasić i Maksimović, 2023; Stamatović i Zlatić, 2022). Upravo zbog toga, akcijska se istraživanja smatraju najprimjerenijim oblicima razvoja kurikula ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i Burić, 2014; Visković i Višnjić Jevtić, 2019) jer se provode uz aktivno sudjelovanje u neposrednom pedagoškom radu (Jukić, 2015). Pedagoški problemi otkrivaju se analizom dobrih i loših aspekata procesa te je prepoznati problem uvijek autentičan i specifičan za tu odgojno-obrazovnu ustanovu (Kundačina, 2019). Stoga, praktičari kritički promišljaju o svojoj praksi te određuju aspekte koje žele promijeniti (Stamatović i Zlatić, 2022), a onda istražuju relevantnu literaturu kako bi dublje istraživali problematični fenomen (Kundačina, 2019). Istražujući literaturu dolaze do novih spoznaja i potencijalno novih problema pa moraju postaviti istraživačka pitanja koja žele ispitati te ciljeve svojeg djelovanja (Kundačina, 2019; Maksimović i Veljković, 2022; Miljković-Pavlović, 2020). Nadalje, praktičari provode planirane aktivnosti, odnosno promjene te nakon određenog vremena istražuju je li se stanje promijenilo (Maksimović i Veljković, 2022). Važno je naglasiti da se promjene u kompleksnom okruženju, kao što je odgojno-obrazovni proces, ne događaju brzo niti lako (Šagud, 2005).

3.1.1. Etape akcijskog istraživanja

Iako je za akcijska istraživanja karakteristična fleksibilnost ona su ipak strukturirana (Visković i Višnjić Jevtić, 2019), a njihova struktura najčešće je ciklična, odnosno spiralna (Jukić, 2015; Maksimović i Veljković, 2022; Miljković-Pavlović, 2020; Stamatović i Zlatić, 2022; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Upravo je to razlog zbog kojeg akcijska istraživanja nemaju svoj kraj (Spasić i Maskimović, 2023), odnosno tijekom provođenja jedne etape može se pojaviti novi problem te se onda kreće ponovno iz početka (Stamatović i Zlatić, 2022). Etape akcijskog istraživanja su: planiranje, uvođenje promjena, promatranje i refleksija (Dedaj, 2019; Jukić, 2015; Maksimović i Veljković, 2022; Stamatović i Zlatić, 2022).

Kao što smo već istaknuli, akcijsko istraživanje započinje prepoznavanjem određenog problema u praksi, a za postavljanje plana akcije potrebno je istražiti zašto je problem nastao (Jukić, 2015; Maksimović i Veljković, 2022). Prije započinjanja inicijalne etape istraživanja potrebno je tražiti suglasnost sudionika za sudjelovanje u istraživanju te je važno poštivati njihovu privatnost (Dedaj, 2019). Nakon toga potrebno je definirati polazne vrijednosti koje će nam biti vodič za sve uvedene promjene (Spasić i Maksimović, 2023) te postaviti početna istraživačka pitanja (Maksimović i Veljković, 2022; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Nadalje, utvrđuje se početno, trenutno stanje u praksi, odnosno odvija se inicijalna etapa istraživanja (Spasić i Maksimović, 2023; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Tijekom prikupljanja podataka poželjno je koristiti kombinaciju kvalitativne i kvantitativne metodologije (Jukić, 2015; Šagud, 2005), ali se prednost ipak daje kvalitativnim podacima (Kundačina, 2019). Informacije dobivene inicijalnom provjerom moraju služiti za planiranje akcije, odnosno promjena koje će se uvesti kako bi se stanje poboljšalo (Šagud, 2005).

Druga etapa akcijskog istraživanja odnosi se na uvođenje planiranih aktivnosti koje će potencijalno dovesti do poboljšanja stanja u praksi (Jukić, 2015; Spasić i Maksimović, 2023; Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Važno je naglasiti da se planirane aktivnosti mogu mijenjati u bilo kojem trenutku ako praktičar procijeni da će druge aktivnosti kvalitetnije utjecati na prepoznati problem (Maksimović, 2010, prema Dedaj, 2019). Usporedno s tim odvija se i treća etapa koja podrazumijeva promatranje i dokumentiranje procesa tijekom planiranih aktivnosti (Jukić, 2015), a korištenje raznih vrsta dokumentacije poput videozapisa, audiozapisa, fotografija i transkripta razgovora odgojiteljima omogućuje kvalitetniji uvid u dječje aktivnosti i cjelokupni odgojno-obrazovni proces (Hansen, 2004; Jukić, 2015; Slunjski, 2012; Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Na temelju dokumentacije koja je prikupljena tijekom druge i treće etape realizira se četvrta etapa akcijskog istraživanja, a to je refleksija. U ovoj etapi ponovno se primjenjuju isti postupci prikupljanja podataka kao i tijekom ispitivanja inicijalnog stanja te se uspoređuje je li došlo do promjena (Jukić, 2015). Visković i Višnjić Jevtić (2019) naglašavaju da promjene ne mogu niti smiju biti same sebi svrha, odnosno da se ne smije zanemariti proces dolaska do promjena koji je jednako važan. S tim se slaže i Kundačina (2019) koja navodi da istraživačima-praktičarima nije bitan isključivo rezultat istraživanja, već i sam proces koji je doveo do tih rezultata. Naposljetku, rezultati istraživanja utječu na usklađivanje teorije i prakse, iako poteškoće predstavlja to što mali dio akcijskih istraživanja koje provode praktičari bude objavljen u stručnoj i znanstvenoj literaturi (Stamatović i Zlatić, 2022). Sve navedeno pridonijelo je odabiru provedbe akcijskog istraživanja s ciljem unaprjeđenja socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću koje se prikazuje u ovom radu.

4. Socio-emocionalna kompetencija

Predškolski period vrijeme je u kojem djeca imaju priliku stjecati brojne vještine i sposobnosti pa su stoga u procesu razvijanja mnogih emocionalnih vještina koje su im potrebne kako bi zadovoljila pravila i norme kulture zajednice kojoj pripadaju (Curby i sur., 2015). Naše emocije izravno utječu na naše odnose, a odnosi povratno utječu na naše emocije (Salovey i Sluyter 1999), stoga će se u nastavku rada objasniti pojam emocija te emocionalne i socijalne kompetencije i uloge odgojitelja u njihovom poticanju.

Valja napomenuti da pojedini autori ne odvajaju socijalnu i emocionalnu kompetenciju, već ih definiraju zajedno. Naime, socio-emocionalni razvoj uvelike ovisi o djetetovim individualnim karakteristikama te o okolini u kojoj odrasta (Brajša-Žganec, 2003; Ljubetić i sur., 2019). Stoga, socio-emocionalna kompetencija uključuje vještine prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija, izražavanja i regulacije emocija u kombinaciji sa sposobnošću rješavanja problemskih situacija u svakodnevnom životu (Cohen i sur., 2005; Curby i sur., 2015; Vranjican i sur., 2019; Starc i sur., 2004).

Radi veće preciznosti, u ovome se radu emocionalnu i socijalnu kompetenciju teorijski razmatra kao zasebne, ali međusobno povezane koncepte te se u empirijskom dijelu rada prikazuje proces akcijskog istraživanja u kojemu je potican razvoj socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću.

4.1. Emocije

Pojam emocionalne kompetencije u središtu je interesa velikog broja istraživača već duži niz godina, ali teško je iznijeti točnu definiciju emocije koja objašnjava složenost ovog termina (Oatley i Jenkins, 2007). Sukladno tome i Goleman (2022) ističe da je emocija pojam oko kojeg psiholozi i filozofi već duže od stoljeća vode rasprave. Isti autor (2022) navodi da nam se može činiti kako su naše emocije očite i jasne, ali promislimo li dublje o njima shvatit ćemo kako su veoma složene i da ih često prekasno osvijestimo. Definirajući emocije pojedini autori (Berk, 2015; Brajša-Žganec, 2003; Jakovac i sur., 2023; Jurčević-Lozančić, 2011; Oatley i Jenkins, 2007; Salovey i Sluyter, 1999; Takšić, 2001) tvrde da su one pokretači ljudskog ponašanja, odnosno odgovor na promjene koje se događaju u okolini pojedinca. Od rođenja služe kao signali kojima pojedinac prepoznaje značajne promjene u svom okruženju te ga emocije motiviraju za akciju. Drugi se autori usmjeravaju na unutarnje i vanjsko izražavanje emocija, odnosno tvrde da su emocije unutrašnje reakcije u ljudskom tijelu, a izražavanje tih emocija gestama, izrazima lica ili ponašanjem nazivaju afektima (Ljubešić, 2005; Vasta i sur., 2005). Emocije su nezaobilazan dio ljudske svakodnevnice jer podrazumijevaju povezanost pojedinca s njegovom okolinom ili događajem (Starč i sur., 2004; Takšić, 2001), izravno utječu na njegovo cjelokupno funkcioniranje te preuzimaju vodeću ulogu u interpersonalnom životu ljudi (Brajša-Žganec, 2003; Oatley i Jenkins, 2007).

Neki autori iz područja psihologije podupiru Darwinovu teoriju u kojoj on ističe da su ekspresije emocija naslijeđene, odnosno imaju svoju evolucijsku povijest te da su imale vrlo važnu ulogu u ljudskom preživljavanju (Atkinson i Hilgard 2007; Berk, 2015). Sukladno tome autori Atkinson i Hilgard (2007) upućuju na istraživanje koje je bilo provedeno s ljudima iz pet različitih zemalja i to: Brazila, SAD-a, Čilea, Argentine i Japana. Tijekom istraživanja bile su im prikazane fotografije s izrazima lica te nitko nije imao teškoća u identificiranju emocije koja se nalazi na fotografiji. Također, članovi nekog plemena koji su imali minimalan ili nikakav kontakt sa zapadnjačkom kulturom mogli su prepoznati facijalne ekspresije emocija koje su pokazivali ljudi iz te kulture. Eibl-Eibesfeldt (1973, prema Oatley i Jenkins, 2007) ističe da nam važni dokaz za univerzalnost određenih emocionalnih izraza pružaju djeca koja su rođena gluha ili slijepa. Naime, ona također spuštaju ramena kad su tužna, stišću šake tijekom ljutnje te u najranijoj dobi na okolinu reaguju smijanjem kada osjećaju ugodu te plakanje tijekom neugode. No, razlike među kulturama vidljive su kada je riječ o prihvatanju izražavanja određene emocije, a razlogu tomu je to što svako društvo ima određena, vlastita pravila o pokazivanju emocija. Takva pravila i norme određuju kako će pojedinac izražavati

svoje emocije te gdje i kada je prihvatljivo pokazati ih (Atkinson i Hilgard, 2007; Berk, 2015, Oatley i Jenkins 2007).

Kada je riječ o dječjim emocijama važno je naglasiti da novorođenče već ima razvijene facijalne mišiće koji su potrebni kako bi izrazilo skoro svaku emociju koju izražavaju odrasli (Vasta i sur., 2005). Djeca od svog rođenja kontinuirano nastoje razumjeti svoje emocije, ali i emocije ljudi iz svoje okoline (Denham i Brown, 2010; Denham, i sur., 2013; Starc i sur., 2004; Takšić, 2001), stoga neprestano sakupljaju informacije te na temelju njih uče na koji način izraziti svoje emocije i kako se pravilno odnositi prema sebi i svojoj okolini (Vasta i sur., 2005). Zahvaljujući tome, djeca već do kraja šestog mjeseca imaju mogućnost izraziti sve četiri osnovne emocije te prepoznati takva emocionalna stanja kod svojih majki (Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005). Suprotno tome, autori Salovey i Sluyter(1999) tvrde da je dijete tijekom prve godine života, dok mu nije razvijen govor, vrlo ograničeno u izražavanju svojih emocija, no slažu se da djeca vrlo rano mogu prepoznati emocionalna stanja kod svojih skrbnika. Dok Oatley i Jenkins (2007, str. 167) ističu da „nema sumnje da mala djeca pokazuju različite izraze lica, no čini se kako ti različiti izrazi lica nisu izravno povezani s unutrašnjim emocionalnim stanjima, osim u slučaju radosti“. Dječje emocije najčešće su kratkotrajne i intenzivne (Atkinson i Hilgard 2007; Ljubetić i sur., 2019; Oatley i Jenkins, 2007; Starc i sur., 2004), ali se najčešće ne pojavljuju izolirano, već povezano ovisno o situaciji (Takšić, 2001). Također, često znaju biti zbunjujuće za odrasle (Ljubetić i sur., 2019), ali kako bi ih djeca naučila razumjeti i prepoznati iznimno im je važna podrška njihove okoline tijekom cijelog djetinjstva (Oatley i Jenkins, 2007).

4.2. Emocionalna kompetencija

U literaturi se upućuje na to da su termini emocionalna inteligencija, emocionalna kompetencija i emocionalna pismenost istoznačni (Mikolajczak i sur., 2015), stoga ćemo za potrebe ovog rada koristiti termin emocionalna kompetencija. Brezinšćak i suradnici (2023) ističu da je emocionalna kompetencija skup vještina koji ovisi o brojnim čimbenicima na koji možemo izravno djelovati. Slično tvrde Mikolajczak i suradnici (2015) koji ističu da se emocionalna kompetencija odnosi na individualne razlike u identifikaciji, razumijevanju, korištenju, izražavanju i regulaciji vlastitih emocija. Nabrajajući vještine emocionalne kompetencije autori uglavnom navode vještine kao što su razumijevanje, prepoznavanje, izražavanje i regulacija emocija (Kilic, 2015; Miljković i Rijavec, 2007; Salovey i Sluyter, 1999; Takšić, 2001). Autorice Miljković i Rijavec (2007) nude pregled karakteristika vezanih za osobe s visoko i nisko razvijenom emocionalnom kompetencijom. Primjerice, jasno i bez straha izražavati svoje osjećaje, zanimati se za osjećaje drugih, razumijevati neverbalnu komunikaciju, ne dopustiti prevladavanje neugodnih emocija su znakovi osoba s visoko razvijenom emocionalnom kompetencijom. S druge strane, okrivljavati druge za svoje osjećaje, koristiti TI-poruke, ne biti empatičan i ne biti u mogućnosti objasniti trenutno emocionalno stanje znakovi su nisko razvijene emocionalne kompetencije. S tim se slažu Brezinšćak i suradnici (2023) koje tvrde da vrlo rano prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, razumijevanje i prihvatljivo izražavanje istih te upravljanje time kako i kada ćemo ih izraziti predstavljaju jasne znakove razvijenosti emocionalne kompetencije.

Oatley i Jenkins (2007) navode tri etape emocionalnog razvoja djece i to: usvajanje, diferenciranje i transformacija emocija. U prvoj etapi, djeca pokazuju spontane, refleksne reakcije na svoje emocije tijekom interakcije s okolinom od trenutka rođenja. Tijekom tog razdoblja, ona postupno uče identificirati i kontrolirati svoje osjećaje, razvijajući vještine emocionalne regulacije. Kao što je već spomenuto, neki autori tvrde da djeca jako rano počinju prepoznavati emocije svojih skrbnika (Berk, 2015; Salovey i Sluyter, 1999; Vasta i sur., 2005), međutim, kako bi djeca tijekom predškolskog perioda mogla prepoznati vlastite, ali i emocije drugih osoba vrlo je važna odgovarajuća okolina (Atkinson i Hilgard 2007; Berk, 2015; Brajša-Žganec i Slunjski, 2007; Jakovac i sur., 2023; Oatley i Jenkins, 2007). Sukladno tome, značajan dio znanja o emocijama djeca uče po modelu, imitirajući odrasle (Kilic, 2015; Ljubešić, 2015; Vasta i sur., 2005), a nerijetko se događa da odrasli imaju poteškoća u razumijevanju i izražavanju emocija (Brezinšćak i sur., 2023; Jakovac i sur., 2023). Djeca neprestano nastoje razumjeti povezanost emocije i ponašanja pa odrasli imaju vrlo važnu ulogu u imenovanju

emocije koju dijete osjeća ili promatra. Zahvaljujući tome djeca će vrlo rano moći identificirati vlastite, ali i tuđe emocije te procjenjivati koja su ponašanja prihvatljiva, a koja ne (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007; Brezinščak i sur., 2023; Denham i Brown, 2010; Denham i sur., 2013; Ivon i Sindik, 2007; MunjasSamarin i Takšić, 2009). Spominjući to dolazimo do druge etape emocionalnog razvoja, diferencijacije emocija, koja obuhvaća povezivanje ili razlikovanje izražavanja i doživljavanja emocija u odnosu na specifični kontekst ili ponašanje. U ovoj etapi, dijete koristi strategije prilagođene društvenim normama kako bi minimaliziralo ili pretjerano naglasilo izražavanje emocija. Razvojem sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja emocija drugih djeca će bolje razumjeti složene socijalne situacije te biti u mogućnosti socijalno prihvatljivo postupati u skladu s njima (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Autorica Brajša-Žganec (2003) objašnjava da djeca vrlo rano nauče identificirati emocije, ali je potrebno omogućiti im vrijeme kako bi mogla integrirati informacije te uskladiti svoje ponašanje s očekivanjima okoline. Naposljetku, proces transformacije emocija je složen fenomen koji uključuje dva ključna aspekta. Prvi aspekt obuhvaća utjecaj određene emocionalne situacije na kognitivne procese poput percepcije, učenja i adaptacije za reakciju. Dakle, kad se nalazimo u određenom emocionalnom stanju, to može izmijeniti našu sposobnost obrade informacija i način na koji analiziramo okolinu, kao i način na koji se pripremamo za reakciju ili prilagođavamo svoje ponašanje. Dok se drugi aspekt odnosi na proces kroz koji se sam emocionalni doživljaj mijenja s vremenom, iskustvom i znanjem. Odnosno, kako prolazimo kroz različite životne situacije i stječemo iskustvo, naša percepcija i razumijevanje emocija također se mijenjaju. Emocije postaju složenije jer se povezuju s našim iskustvima, a naša sposobnost razumijevanja i upravljanja njima također se razvija. Autori naglašavaju da je posljednja etapa najsloženija, ali i najmanje istražena (Oatley i Jenkins, 2007).

4.2.1. Utjecaj emocionalne kompetencije

Svi elementi emocionalne kompetencije jedinstveno su isprepleteni kao dijelovi cjeline (Denham i sur., 2012) i mnogi istraživači ispitivali su utjecaj emocionalne kompetencije na druga područja razvoja. Ljubetić i suradnice (2019) tvrde da poticanjem dječjeg emocionalnog razvoja osiguravamo uvjete za uspjeh i u ostalim životnim područjima. Goleman (2022) ističe da kvocijent inteligencije i emocionalna kompetencija nisu suprotstavljene sposobnosti, već se nadopunjuju u svojoj složenosti. Također, tvrdi da kvocijent inteligencije ima mali utjecaj na životni uspjeh pojedinca, a veći dio se odnosi na ostale faktore, od kojih on prednost daje emocionalnoj kompetenciji.

Leerkes i suradnici (2008) istraživali su povezanost razumijevanja i kontrole emocija s kognitivnim razumijevanjem i kontrolom u ranoj i predškolskoj dobi. Željeli su utvrditi jesu li ti aspekti odvojeni ili se preklapaju te kako utječu na socijalne i akademske vještine djece. Rezultati istraživanja pokazuju da djeca koja imaju višu razinu razumijevanja i kontroliranja svojih emocija imaju više prilika za praćenje, asimiliranje i procesiranje događaja iz svoje okoline, čime izravno poboljšavaju svoju socijalnu i akademsku kompetenciju. Nasuprot tome, kognitivno razumijevanje nije bilo značajno povezano s emocionalnom ni kognitivnom kontrolom. To znači da su u predškolskom razdoblju emocionalna kontrola i razumijevanje značajnije povezani s pokazateljima socijalne i akademske kompetencije (Cohen i sur., 2005; Kendziora i Osher 2016; KirkiMacCallum, 2017; Leerkes i sur., 2008).

Slične rezultate dobili su i drugi istraživači te istaknuli ključnu ulogu znanja o emocijama predškolske djece koja sve više predstavlja važan prediktor njihove sposobnosti prilagođavanja u socijalnom okruženju te utjecaja na akademski uspjeh (Denham i sur., 2013; Ivon i Sindik, 2007). Nadalje, Berk (2015) navodi da su emocije izravno povezane sa zdravljem te da utječu na cjelokupni tjelesni razvoj, a Mikolajczak i sur. (2015) potvrđuju tu tezu rezultatima svojeg istraživanja u kojem navode da je emocionalna kompetencija značajan prediktor zdravlja.

4.2.2. Uloga odgojitelja u poticanju emocionalne kompetencije

Tijekom druge godine djeca počinju osvješćivati svoje ponašanje koje je povezano s emocijama te razvijaju složenije emocionalne procese (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Proces socijalizacije emocija mnogi autori povezuju s ponašanjem djece u obitelji, vrtiću te prema braći, sestrama i vršnjacima (Atkinson i Hilgard, 2007; Brajša-Žganec i Slunjski, 2007; Kilic, 2015; Oatley i Jenkins, 2007; Salovey i Sluyter, 1999; Takšić, 2001). Tijekom procesa socijalizacije djeca proučavaju kako njihove emocije utječu na druge te kako i kada moraju upravljati svojim emocijama, a u tom procesu značajnu ulogu imaju odrasli u neposrednoj dječjoj okolini (Atkinson i Hilgard, 2007; Jakovac i sur., 2023; Kilic, 2015; Salovey i Sluyter, 1999). Emocionalni razvoj djeteta moguće je poticati i na njega je moguće izravno utjecati, ali vrlo je važno da odrasli poznaju djetetove razvojne potrebe te međusobnu povezanost svih aspekata njegova razvoja (Ljubešić, 2005; McLaughlin i sur., 2017; Mikolajczak i sur., 2015; MunjasSamarin i Takšić, 2009). Autorica Ljubešić (2005) dalje navodi da je potrebno razumjeti i prihvaćati djetetovu aktivnost u vlastitom razvoju, a tu posebno ističe učenje tijekom igre. Sukladno tome, glavna je zadaća odgojitelja pristupati individualno svakom djetetu te osigurati uvjete koji će djeci omogućiti holistički razvoj, a to obilježava i emocionalni razvoj (Ljubetić i sur., 2019; Ljubešić, 2005; McLaughlin i sur., 2017; Salovey i Sluyter, 1999).

Autori Ivon i Sindik (2007) tijekom svog istraživanja zaključili su da postoji povezanost emocionalne empatije odgojiteljica s prosocijalnim ponašanjem djece te igre s obzirom na socijalnu razinu. Također zaključuju da empatičnije odgojiteljice procjenjuju svoju djecu kao više empatičnu, kvalitetnije uočavaju situacijske poticaje za razvijanje dječje emocionalne kompetencije te češće komuniciraju s djecom o njihovim osjećajima. Slažući se s tim, Autorica Kilic (2015) naglašava da bi odgojitelji svakodnevno morali izražavati svoje emocije i razumjeti svoje reakcije te time osigurati uvjete u kojima će se djeca osjećati sigurno tijekom izražavanja svojih. Nadalje, tvrdi da ohrabrivanje djeteta, verbalna podrška, rasprava o emocijama te verbalna povratna informacija uvelike utječu na dječje prepoznavanje, razumijevanje te izražavanje emocija na socijalno prihvatljiv način. Tvrdeći isto, Takšić (2001) ističe da je vrlo važno razumjeti dječje emocionalne reakcije kako bi ono prihvatilo svoje osjećaje, stoga tvrdi da najsloženija etapa emocionalnog razvoja započinje otvorenosću za osjećaje, bez obzira na to jesu li ugodni ili neugodni.

4.3. Socijalna kompetencija

Ljudi su socijalna bića, dakle svoje potencijale mogu ostvariti isključivo u interakciji sa svojom okolinom. Dijete od rođenja pripada određenoj zajednici te ona za njega predstavlja prvu socijalizaciju (Katz i McClellan, 2005; KirkiMacCallum, 2017; Kranželić i Bašić, 2008), a to podrazumijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti te zajednice (Brajša-Žganec, 2003; Katz i McClellan, 2005). Mnoge su definicije socijalizacije, ali uglavnom se svi autori slažu da je to proces tijekom kojeg djetetova okolina izravno utječe na njegova uvjerenja, očekivanja i ponašanja (Brajša-Žganec, 2003; Jurčević Lozančić, 2016; Vasta i sur., 2005) ili proces tijekom kojeg dijete usvaja vještine, navike, znanja i stavove pomoću kojih će uspješno funkcionirati u zajednici kojoj pripada (Katz i McClellan, 2005; Kranželić i Bašić, 2008; Mlinarević i Tomas, 2010). Jasno je da vrlo važnu ulogu u procesu socijalizacije djece imaju odrasli (Brajša-Žganec, 2003; Mlinarević i Tomas, 2010), odnosno interakcija između djeteta i njegovih roditelja koja predstavlja temelj za razvoj socijalnih vještina (Jurčević Lozančić, 2016; Kranželić i Bašić, 2008; Ljubešić, 2005; Ljubetić i sur., 2019; Markuš, 2010; Takšić, 2001; Župančić i Hasikić, 2020). Sukladno tome, mnogi autori naglašavaju važnost ranog djetinjstva kao kritičnog razdoblja za poticanje djetetova socijalnog razvoja (Katz i McClellan, 2005; Kirki MacCallum, 2017; Modrić, 2013; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014; Župančić i Hasikić, 2020).

Živeći u zajednici, od djeteta se očekuje da razvije skup sposobnosti koje će mu pomoći u razumijevanju međuljudskih odnosa (Takšić, 2001). Sukladno tome, cilj socijalizacije je socijalno kompetentno biće koje ima razvijene socijalne vještine i koristi ih u interakciji s drugima (Družinec i Velan, 2017). Autorice Katz i McClellan (2005) ističu da je kompetentan onaj pojedinac koji uspješno iskorištava poticaje iz svoje okoline te koristeći ih postiže povoljne razvojne rezultate. Mlinarević i Tomas (2010) naglašavaju da postoje razne definicije socijalne kompetentnosti, no kako ističu, većina autora slaže se da ona ne ovisi o samo jednoj osobini, već je određuje skup različitih sposobnosti, vještina i znanja potrebnih za uspostavljenje i održavanje kvalitetnih odnosa s drugima. Mnogi autori (Brajša Žganec, 2003; Jurčević-Lozančić, 2011, 2016; Katz i McClellan, 2005; Kendziora i Osher 2016, Kilic, 2015; Klarin, 2006; Markuš, 2010; Modrić, 2013; Radovanović, 2023; Sili i Drenjančević 2023) ističu da je važno razlikovati socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina jer se vještine smatraju užim pojmom od kompetencije. Kada je riječ o socijalnim vještinama prethodno navedeni autori uglavnom navode da su to ponašanja koja omogućuju djetetu uspješnu interakciju s drugima, potičući pozitivne, a izbjegavajući negativne situacije. Također, navode

vještine poput: aktivnog slušanja, traženja i pružanja pomoći, donošenja odgovornih odluka, asertivnog rješavanja sukoba i slično. Isti autori, objašnjavajući socijalnu kompetentnost slažu se da je to način na koji pojedinac koristi svoje socijalne vještine tijekom interakcije s drugima kako bi postigao vlastite ciljeve, a da pritom ne ugrožava druge.

Djetetovo ponašanje rezultat je njegovih urođenih osobina s jedne strane te utjecaja njegove okoline s druge strane. To znači da ponašanje mora biti promatrano u kontekstu okoline u kojoj dijete živi jer ga ona uvelike uvjetuje (Vasta i sur., 2005). Djeca koja odrastaju u podržavajućoj, prihvaćajućoj i poticajnoj okolini imaju veće vjerojatnosti za razvoj pozitivne slike o sebi koja će izravno utjecati na pozitivne odnose s drugima (Sili i Drenjančević, 2023). Sukladno tome, socijalna kompetencija pojedinca nije unaprijed određena i nepromjenjiva, već je na nju moguće izravno djelovati i kontinuirano je poboljšavati i to razvojem te uvježbavanjem socijalnih vještina (Jurčević Lozančić, 2016; Louge, 2007; Markuš, 2010; Mlinarević i Tomas, 2010; Sili i Drenjančević, 2023). Brojni autori se zalažu za uključivanje programa socijalnog učenja u sve segmente odgojno-obrazovnog rada te naglašavaju da djeca nisu jedina koja tako ostvaruju svoje dobrobiti, nego i svi ostali sudionici procesa (Cohen i sur., 2005; Mlinarević i Tomić, 2010; Kendziora i Osher, 2016; Weissberg i sur., 2015). Curby i suradnici (2015) naglašavaju da potičući razvoj dječjih socijalnih kompetencija osiguravamo uvjete za kvalitetnije ophođenje u stresnim i izazovnim situacijama. Odnosno, što dijete ima razvijeniju socijalnu kompetenciju, to je u mogućnosti koristiti širi spektar socijalnih vještina u raznim složenim interakcijama i situacijskim problemima. Osim urođenih osobina i okoline, važna je i djetetova samoaktivnost, odnosno važan je njegov aktivan odnos prema okolini koji u velikoj mjeri određuje djetetov razvoj (Milat, 2005).

4.3.1. Sastavnice socijalne kompetencije

Proučavajući socijalnu kompetenciju može se primijetiti različite sastavnice pa Radovanović (2023) ističe da je razlog tomu širok spektar teorijskih modela koji dovodi do visokog broja sastavnica socijalne kompetencije. Ista autorica dalje objašnjava da sastavnice istraživači mjere na različite načine te da je to glavni pokazatelj složenosti i kompleksnosti ovog fenomena. Tako Katz i McClellan (2005) navode da su sastavnice socijalne kompetencije: regulacija emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća te socijalne dispozicije. S druge strane, Denham i Brown (2010) razlikuju samosvijest, samoupravljanje, socijalnu svijest i odgovorno donošenje odluka. Naposljetku, Jurčević Lozančić (2016) ističe prosocijalno ponašanje, altruizam i empatiju kao sastavnice socijalne kompetencije. U ovom radu koristit ćemo podjelu prema autoricama Katz i McClellan (2005).

Kada je riječ o regulaciji emocija, važno je naglasiti da emocije predstavljaju izvor informacija pomoću kojih uspostavljamo i bolje razumijemo socijalne odnose (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007; Jurčević-Lozančić, 2011). Regulacija emocija počinje se razvijati vrlo rano tijekom djetinjstva (Brajša-Žganec, 2003), a rezultat je međudnosa djetetovih urođenih osobina, poput temperamenta, te obiteljskih čimbenika (Jurčević Lozančić, 2016). Ona djeci omogućuje da reagiraju na načine koji nisu samo proizvod osjećaja, već i njihovih spoznaja (Curby i sur., 2015). Regulacija emocija postaje složenija i razrađenija nakon treće godine (Vasta i sur., 2005) jer dijete počinje internalizirati kontrolu nad svojim ponašanjem, ali kako Starc i suradnici (2004) navode samousmjerujući govor dijete od tri godine može navesti isključivo da započne neku aktivnost, ali ne i da je završi ili prekine. Djeca tek u dobi od četiri do pet godina postaju sposobna samostalno se umiriti govorom kao i kad to rade odrasli. Nadalje, autori Brezinšćak i suradnici (2023) tvrde da je izazovno ponašati se društveno prihvatljivo tijekom neugodnih emotivnih stanja pa smatraju da je imenovanje emocije ključno za kontrolu ponašanja. Važno je prihvaćati svaku dječju emociju, a regulirati njihovo ponašanje tijekom emocija (Jakovac i sur., 2023). Stoga, regulacija emocija obuhvaća strategije koje nam pomažu da intenzitet emocionalnih stanja prilagodimo svojim potrebama te ih uspješno zadovoljimo (Berk, 2015). U kontekstu predškolske ustanove regulacija emocija najčešće se odnosi na sposobnost kontroliranja frustracije i drugih neugodnih emocija sa svrhom održavanja kvalitetnih odnosa s vršnjacima. U skupini vršnjaka pojedinac mora biti sposoban odgoditi zadovoljenje svojih potreba i želja, čekati red te poštovati pravila grupe, a da bi to uspio potrebna mu je optimalna razina regulacije emocija (Katz i McClellan, 2005).

Socijalna znanja odnose se na poznavanje i razumijevanje normi i pravila zajednice kojoj dijete pripada. Vrlo je važno da dijete ovlada i jezikom kojim komuniciraju članovi skupine kako bi moglo sudjelovati u razgovorima. Djeca će koristiti ta znanja kako bi uskladila svoje ponašanje s ponašanjem drugih u skupini te kako bi se zajedno dogovarali, pregovarali te razmjenjivali ideje, mišljenja i zaključke (Katz i McClellan, 2005). Nadalje, socijalno razumijevanje manifestira se u djetetovoj sposobnosti predviđanja reakcija drugih tijekom interakcije, uključivanja u razgovor, razumijevanju tuđih osjećaja, pokretanje igre, postizanju kompromisa, a sve te sposobnosti pomoći će djeci u nenasilnom rješavanju sukoba i situacijskih problema (Katz i McClellan, 2005). Autorica Jurčević-Lozančić (2011) navodi da društvene aktivnosti odraslih i djece pružaju brojne mogućnosti razvoja socijalnog razumijevanja, a pogotovo jer djeca najkvalitetnije uče igrajući se te po modelu. Empatija je jedna od vrlo važnih sposobnosti djece u vrtiću, a odnosi se na shvaćanje i uvažavanje osjećanja, mišljenja i razlika u stavovima drugih osoba (Goleman, 2022), a Vranjican i suradnici (2019) navode da je i važan prediktor moralnog razvoja djece. Djeca koja češće i jasnije izražavaju svoje namjere te pružaju podršku drugima imaju veću vjerojatnost postati omiljeni u skupini vršnjaka (Katz i McClellan, 2005). Isto navode i Denham i suradnici (2013) ističući da djeca koja preciznije identificiraju vlastite i tuđe neugodne emocije mogu češće pokazati suosjećanje i podršku te tako utjecati na prihvaćanje od strane vršnjaka.

Socijalna umijeća predstavljaju obrasce pristupanja skupini vršnjaka u igri, a ti obrasci usvajaju se u predškolskom razdoblju, pogotovo u dječjem vrtiću (Katz i McClellan, 2005). Djeci koja se već igraju jako je važno da dijete koje se uključuje u igru ne nameće nova pravila igre, već prihvati njihova. Stoga, dijete koje je sposobno uključiti se i prilagoditi se prihvatljivoj igri vršnjaka ima veće mogućnosti da ga vršnjaci prihvate u igru. Goleman (2008) navodi da djeca jako često mijenjaju partnere u igri, kao i samu igru pa zaključuje da su socijalna umijeća najvažnija za sudjelovanje u skupini. S druge strane, socijalne dispozicije objašnjavaju se kao specifični oblici reagiranja u raznim socijalnim situacijama (Mlinarević i Tomas, 2010) te predstavljaju učestalo ponašanje pomoću kojeg pojedinac dolazi do određenog cilja (Katz i McClellan, 2005). Dispozicije se smatraju uglavnom urođenima, no također mnoge je moguće izravno poticati. Primjeri socijalnih dispozicija su ljubaznost, oholost, suosjećajnost i mnoge druge, a kako navode Brajša-Žganec i Slunjski (2007) one se najčešće razvijaju po modelu, odnosno promatrajući ponašanje važnih odraslih iz okoline. Odnosno, iste autorice navode da se socijalne dispozicije u maloj mjeri razvijaju razgovorom i poukama pa je vrlo važno da odrasli usklade svoje ponašanje s verbalnim porukama koje prenose djeci.

4.3.2. Asertivnost

Svakodnevna interakcija s vršnjacima od djeteta zahtijeva socijalno prihvatljive načine komuniciranja (Varga i Somolanji Tokić, 2015) te sposobnost pronalaženje kompromisa (Katz i McClellan, 2005; Markuš, 2010). Sukobi se smatraju sastavnim dijelom života svakog pojedinca (Jakovac i sur., 2023; Markuš, 2010; Vasta i sur., 2005) koji ne trebamo izbjegavati, već je potrebno razviti sposobnosti koje će nam pomoći u njihovu rješavanju. Vasta i sur. (2005) tvrde da djeca, češće nego odrasli, pokušavaju riješiti nesuglasice te pronalaze rješenja koja će zadovoljiti obje strane kako bi mogli nastaviti sa zajedničkim aktivnostima. Tijekom zajedničke igre djeca uče mnogo o poštenju i pravdi, a koristeći vještine poput pregovaranja i dogovaranja uspješno rješavaju probleme i sukobe (Louge, 2007).

Uspješno upravljanje sukobima ima značajnu ulogu u održavanju dječjih prijateljstava (Vasta i sur., 2005) te u cjelokupnom dječjem razvoju (Jakovac i sur., 2023). Teme sukoba mijenjaju se s obzirom na dječju dob, od materijalnih prema socijalnim pitanjima (Chen, 2001, prema Jakovac i sur., 2023). Tijekom sukoba potrebno je dijete poticati da izrazi svoje osjećaje (Jakovac i sur., 2023) te argumentira svoje mišljenje s ciljem međusobnog dogovora (Jurčević-Lozančić, 2011). Stoga, pojam asertivnosti predstavlja sposobnost verbalnog izražavanja vlastitih osjećaja, stavova i želja, neugrožavajući time sugovornika te njegove osjećaje (Putarek i sur., 2015; Škrobica, 2008; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), a cilj je takve komunikacije uspostaviti odnos koji se temelji na iskrenosti i zadovoljstvu (Jakovac i sur., 2023). Asertivnost podrazumijeva vještine poput: aktivnog slušanja, jasnog izražavanja želja, pregovaranja (Modrić, 2013), preuzimanja odgovornosti, poštovanja tuđih misli i osjećaja, spremnosti na ispriku (Putarek i sur., 2015; Škrobica, 2008).

Miljković i Rijavec (2012) iznose razlike između neasertivnog i asertivnog komuniciranja, odnosno tvrde da neasertivna osoba svoje potrebe i želje zanemaruje te pokušava usrećiti druge. Nadalje, šalje indirektno poruke drugima da njeni osjećaji nisu važni i pokušava izbjeći bilo kakav oblik sukoba, udovoljavajući svima osim sebi. Također, ima poteškoća kada treba tražiti pomoć od nekoga ili izraziti nezadovoljstvo nečijim ponašanjem. S druge strane, osobe s razvijenom asertivnosti ističu svoj stav kada im nešto ne odgovara i nakon toga ne osjećaju neugodne emocije. Također, izražavaju svoje mišljenje čak i kada komuniciraju s autoritetom (Miljković i Rijavec, 2012).

Asertivnost je sposobnost koja se uči i razvija (Putarek i sur., 2015), a najlakši način učenja je po modelu (Miljković i Rijavec, 2012; Vasta i sur., 2005). Djeca s razvijenom vještinom

asertivnog komuniciranja ostaju dostupna za dogovor i tijekom neugodnih emocionalnih stanja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Sukladno tome, važno je s djetetom asertivno komunicirati i to koristeći trodijelne JA-poruke. Nasuprot TI-porukama kojima dijete kritizamo i etiketiramo zbog njihovog ponašanja, JA-porukama ističemo našu perspektivu njihova ponašanja. Asertivna poruka sadrži tri dijela: opis situacije koja se dogodila, odnosno ponašanja koje nam smeta, verbaliziranje emocija koje osjećamo zbog takvog ponašanja te moguće posljedice takvog ponašanja ili konstruktivne savjete (Putarek i sur., 2015).

Još jedna vrlo važna vještina asertivnog komuniciranja je znati reći ne, odnosno odbiti raditi ono što ne želimo i što ne smatramo prihvatljivim (Jakovac i sur., 2023; Škrobica, 2008). I u tom segmentu asertivnosti odrasle osobe imaju najviše izravnog utjecaja na dječju vještinu, stoga je vrlo važno poštivati dječje odbijanje, ali i postaviti granice, odnosno procijeniti odbija li dijete nešto da bi testiralo granicu ili to stvarno ne želi (LaBouitillier, 2018). Naposljetku, potrebno je ustrajati u asertivnom komuniciranju, čak i kada se pojave poteškoće u našoj okolini, jer je to vrlo cijenjena socijalna vještina (Putarek i sur., 2015). Asertivnim komuniciranjem šaljem poruke drugima da ih čujemo i razumijemo što nam govore, ali da se prvenstveno želimo zauzeti za svoje osjećaje te izbjeći sukobe s njima (Miljković i Rijavec, 2012).

4.3.3. Uloga odgojitelja u poticanju socijalne kompetencije

Dječji vrtić mjesto je u kojem se djeca trebaju osjećati sigurno i ugodno kako bi mogla zadovoljiti svoje potrebe te razvijati svoje potencijale (Jurčević-Lozančić, 2011). Naime, djeca znatan dio svog djetinjstva provode upravo u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Vranjican i sur., 2019). Sukladno tome, Mlinarević i Tomas (2010) ističu da se u dječjem vrtiću odvija prva socijalizacija izvan obiteljskog doma te da ona predstavlja temelj za sve interpersonalne odnose u budućnosti. Vrlo je važno da odgojitelj prepozna razvojne potrebe djece u svojoj skupini te da sukladno njima osigurava uvjete za dječji razvoj (Klarin, 2006). Neki autori (Jurčević-Lozančić, 2011, 2016; Katz i McClellan, 2005; Kirk i MacCallum, 2017) naglašavaju važnost prostorno-materijalnog okruženja za poticanje socijalne kompetencije djece. Kako navode, odgojitelj mora osigurati prostorne uvjete za razne socijalne interakcije, ali također i prostor u kojem se dijete može osamiti kada za to bude imalo potrebu. Iako je to vrlo važna dimenzija odgojno-obrazovnog procesa, kada je riječ o poticanju socijalne kompetencije, autori češće spominju socijalno okruženje. Odnosno, ističu stvaranje podržavajuće i prihvaćajuće atmosfere u odgojno-obrazovnoj skupini koja se temelji na ravnopravnosti i suradnji (Jurčević-Lozančić, 2011; Katz i McClellan, 2005; Ljubetić i sur., 2019; Salovey i Sluyter, 1999; Varga i Somolanji Tokić, 2015; Župančić i Hasikić, 2020). U sklopu te dimenzije, Kirk i MacCallum (2017) navode da je ravnopravni odnos odgojitelja i djece ključan za prepoznavanje stavova odgojitelja o djeci te odnosa koji vladaju u skupini. Ukoliko odgojitelj ima povjerenje u djecu te poštuje njihova prava, utoliko će djeca samostalno ulaziti u međusobne interakcije te rješavati potencijalne situacijske probleme. Također, djeca pokazuju veću zainteresiranost kada aktivno sudjeluju u aktivnostima pa takve situacije odgojitelju služe za poticanje međusobnog razumijevanja te održavanje kvalitetnih socijalnih odnosa (Katz i McClellan, 2005).

Sve veći broj autora ističe da je interakcija između djeteta i odgojitelja glavni model po kojem će sva djeca u skupini razvijati svoje socijalne vještine (Berk, 2015; Brajša-Žganjec, 2003; Cohen i sur., 2005; Družinec i Velan, 2017; Kirk i MacCallum, 2017; Klarin, 2006; Louge, 2007; Markuš, 2010; Mlinarević i Tomas, 2010; Modrić, 2013; Sili i Drenjančević, 2023; Vasta i sur., 2005). Sukladno tome, koristeći svoja stručna znanja i vještine, kvalitetan odgojitelj vlastitim ponašanjem djecu potiče na poštovanje, uvažavajuću komunikaciju, empatiju i suradnju (Katz i McClellan, 2005). U već spomenutom istraživanju koje su proveli Ivon i Sindik (2008) potvrđena je hipoteza o utjecaju empatije odgojitelja na socijalnu komunikaciju, odnosno utvrđeno je da je empatija prediktor razvoja kvalitetnih odnosa između djece i

odgojitelja te između djece međusobno. Vrlo je važno da odgojitelj ima razvijene socijalne vještine (Modrić, 2013), pogotovo one vezane uz rješavanje sukoba te uspostavljanje i održavanje odnosa (Jakovac i sur., 2023). Nadalje, Ljubešić (2005) uz empatiju navodi i postavljanje granica kao vrlo važan zadatak kvalitetnog odgojitelja. Kako tvrdi, granice okolinu djeci čine predvidivom, omogućavaju im prihvaćanje i usvajanje pravila te samostalnije rješavanje situacijskih problema. Kvalitetan odgojitelj djeci omogućuje samostalno rješavanje sukoba, odnosno svojim nemiješanjem im pokazuje da ima povjerenja u njihove socijalne sposobnosti i vještine (Jakovac i sur., 2023; Katz i McClellan, 2005; Kirk i MacCallum, 2017; LeBoutillier, 2018; Ljubešić, 2005). Napominje se da prethodno navedeno ne umanjuje ulogu odgojitelja tijekom dječjih sukoba jer je vrlo važno nakon rješavanja sukoba kod djece osvijestiti što se dogodilo. Stoga, istraživanje koje su provele autorice Kirk i MacCallum (2017) pokazuje važnijim osiguravanje uvjete za rješavanje sukoba nego odgojiteljevo aktivno sudjelovanje u tom procesu. Odnosno, odgojiteljica koja je sudjelovala u istraživanju nije se miješala u dječje sukobe, ali je aktivno promatrala te naknadno s djecom razgovarala o procesu rješavanja sukoba, a ne o samom rješenju. Sukladno tome, stvorila je uvjete za dječje promišljanje o vlastitim postupcima te spoznala da imaju razvijene vještine za samostalno rješavanje sukoba.

U nastavku rada prikazat će se akcijsko istraživanje u kojemu je odgojiteljica, autorica ovog rada, provodila različite aktivnosti poticajne za razvoj i izražavanje socio-emocionalne kompetencije djece s ciljem unaprjeđenja socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću.

5. Akcijsko istraživanje

5.1. Etapa planiranja

5.1.1. Razumijevanje problema istraživanja

Cjeloviti razvoj djece glavni je cilj odgojno-obrazovnog djelovanja, a on se ostvaruje kroz razumijevanje i osiguravanje dječjih dobrobiti (NKRPOO, 2015). Emocionalna i socijalna dobrobit spadaju u temeljne dobrobiti NKRPOO. Važnost ostalih dobrobiti (osobne, tjelesne i obrazovne) neosporna je, ali za potrebe ovog rada usmjerit ćemo se na socijalnu i emocionalnu dobrobit djece predškolske dobi. Sastavnice socijalne i emocionalne dobrobiti su: usklađenost s pravilima i normama zajednice, uspostavljanje, održavanje i razvijanje kvalitetnih odnosa s drugima, konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija, osjećaj pripadanja, tolerancija djeteta tijekom komunikacije s drugima, zajedničko djelovanje s drugima u zajednici i mnoge druge (NKRPOO, 2015).

Djeca u dobi između druge i treće godine počinju prenositi emocije svojoj okolini (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007), a povećanjem dobi preciznije prepoznaju i opisuju određenu emociju (Denham i sur., 2013; Starc i sur., 2004). Također, već u predškolskom razdoblju imaju sposobnost uspostavljanja i održavanja kvalitetnih odnosa te asertivnog rješavanja konfliktnih situacija (Berk, 2015; Curby i sur., 2015; Klarin, 2006; Markuš, 2010). S obzirom na prethodno navedeno, u vrtiću sam primijetila nedostatnu razvijenost socijalne i emocionalne kompetencije djece u skupini, stoga je problem istraživanja bio potreba poticanja socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću. Problem je moguće nastao zbog toga što djeca nemaju dovoljno prilika razvijati svoju socio-emocionalnu kompetenciju, stoga sam u ovom akcijskom istraživanju planirala uvesti promjenu u vidu osmišljavanja različitih aktivnosti i osiguravanja uvjeta poticajnih za razvoj i izražavanje socio-emocionalne kompetencije djece. Nadalje, cilj akcijskog istraživanja bio je unaprijediti socio-emocionalnu kompetenciju djece u vrtiću, a u istraživanju sam krenula od polaznog istraživačkog pitanja: Kako mogu unaprijediti socio-emocionalnu kompetenciju djece u vrtiću? Moja polazna vrijednost bila je asertivnost djece, a kriteriji po kojima sam pratila ostvarenost te vrijednosti bili su dječje izražavanje mišljenja i emocija, izražavanje isprika i pohvala sugovorniku, predlaganje rješenja te pristajanje na kompromis.

5.1.2. Definiranje projekta istraživanja

S obzirom na problem i cilj akcijskog istraživanja bila je potrebna detaljnija razrada planiranih promjena koje će se uvesti u neposredni odgojno-obrazovni rad. Planirano je da se sve aktivnosti provode u sobi dnevnog boravka, znajući da je ona prirodno okruženje u kojem dijete svakodnevno boravi te mu nudi izbor mnogobrojnih interakcija (Klarin, 2006). Također, planirane aktivnosti u skladu su s razvojnim potrebama djece iz skupine, odnosno poštovano je načelo individualizacije (Hansen i sur., 2004). Sukladno tome, akcijski plan uključivao je osiguravanje poticaja koji će potencijalno utjecati na razvoj dječje socio-emocionalne kompetencije. Odnosno, uvedene promjene uključivale su: aktivnost „Kako se sada osjećam?“, čitanje slikovnica sa socio-emocionalnom tematikom te razgovor ili dramatizacija iste, igranje Socio-emocionalne igre te aktivnosti iz Kutije pune osjećaja.

Aktivnost „Kako se danas osjećam?“ sadržava pet krugova, a na svakom krugu prikazana je jedna od osnovnih emocija te fotografije djece zakačene na štipaljka (Slika 1). Planirano je da se ova aktivnost provodi svakodnevno i to prije glavnog obroka, kada djeca sjede za stolovima. Zajedno s djecom dogovoreno je i označeno posebno mjesto u sobi gdje će dijete stati kako bi verbaliziralo kako se osjeća te objasnilo uzroke i posljedice te emocije.



Slika 1. Aktivnost „Kako se danas osjećam?“

Druga aktivnost planirana je za provođenje dva puta tjedno, a odnosi se na čitanje posebno odabranih kvalitetnih slikovnica sa socio-emocionalnom tematikom. Slikovnice koje su planirane za čitanje su usko povezane s najčešćim problemskim situacijama koje se događaju u skupini, a one su: Vuk koji je ovladao svojim osjećajima, Kad je ljuta Vjeverica ne sluša, To je moje gnijezdo, Umirit ću sebe da mogu utješiti tebe, Pokazat ću ti da mislim na tebe, Novi prijatelji, Ježić je tužan jer nije pobijedio u igri, Djevojčica sa šibicama, Gospođica Hoću, Što učiniti kad se bojiš pogriješiti? i Ništa strašno. Sve planirane slikovnice nalaze se u Maloj knjižnici vrtića te u RESCUR-ovoj zbirci priča. S djecom je dogovoreno da jednom tjedno ja čitam priču, a drugi put dijete po dogovoru. Također, planirano je da se nakon čitanja slikovnice razgovora s djecom o najvažnijim aspektima i to postavljanjem poticajnih pitanja. Nadalje, djeca su predložila da nakon čitanja slikovnice mogu i odglumiti tu priču kao da smo u kazalištu.

Treća aktivnost odnosi se na posebno izrađenu igru za poticanje socio-emocionalnog razvoja djece, a u izradi igre sudjelovala su djeca crtanjem određenih motiva na karticama te pisanjem. Igra sadrži igraču ploču s 45 polja te svako polje sadrži pripadajuću karticu. Kartice su podijeljene prema područjima: socijalni razvoj, emocionalni razvoj, oponašanje i općenito. Igra započinje dogovorom koje dijete će uzimati kartice te čitati što na njima piše, a planirano je da djeca koja još ne znaju čitati traže pomoć odgojiteljice ili djece koja znaju čitati. Nakon dogovora, prvi igrač baca kocku s brojevima od jedan do šest te staje na određeni broj, a onda dijete koje uzima kartice pronalazi karticu s tim brojem i čita koji zadatak dijete treba odraditi.

Primjeri kartica iz područja socijalnog razvoju su: „Što učiniš kada se više ne želiš igrati s nekim?“, „Tko su prijatelji i čemu služe?“, „Imaš li najboljeg prijatelja?“, „Što možeš učiti kada ti se ne sviđa nečije ponašanje?“, „Što možeš učiniti kada se netko nekome ruga?“. Primjeri kartica iz područja emocionalnog razvoja su: „Kako možeš prepoznati da je netko sretan?“, „Kako se osjećaš kada se netko ne želi igrati s tobom? Što uradiš?“, „Kada se osjećaš tužno?“, „Ispričaj nam zašto si se nekada naljutio/la na nekoga? Što si tada učinio/la?“, „Nabroji tri emocije.“, „Kako se osjećaš kada te netko zagrlji?“. Primjeri kartica iz područja oponašanja i općenitog su: „Skoči četiri puta kao žaba.“, „Oponašaj neku životinju, a tko pogodi ide dva polja unaprijed!“, „Zaboravio si ruksak kod kuće, vrati se na start!“, „Prijatelj ti šalje pozivnicu, otiđi na polje 35.“, „Uslikaj se sa svojim najboljim prijateljem!“, „Uhvatio/la si zlatnu ribicu, zaželi tri želje“.

Četvrta aktivnost planirana je za provođenje tri puta tjedno, a odnosi se na aktivnosti iz Kutije pune osjećaja. Aktivnosti koje su planirane su: „zavrti kolo“ i „priča o osjećajima“. Aktivnost „zavrti kolo“ sadrži okruglu podlogu na kojoj su označene četiri osnovne emocije (sreća, tuga, strah i ljutnja), a na podlozi je zakačena vrtilica. Planirano je da u aktivnosti sudjeluje odgojiteljica te da dijete zavrti vrtalicu koja će se zaustaviti na određenoj emociji, a dijete treba ispričati situaciju u kojoj se ono ili netko drugi tako osjećao. Nadalje, aktivnost „priča o osjećajima“ sadrži četiri kutije s prorezom na kojima je prikazana po jedna osnovna emocija (Slika 2.) te 40 kartica. Na svakoj kartici na prednjoj strani prikazana je slika određene situacije, a na poleđini je napisana anegdota o toj situaciji. Planirano je da djeca sama odluče žele li izmisliti priču prema slici koju vide ili žele da odgojiteljica pročita što piše na poleđini. Cilj igre je razumjeti događaj te procijeniti kako se osjećalo dijete iz anegdote ili izmišljene priče te ubaciti karticu u određenu kutiju.



Slika 2. Aktivnosti iz Kutije pune osjećaja

5.1.3. Određivanje metodologije istraživanja

Plan istraživanja uključivao je provedbu istraživanja s dvadesetero djece od četiri do sedam godina, odnosno 6 dječaka i 14 djevojčica, u jednom dječjem vrtiću u Makarskoj u razdoblju od 2. svibnja do 14. lipnja 2024. godine. Prije provedbe istraživanja planirala sam dobiti odobrenja ravnateljice vrtića i roditelja za sudjelovanje djece u istraživanju, a cijelo istraživanje dokumentirati putem rada na dokumentaciji te podatke prikupljati postupkom procjenjivanja socio-emocionalne kompetencije djece. Dokumentiranje procesa istraživanja iznimno je važno jer omogućuje kvalitetniji uvid u iskustva djece i odgojitelja tijekom samog procesa (Jukić, 2015), sukladno tome u ovom istraživanju planirala sam se koristiti dokumentacijom u vidu istraživačkog dnevnika, videozapisa, audiozapisa i fotografija djece u aktivnostima.

U inicijalnoj etapi istraživanja (2. svibnja - 10. svibnja) odabrala sam primjenu upitnika socio-emocionalnih vještina (integriran i prilagođen prema Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003) kako bih u sljedećim domenama socio-emocionalne kompetencije: upravljanje sobom, socijalne vještine, svijest o sebi, odgovorno donošenje odluka i socijalna svijest pratila socio-emocionalnu kompetenciju djece. U svakoj od tih domena u upitniku se nalazi nekoliko tvrdnji koje sam za svako dijete planirala procjenjivati u kojoj se mjeri ostvaruju na ljestvici od 1 do 5 (1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito). Isti sam upitnik planirala primijeniti i u finalnoj etapi istraživanja (6. lipnja - 14. lipnja). Tijekom uvođenja promjene planirala sam provoditi prethodno navedene aktivnosti poticajne za razvoj i izražavanje socio-emocionalnih kompetencija djece. Ostvarenost polazne vrijednosti asertivnosti odlučila sam pratiti inicijalno, tijekom uvođenja promjene te finalno i pritom za svako dijete bilježiti koliko često izražavaju mišljenja i emocije, izražavaju isprike i pohvale sugovorniku, predlažu rješenja te pristaju na kompromise (1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito).

5.2. Etapa djelovanja

5.2.1. Implementacija akcijskog plana i promatranje rezultata

Istraživanje sam provela sukladno prethodno opisanom akcijskom planu, a prije etape djelovanja, inicijalna procjena djece trajala je od 2. svibnja do 10. svibnja 2024. godine, ukupno sedam radnih dana. Dobila sam tražene suglasnosti roditelja i ravnateljice vrtića te sam tijekom boravka u sobi i na igralištu promatrala i snimala djecu u neposrednim aktivnostima i interakcijama isukladno tome dokumentirala ponašanja i izjave djece u istraživački dnevnik.

Primjenom upitnika socio-emocionalnih vještina (integrirano i prilagođeno prema CASEL, 2003) u inicijalnoj etapi istraživanja iz Tablice 1. vidljivo je da u domeni upravljanja sobom djeca prosječno najlošije rezultate imaju u vještinama „izražava svoje osjećaje“ i „ostaje smiren kada je gurnut ili udaren“. Naime, samoregulacija je najsloženija sastavnica socio-emocionalne kompetencije (Vasta i sur., 2005), no uz kvalitetnu odgojno-obrazovnu podršku djeca u ranoj dobi mogu razviti sposobnost odvajanja ponašanja od emocije (Takšić, 2001). Također, frekvencije su iznimno visoke na nižim vrijednostima skale, odnosno na vrijednostima 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad u gotovo svim vještinama ove domene. Mogu se izdvojiti sljedeće izjave i ponašanja djece koje potvrđuju ove vrijednosti:

„Pripazi malo di mlataras tim rukama!“, nagovaranje mlađe djece da prekrše dogovorene granice, upadanje u riječ kada netko priča, *„Ne znam kako se osjećam.“*, *„Pusti me na miru!“*, *„Namjerno sam se popela na tobogan naopako da se naljutiš.“*, *„Alo, jesi normalan?!“* i slično.

U skupini vršnjaka pojedinac mora biti sposoban odgoditi zadovoljenje svojih potreba i želja, čekati red te poštovati pravila grupe, a da bi to uspio potrebna mu je optimalna razina regulacije emocija (Katz i McClellan, 2005).

U domeni svijest o sebi također su zabilježene visoke frekvencije na nižim vrijednostima skale, pogotovo u vještini „traži pomoć“ u kojoj petero djece nikada ne traži pomoć, a šestero djece to čini rijetko. Ponašanja i izjave koje potvrđuju ove vrijednosti su:

„Nitko mi ne želi pomoć!“ (nije nikoga ni pitala), *„Teta, niko mi neće pomoć.“*, traženje pomoći isključivo od odgojiteljice, sjedi i plače i čeka da joj netko ponudi pomoć.

Kako ističu Miljković i Rijavec (2012) nemogućnost traženja pomoći i zalaganja za sebe u socijalnim interakcijama često je pokazatelj osoba sa slabije razvijenom asertivnosti što potvrđuje ispravno određivanje vrijednosti ovog akcijskog istraživanja.

U određenim vještinama domena odgovorno donošenje odluka i socijalne vještine zabilježena je veća zastupljenost viših vrijednosti skale 4 – često i 5 – redovito, što potvrđuju i izjave djece:

„Razmisli kako će se on osjećati ako mu sakriješ igračku.“, „Hvala ti što si mi pomogla dovršiti pčelu.“, „Želiš li se s nama igrati doktora? Ti možeš biti ljekarna.“.

Ipak, niže su vrijednosti u vještinama: „poštuje mišljenje drugih“, „odgovara za svoje postupke“, „poziva druge da rade s njim/njom“ i „čini kompromise“ vrlo zastupljene, što potvrđuju ponašanja poput: započinje svađu i isključuje se iz igre tijekom dogovora, optužuje druge za ono što je sam napravio, plače kada pogriješi, izbacuje mlađu djecu iz igre. Moguće da su razlog tomu nedovoljno razvijena socijalna umijeća koja djeci pomažu da na društveno prihvatljiv način zadovolje svoje potrebe ili ostvare određeni cilj (Katz i McClellan, 2005).

U domeni socijalna svijest više vrijednosti ostvarila su uglavnom djeca u dobi od pet i šest godina. Mlađa djeca tijekom problemske situacije u socijalnoj interakciji uglavnom su ostala neutralna i nisu zauzimala određenu stranu. To jasno potvrđuju zabilježena ponašanja kao što su: ignoriranje, pasivnost, odbijanje zagrljaja i slično. Kako navode Starc i suradnici (2004) mlađa predškolska djeca češće započinju sukobe nego što ih uspijevaju razriješiti zbog toga što se još uvijek nalaze u predsocijalnoj fazi ili fazi egocentrizma.

Tijekom provođenja inicijalne etape djeca su se jako zainteresirala za svoje „ocjene“ te su stalno dolazila provjeravati koje su im ocjene najbolje. Nakon toga bilo je važno s djecom razgovarati o važnosti neuspoređivanja s drugima pa smo čitali priču „Maca u školi“ koja govori o tome da je Maca nezadovoljna sobom jer se uspoređuje s drugim životinja pa, na primjer, ptica iz letenja ima ocjenu 5, a Maca 1, iz plivanja riba ima 5, a Maca 2. Čitajući priču i razgovarajući o njoj kod djece sam nastojala potaknuti sposobnost vlastite refleksije, odnosno uspoređivanja sa samim sobom te praćenje vlastitog napretka, a zaustaviti uspoređivanja djece međusobno.

Tablica 1. Socio-emocionalne vještine unutar pojedinih domena socio-emocionalne kompetencije (integrirano i prilagođeno prema CASEL, 2003) (N = 20; 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito)

domene	vještine	f					min	maks.	Mod	M	SD
		1	2	3	4	5					
UPRAVLJANJE SOBOM	sluša druge	2	10	1	3	4	1,00	5,00	2,00	2,85	1,39
	poštuje pravila	-	2	9	5	4	2,00	5,00	3,00	3,55	0,94
	obraća pozornost na vlastiti rad	1	5	5	5	4	1,00	5,00	2,00 ^a	3,30	1,22
	smiren/a je s drugima*	-	9	4	4	2	2,00	5,00	2,00	2,95	1,08
	izražava svoje osjećaje	8	4	4	2	2	1,00	5,00	1,00	2,30	1,38
	ostaje smiren/a kada je gurnut/a ili udaren/a	4	7	3	4	2	1,00	5,00	2,00	2,65	1,31
SVIJEST O SEBI	traži pomoć	5	6	3	4	2	1,00	5,00	2,00	2,60	1,35
	govori drugima o svojim vještinama	5	2	6	4	3	1,00	5,00	3,00	2,90	1,41
	pozitivan/na je prema budućnosti	-	9	9	1	1	2,00	5,00	2,00 ^a	1,41	0,80
ODGOVORNO DONOŠENJE ODLUKA	radi ispravne stvari*	-	2	11	5	1	2,00	5,00	3,00	3,26	0,73
	odgovara za svoje postupke	2	8	4	5	1	1,00	5,00	2,00	2,75	1,12
	poštuje mišljenje drugih	3	10	1	2	4	1,00	5,00	2,00	2,70	1,42
	obavlja svoj dio kada radi u grupi	4	3	4	2	6	1,00	5,00	5,00	3,15	1,53
	sasluša različite ideje	5	5	3	1	6	1,00	5,00	5,00	2,90	1,62
SOCIJALNE VJEŠTINE	kaže molim i hvala	-	5	7	4	4	2,00	5,00	3,00	3,35	1,09
	gleda sugovornika tijekom razgovora	1	3	7	6	3	1,00	5,00	3,00	3,35	1,09
	zajedno je s drugima	1	5	5	4	5	1,00	5,00	2,00 ^a	3,35	1,27
	poziva druge da rade s njim/njom	5	6	3	3	3	1,00	5,00	2,00	2,65	1,42
	predstavlja sebe drugima	4	4	3	8	1	1,00	5,00	4,00	2,90	1,29
	čini kompromise	6	6	3	3	2	1,00	5,00	1,00 ^a	2,45	1,36
SOCIJALNA SVIJEST	čini lijepe stvari za druge	3	6	4	4	3	1,00	5,00	2,00	2,90	1,33
	ustaje u obranu drugih	3	4	7	5	1	1,00	5,00	3,00	2,85	1,14
	čini da se drugi osjećaju bolje	2	9	2	4	3	1,00	5,00	2,00	2,85	1,31

^a bimodalna ili multimodalna raspšerenost podataka, prikazan (naj)manji mod

*nije napravljena procjena za jedno dijete

Kada je riječ o ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti u inicijalnom stanju iz Tablice 2. jasno je vidljivo da su djeca u najmanjoj mjeri asertivno izražavala emocije. Čak 15 od 20 djece nikada ili rijetko asertivno izražava emocije. Ukoliko usporedimo ove vrijednosti s vrijednostima iz Tablice 1. pod česticom „izražava svoje osjećaje“, utoliko ćemo primijetiti da su u Tablici 1. vrijednosti značajno veće. Naime, tijekom inicijalne procjene primijećeno je češće agresivno izražavanje, odnosno izražavanje emocija u čijoj pozadini stoji posramljivanje drugog djeteta, a Putarek i suradnici (2015) ističu da koristeći TI-poruke tijekom razgovora s djecom potičemo razvoj agresivne komunikacije djece te zbog toga naglašavaju važnost asertivnih trodijelnih JA-poruka. Također, u česticama „pristajanje na kompromis“ i „predlaganje rješenja“ vidljivo je da 4, odnosno 8 od 20 djece nikada asertivno ne rješava problemske situacije, a 9, odnosno 7 od 20 djece rijetko uspijeva asertivno riješiti problemsku situaciju i postići obostrano zadovoljstvo. Vidljivo je da u čestici „izražavanje isprika“ najmanje djece, odnosno dvoje nikada ne izražava ispriku, anajviše djece čini to rijetko, ali također visoka frekvencija je zabilježena pod vrijednosti 3 – ponekad, odnosno 6 od 20 djece ponekad asertivno izražava ispriku za svoje postupke.

Tablica 2. Prikaz ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti u inicijalnom stanju (N = 20; 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito)

vrijednost	pokazatelj	f					min	maks.	Mod	M	SD
		1	2	3	4	5					
ASERTIVNOST	izražavanje mišljenja	5	10	3	1	1	1,00	5,00	2,00	2,15	1,04
	izražavanje emocija	10	5	2	2	1	1,00	5,00	1,00	1,95	1,23
	izražavanje isprika	2	7	6	3	2	1,00	5,00	2,00	2,80	1,15
	izražavanje pohvala	7	7	2	2	2	1,00	5,00	1,00 ^a	2,25	1,33
	predlaganje rješenja	4	9	2	4	1	1,00	5,00	2,00	2,45	1,19
	pristajanje na kompromis	8	7	2	2	1	1,00	5,00	1,00	2,05	1,19

^a multimodalna raspšerenost podataka, prikazan najmanji mod

Etapi uvođenja promjena sukladno planu trajala je od 13. svibnja do 5. lipnja 2024. godine, a postupkom sustavnog promatranjem praćene su dječje aktivnosti te su u istraživački dnevnik dokumentirana dječja ponašanja i njihove izjave. Djeca su za sve aktivnosti pokazivala veliki interes, pogotovo kada bi u aktivnostima sudjelovala odgojiteljica. Zbog završne svečanosti koja se održavala početkom lipnja 3. i 4. lipnja nismo provodili planirane aktivnosti.

Kada je riječ o aktivnosti čitanja slikovnica sasocio-emocionalnom tematikom nekoliko djece nije uspijevalo slušati priču do kraja te sam odlučila prilagoditi se njihovim razvojnim sposobnostima te individualno s njima čitati priče u tijeku dana. Pokazalo se da ta djeca pozornije slušaju priču kada se nalaze u manjoj grupi.

Izvadak iz dnevnika, 14. svibnja 2024. Čitanje priče „To je moje gnijezdo“

Sjedimo u krugu i čitam priču „Novi prijatelji“ te nakon pročitane priče postavljam pitanja.

Odgojiteljica: „Što bi ti učinio kada bi ti smetala buka?“

Dijete 19 (6,6): „Došla bi do njih i rekla im ne pričajte tako glasno.“

Dijete 10 (4,4): „Nekad sam vidio pčelu i onda me češalo to.“

Dijete 1 (5,9): „Napravio bi kolač.“

Dijete 6 (5,7): „Ja bi rekla da mi to smeta i da se stišaju.“

Dijete 7 (6,10): „Zamolila bi ih da se stišaju, evo ovako molim vas da se malo stišate.“

Dijete 13 (5,6): „Rekla bi prestanite.“

Izvadak iz dnevnika, 17. svibnja 2024. Čitanje priče „Novi prijatelji“ u manjoj grupi

Odgojiteljica: „Što se dogodilo u priči?“

Dijete 10 (4,4): „Rugali su se neki ježići jer je imala bodlje, a oni nisu.“

Odgojiteljica: „Što misliš kako se osjećala ježica kad se nitko nije igrao s njom i kad su joj se rugali?“

Dijete 10 (4,4): „Prijatelji se ne trebaju rugat jer onda ježica bude puno tužna i ide kući plakat.“

Odgojiteljica: „Može li ježica napraviti nešto drugo umjesto plakanja?“

Dijete 10 (4,4): „A teta, ne može kad je pretužna, ona mora plakat.“

Iz izvadaka je vidljivo da dijete 10 (4,4) pozornije sluša priču kada je sluša u manjoj grupi te da daje smislenije odgovore. Zbog toga je vrlo važno razumjeti i prihvatiti djetetove razvojne sposobnosti i poštujući načelo fleksibilnosti osigurati uvjete u kojima dijete može u najvećoj mjeri ostvariti svoje potencijalne (NKRPOO, 2015).

Izvadak iz dnevnika 22. svibnja 2024. Igranje socio-emocionalne igre

Prije početka igranja igre brojalicom smo odlučili koje dijete će izvlačiti kartice i čitati zadatke, odgojiteljica je sudjelovala u igri. U početku nas je igralo troje i jedno dijete je čitalo kartice, ali tijekom igranja spontano nam se pridružuje još četvero djece.

Dijete 14 (6,11): „Uхватиła si zlatnu ribicu, zaželi tri želje!“

Dijete 16 (5,3): „*Da mi mama ostane ovakva najbolja, da se zauvijek igram s najboljom prijateljicom pristojno i treće ne znam šta.*“

Dijete 17 (6,10): „*Da budem zdrava, da imam medu i da imam loptu.*“

Dijete 14 (6,11): „Što učiniš kada nešto ne možeš sam?“

Dijete 12 (5,3): „*Otić ću do nekog prijatelja i reć mu možeš li mi molim te pomoć.*“

Dijete 14 (6,11): „Što napraviš kada netko više na tebe?“

Dijete 19 (6,6): „*Kažem mama molim te ne vići na mene, možemo skupa riješiti ovaj problem.*“

Dijete 7 (6,10): „*Kažem stvarno sam pretužna kada vićete na mene.*“

U aktivnosti „Kako se danas osjećam?“ u početku istraživanja sudjelovala su uglavnom starija djeca, no kako su ih svakodnevnoslušala prilikom izricanja emocija, tako su se počela češće uključivati i mlađa djeca. To potvrđuje Berk (2015) koji ističe brojne prednosti dobno mješovitih skupina, a najznačajnije su: bolje razvijene strategije rješavanja problema, češće verbaliziranje emocija te učestalija prosocijalna ponašanja. Dijete 3 (4,2), dijete 6 (5,7) i dijete 16 (4,9) stavljale su svoju fotografiju na određenu emociju, ali nisu željele pred svima pričati zašto se tako osjećaju i mi smo prihvatili njihovu odluku. Naposljetku je dijete 16(4,9) predložilo da meni i svojoj najboljoj prijateljici ispriča što se dogodilo, ali da ostala djecane slušaju. Uzimajući u obzir dob i osobine djeteta prihvatila sam prijedlog.

Izvadak iz dnevnika 27. svibnja 2024. Aktivnost „Kako se danas osjećam?“

Djeca se dogovaraju kojim će redoslijedom izlaziti na dogovoreno mjesto kako bi verbalizirali svoje emocije, dijete 5 (6,6) predlaže da krenu od najstarijih prema najmlađem djetetu, a dijete 18 (6,4) predlaže da je pomognem reći tko je stariji, a tko mlađi te ostali pristaju na te prijedloge.

Dijete 7 (6,10): „*Bila sam sretna jer smo se dijete 19 (6,6) bez svađanja dogovorile koja će glumiti rozog leptira, ovako smo jednu pjesmu će ona, a onda drugu pjesmu ja.*“

Dijete 13 (5,6): „*Ja sam bila tužna jer nema djeteta 20 (5,6) i puno mi nedostaje.*“ Dijete 19 (6,6) ustaje i pita „*je li ti treba zagrljaj*“, a dijete 13 (5,6) odgovara „*da*“ i počinje plakati. Većina djece pridružuje se zagrljaju djevojčice

Dijete 12 (5,3): „*Ja sam baš sretan jer su se danas svi ponašali lijepo dok smo se igrali i niko se nije glupira*“

Dijete 2 (4,2): „*Ja sam danas bio tužan jer mi je dijete 10 (4,4) uzeo bušilicu iz ruke, ali kad sam mu reka onda je se on ispriča pa smo bili prijatelji i ja sam bio sretan*“

(Izvadak je skraćen i prikazane su samo određene izjave.)

Kada je riječ o ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti tijekom uvođenja promjena iz Tablice 3. vidljivo je značajno smanjenje frekvencija u vrijednosti 1 – nikada u svim procjenjivanim česticama. Najznačajnija promjena dogodila se u čestici „izražavanje emocija“ gdje je vidljivo da samo troje djece nikada ne izražava emocije. Kada je riječ o izražavanju emocija, kako navode brojni autori (Ljubešić, 2005; McLaughlin i sur., 2017; Mikolajczak i sur., 2015; MunjasSamarin i Takšić, 2009) emocionalni razvoj moguće je izravno poticati, ali vrlo je važno poznavati djetetove razvojne potrebe te njegove osobine ličnosti. Stoga sam, prihvatila njihovu slabiju sposobnost izražavanja osjećaja znajući da je riječ o sramežljivoj djeci kojoj treba više vremena da usvoje određene socio-emocionalne vještine. Također, u čestici „pristajanje na kompromis“ vidljiva je jasna smanjenost frekvencija u vrijednosti 1 – nikada, što znači da su djeca spremnija na dogovore i asertivno rješavanje problemskih situacija.

Tablica 3. Prikaz ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti tijekom djelovanja - uvođenja promjene (N = 17; 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito)

vrijednost	pokazatelj	f					Min	maks.	Mod	M	SD
		1	2	3	4	5					
ASERTIVNOST	izražavanje mišljenja	3	8	2	3	1	1,00	5,00	2,00	2,47	1,18
	izražavanje emocija	3	8	3	1	2	1,00	5,00	2,00	2,47	1,23
	izražavanje isprika	-	6	7	1	3	2,00	5,00	3,00	3,06	2,47
	izražavanje pohvala	5	5	3	2	2	1,00	5,00	1,00 ^a	2,47	1,37
	predlaganje rješenja	4	4	4	3	2	1,00	5,00	1,00 ^a	2,70	1,36
	pristajanje na kompromis	2	9	2	2	2	1,00	5,00	2,00	2,59	1,23

^a bimodalna ili multimodalna raspšrenost podataka, prikazan (naj)manji mod

Sukladno akcijskom planu finalna procjena djece trajala je od 6. lipnja do 14. lipnja 2024. godine, ukupno sedam radnih dana. Za procjenu, kako je i planirano, koristili su se isti instrumenti kao i u inicijalnoj etapi te sam djecu ponovno promatrala u aktivnostima u sobi i na igralištu. Djeca su i dalje bila jako zainteresirana za svoje procjene te su često dolazila do mene i pitala me u čemu su dobili koju ocjenu. Djeca su tijekom ove etape imala priliku

usporediti svoju inicijalnu i finalnu procjenu, a najzainteresiranije su bile djevojčice u dobi od šest godina. Razvojno promatrajući Starc i suradnici (2004) ističu da u dobi od šest godina započinje jasnija sposobnost samovrednovanja, a kao osnovni kriterij koriste se usporedbe sa ostalom djecom i vršnjacima. Sukladno tome, vrlo je važno održati kontinuitet u poticanju djetetove usporedbe sa samim sobom te iz svakodnevnih interakcija isključiti uspoređivanje djece.

U domeni upravljanja sobom vidljive su jasne promjene, odnosno smanjenje frekvencija u nižim vrijednostima skale 1 – nikada, 2 – rijetko, a povećanje frekvencija u višim vrijednostima 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito. U čestici „poštuje pravila“ dogodila se najveća promjena u ovoj domeni, a to je vidljivo iz ponašanja: jako pristojno se ponaša, smanjena agresivna ponašanja, upozorava druge zbog kršenja pravila. Kako navodi Ljubešić (2005), uz empatiju vrlo važan zadatak odgojitelja je jasno postavljanje granica koje djeci okolinu čini predvidivom i omogućuje im lakše prihvaćanje i usvajanje pravila. U čestici „izražava svoje osjećaje“ vidljivo je da su sva djeca počela izražavati svoje emocije, iako je najveća frekvencija prisutna u vrijednosti 2 – rijetko, smatramo to pozitivnim rezultatom uzme li se u obzir da tijekom inicijalne procjene čak 8 od 20 djece nikada nije izražavalo svoje osjećaje, a to potvrđuje Brajša-Žganec (2003) koja ističe da dijete jasnije razumije i izražava emociju kada o njoj ima više informacija. Ovakav rezultat potvrđuju sljedeće izjave djece:

„Baš sam ponosna do neba na sve nas kako smo bili dobri“, „Malo sam nervozna pa me boli stomak.“, „Strah me je toga, pusti me!“, „Jako sam sretan kad se igram s tobom.“, „Sad sam stvarno tužan kad mi uzimaš bušilicu bez pitanja.“.

Nadalje, u čestici „ostaje smiren/a kada je gurnut/a“ vidljive su znatne promjene, naime tijekom inicijalne procjene 11 od 20 djece imalo je rezultat iz nižih vrijednosti skale, dok se iz Tablice 4. jasno vidi da u finalnoj etapi samo 1 od 17 djece ne ostaje smireno kada je gurnuto, a ostali najčešće asertivno rješavaju tu problemsku situaciju. To je vidljivo iz izjava i ponašanja djece:

„Jesi li dobro?“, provjerava je li dobro dijete s kojim se sudarila i nudi zagrljaj, „Molim te pripazi puno nas je na igralištu.“, „Nema veze, ali nemoj tako brzo trčati da ne udariš još nekoga.“.

Kada je riječ o domeni svijest o sebi u čestici „traži pomoć“ djeca su postigla veće rezultate nego je prikazano u Tablici 4., odnosno češće odlučuju uložiti više truda u samostalnim aktivnostima, što je vidljivo iz izjava:

„Ne treba mi pomoć, potrudit ću se sam.“, „Mogu sama.“, „Možeš mi samo malo pomoći, a ja ću ostalo sam napraviti.“, „Pokaži mi samo jednom kako se veže.“.

Ovakve rezultate potvrđuje Ljubešić (2005) koja tvrdi da poticanjem socio-emocionalne kompetencije izravno utječemo na dječje samopoštovanje i samopouzdanje, a s tim se slažu Sili i Drenjančević, (2023) koje ističu da dijete koje odrasta u okolini koja ga prihvaća i uvažava kao ravnopravnog člana ima veće vjerojatnosti za razvoj pozitivne slike o sebi.

U domeni odgovorno donošenje odluka ni u jednoj čestici nema frekvencija na najnižoj vrijednosti skale. Kada je riječ o čestici „poštuje mišljenje drugih“ u najvišoj vrijednosti skale frekvencija se smanjila, ali u pozitivnom smjeru. Naime, riječ je o djetetu koje je u inicijalnoj etapi prihvaćalo svaki prijedlog, a svoje ideje zadržavalo je za sebe, a sada izjavljuje:

„Možemo li se prvo igrati kako ti želiš, a onda kako ja želim?“.

Nadalje, vidljivo je povećanje u čestici „odgovara za svoje postupke“, rezultati u najnižim vrijednostima skale sniženi su i to je vidljivo iz izjava i ponašanja djece:

„Oprosti što sam ti uzeo bušilicu.“, „Važno je iz grešaka naučiti, oprostite što sam se tako ponašala prema vama.“, „Neće se više ponoviti.“, nakon izbacivanja djeteta iz igre i upozorenja od strane odgojiteljice ispričava se zbog toga.

Kada je riječ o domeni socijalne vještine najveća promjena vidljiva je u čestici „zajedno je s drugima“ jer nije zabilježena frekvencija u dvije najniže vrijednosti skale, a najveća frekvencija zabilježena je u najvišoj vrijednosti skale, a Kirk i MacCallum (2017) navode da je ravnopravni odnos djece i odgojitelja glavni prediktor za kvalitetne odnose koji vladaju u skupini. Stoga, rezultat pokazuje da je povećano zajedništvo skupine te da se djeca češće igraju jedna s drugima.

Nadalje, u čestici „poziva druge da rade s njim/njom“ također nije zabilježena nijedna frekvencija u najnižoj vrijednosti skale, a najviša frekvencija zabilježena je u vrijednosti 3 – ponekad. Kada se uzme u obzir da u inicijalnoj etapi čak 4, odnosno 7 djece nisu nikada ili su rijetko pozivala druge u igru, primjećujemo znatni napredak u vidu socijalnih vještina djece (Katz i McClellan, 2005). Taj napredak potvrđuju sljedeće izjave djece:

„Oćemo se opet igrati kao jučer kockica?“, „Hoćeš se doć igrat s nama u hodniku?“, „Želiš li crtati sa mnom?“, „Šta si sad tu sam, oćeš se s nama igrat?“, „Možeš s nama smišljat ples za nastup.“.

Kada je riječ o čestici „čini kompromise“ najveća frekvencija zabilježena je u vrijednosti 3 – ponekad, no važno je istaknuti da nema nijedne frekvencije u najnižoj vrijednosti skale, odnosno da su djeca razvila vještine zajedničkog pronalaska rješenja. To je vidljivo iz dječjih izjava:

„Stanite, možemo li se dogovoriti da niko ne bude tužan?“, „Ajde prvo ti budi kuhar malo, ali onda ću ja.“, „Ne mogu ja opet bit poni, mogu li ja danas bit kraljica?“, „Možemo staviti da je princeza zatočena u dvorcu, a leptiri je dođu spasiti?“.

Važno je naglasiti da sukobi čine sastavni dio naših života te ih ne treba izbjegavati, ali je vrlo važan zadatak odraslih osigurati djeci mogućnost razvoja sposobnosti potrebnih za njihovo asertivno rješavanje (Vasta i sur., 2005; Jakovac i sur., 2023).

U domeni socijalna svijest vidljivo je da su snižene frekvencije u najnižim vrijednostima skale poglavito u česticama „čini lijepe stvari za druge“ i „čini da se drugi osjećaju bolje“ što je vidljivo iz sljedećih ponašanja djece: pomaže mlađoj djeci obuti tenisice, primjećuje da dijete neće stići ući u sobu te se vraća i gura joj kolica s kisikom, tješi dijete koje plače, izrađuje prijateljici poklon u znak isprike, ne izdaje prijatelje nego pokušava riješiti problem samostalno.

Kada je riječ o ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti u finalnom stanju iz Tablice 5. vidljivo je značajno smanjenje frekvencija u najnižoj vrijednosti skale, a najznačajnije povećanje primijećeno je u vrijednosti 3 – ponekad. Čestica „izražavanje emocija“ koja je u inicijalnom stanju istaknuta kao čestica s najvećom zastupljenošću u najnižim vrijednostima jasno je povećana. Djeca češće i asertivnije izražavaju svoje emocije, ne želeći time ugroziti osjećaje drugog djeteta. Zbog toga neki autori (Putarek i sur., 2015; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014) naglašavaju da je asertivnost vještina koja se usavršava te naglašavaju važnost odgojitelja kao modela asertivnog izražavanja emocija. Također, u česticama „predlaganje rješenja“ i „pristajanje na kompromis“ vidljivo je da djeca češće nego prije asertivno pokušavaju razriješiti problemske situacije na obostrano zadovoljstvo. Pregledom rezultata iz čestice „izražavanje isprika“ vidno je da djeca češće preuzimaju odgovornost za svoje postupke te se ispričavaju za učinjene radnje.

Tablica 4. Socio-emocionalne vještine unutar pojedinih domena socio-emocionalne kompetencije (integrirano i prilagođeno prema CASEL, 2003) (N = 17; 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito)

domene	vještine	f					min	maks.	Mod	M	SD
		1	2	3	4	5					
UPRAVLJANJE SOBOM	sluša druge	-	3	5	5	4	2,00	5,00	3,00 ^a	3,59	1,06
	poštuje pravila	-	-	4	6	7	3,00	5,00	5,00	4,18	0,81
	obraća pozornost na vlastiti rad	-	3	5	6	3	2,00	5,00	4,00	3,53	1,01
	smiren/a je s drugima	-	2	5	7	3	2,00	5,00	4,00	3,65	0,93
	izražava svoje osjećaje	-	6	5	3	3	2,00	5,00	2,00	3,18	1,13
	ostaje smiren/a kada je gurnut/a ili udaren/a	1	-	9	5	2	1,00	5,00	3,00	3,41	0,94
SVIJEST O SEBI	traži pomoć	-	2	9	3	3	2,00	5,00	3,00	3,41	0,94
	govori drugima o svojim vještinama	1	3	7	2	4	1,00	5,00	3,00	3,29	1,21
	pozitivan/na je prema budućnosti	-	4	7	5	1	2,00	5,00	3,00	3,18	0,89
ODGOVORNO DONOŠENJE ODLUKA	radi ispravne stvari	-	2	5	7	3	2,00	5,00	4,00	3,65	0,93
	odgovara za svoje postupke	-	4	2	7	4	2,00	5,00	4,00	3,65	1,11
	poštuje mišljenje drugih	-	5	6	3	3	2,00	5,00	3,00	3,23	1,09
	obavlja svoj dio kada radi u grupi	-	1	8	4	4	2,00	5,00	3,00	3,65	0,93
	sasluša različite ideje	-	6	4	2	5	2,00	5,00	2,00	3,35	1,27
SOCIJALNE VJEŠTINE	kaže molim i hvala	-	2	7	4	4	2,00	5,00	3,00	3,59	1,00
	gleda sugovornika tijekom razgovora	-	2	4	7	4	2,00	5,00	4,00	3,76	0,97
	zajedno je s drugima	-	-	4	5	8	3,00	5,00	5,00	4,23	0,83
	poziva druge da rade s njim/njom	-	2	7	4	4	2,00	5,00	3,00	3,59	1,00
	predstavlja sebe drugima	2	2	6	6	1	1,00	5,00	3,00 ^a	3,11	1,11
	čini kompromise	-	5	6	4	2	2,00	5,00	3,00	3,18	1,01
SOCIJALNA SVIJEST	čini lijepe stvari za druge	1	1	6	6	3	1,00	5,00	3,00 ^a	3,53	1,07
	ustaje u obranu drugih	1	1	7	5	3	1,00	5,00	3,00	3,47	1,07
	čini da se drugi osjećaju bolje	1	2	3	8	3	1,00	5,00	4,00	3,59	1,12

^a bimodalna raspšenosť podataka, prikazan manji mod

Tablica 5. Prikaz ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti u finalnom stanju (N = 17; 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – redovito)

vrijednost	pokazatelj	f					min	maks.	Mod	M	SD
		1	2	3	4	5					
ASERTIVNOST	izražavanje mišljenja	1	4	6	5	1	1,00	5,00	3,00	3,06	1,03
	izražavanje emocija	-	7	5	2	3	2,00	5,00	2,00	3,06	1,14
	izražavanje isprika	-	3	6	5	3	2,00	5,00	3,00	3,47	1,01
	izražavanje pohvala	2	5	5	1	4	1,00	5,00	2,00 ^a	3,00	1,37
	predlaganje rješenja	1	4	5	5	2	1,00	5,00	3,00 ^a	3,18	1,13
	pristajanje na kompromis	1	4	5	5	2	1,00	5,00	3,00 ^a	3,18	1,13

^a bimodalna raspšerenost podataka, prikazan manji mod

5.3. Refleksija

5.3.1. Vrednovanje rezultata i projekta

Refleksija obuhvaća sve istraživačke aktivnosti prije, tijekom i nakon provedenog akcijskog istraživanja (Šagud, 2005), stoga ćemo refleksivnim pristupom vrednovati rezultate ovog akcijskog istraživanja. Prije etape planiranja odlučila sam provjeriti u kojoj mjeri djeca vizualno prepoznaju osnovne emocije te sam došla do zaključka da sva djeca vizualno prepoznaju tugu, sreću i ljutnju, a starija djeca uspješno su prepoznala strah. Dok je samo nekoliko djece prepoznalo iznenađenje. Kao što tvrde mnogi autori mlađa djeca predškolske dobi uspješno prepoznaju tri osnovne emocije, dok strah i iznenađenje prepoznaju u najmanjoj mjeri (Brajša-Žganec i Slunjski, 2003; Denham i sur., 2013; Salovey i Sluyter 1999; Takšić, 2001). Sukladno tome, refleksija prije aktivnosti potvrdila je primjenjivost planiranih aktivnosti. Tijekom etape uvođenja promjena zabilježeno je da sva djeca uspješno imenuju svih pet emocija, a mlađa djeca rjeđe povezuju situacije s određenom emocijom, što je u skladu s njihovim razvojnim razdobljem s obzirom na uzročno-posljedične veze (Starc i sur., 2004). Nadalje, planirane aktivnosti osigurale su uvjete za cjeloviti razvoj s naglaskom na razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Možemo istaknuti da su planirane aktivnosti pridonijele smanjenju agresivne komunikacije među djecom te povećanju međusobne povezanosti. Također, djeca su češće problemske situacije i konflikte rješavala sama bez uključivanja odgojiteljica i međusobno jedna drugu podsjećala da ih mogu sama riješiti bez uzajamnog tužakanja.

Dobiveni podaci pokazuju da su tijekom 30 radnih dana djeca znatno poboljšala svoju socio-emocionalnu kompetenciju, a potrebno je naglasiti da su djeca bila uključena u svim etapama provođenja akcijskog istraživanja. To je vrlo važno jer je posebnost ovog istraživanja u tome što se ono provodi s djecom, a ne nad djecom. Također, uključivanjem djece u sve etape akcijskog istraživanja pridonosimo razvoju dječje autonomije mišljenja i djelovanja te im pružamo uvjete za ostvarivanje refleksije, a sukladno tome i metakognitivnih kompetencija (Jukić, 2015). Tijekom etape planiranja djeca su predlagala koje slikovnice možemo čitati te su zajedno odredila i označila mjesto za verbaliziranje emocija. Također, tijekom prikupljanja podataka o njihovim socio-emocionalnim vještinama tražila sam njihovo mišljenje o njihovom ponašanju ili ponašanju drugog djeteta kako bih što preciznije ispunila upitnik. Nakon što sam ih uključila u ispunjavanje upitnika jako su se zainteresirala za svoje ocjene, ali i ocjene druge

djece. Naposljetku, djeca su bila jako ponosna na sebe jer su ostvarila veliki napredak u gotovo svim domenama upitnika te smo to iskoristili kao poticaj za upoznavanje nove emocije, ponosa.

Doprinos ovog akcijskog istraživanja uočili su i roditelji koji su primijetili da njihova djeca staju u obranu nepoznate djece na igralištima ili u parkovima za djecu, također da u tim situacijama koriste asertivne rečenice poput „*Kako bi se ti osjećao/la...?*“, „*Nije lipo tako se ponašat prema drugima.*“, „*Tužan/na sam kad se neko tako ponaša.*“ i slično. Roditelji su ujedno uputili na to da djeca kod kuće izražavaju svoje nezadovoljstvo na pristojan način, a i upozoravaju druge kada to rade drugačije. Istakli su da je ovo istraživanje i njima koristilo za učenje asertivnog komuniciranja te da im u tome pomažu njihova djeca.

S obzirom na dobivene rezultate vidno je da su ostvareni cilj te polazna vrijednost ovog akcijskog istraživanja. Možemo zaključiti da su planirane aktivnosti pridonijele razvoju svih domena socio-emocionalne kompetencije djece te sukladno tome planiramo novi ciklus akcijskog istraživanja. U sljedećem ciklusu možemo češće uključivati roditelje u neposredni odgojno-obrazovni proces kako bismo još više uskladili odgojna djelovanja kod kuće i u vrtiću.

6. Zaključak

U radu je prikazano akcijsko istraživanje provedeno s ciljem unaprjeđenja socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću. U inicijalnom stanju utvrđeno je da veliki broj djece ima rezultate u najnižim vrijednostima skale 1 – nikada i 2 – rijetko u gotovo svim domenama socio-emocionalne kompetencije, a pogotovo u vještinama poput „izražava svoje osjećaje“, ostaje smiren/na kad je gurnut/a ili udaren/a“, „traži pomoć“, „poštuje mišljenje drugih“ i „čini kompromise“. Također, kada je riječ o ostvarenosti polazne vrijednosti asertivnosti uočene su visoke frekvencije na najnižim vrijednostima skale, odnosno vidljivo je da djeca imaju slabije razvijenu asertivnu komunikaciju. Najveći broj djece nikada ne izražava svoje osjećaje ni pohvale i nikada ne pristaje na kompromise te rijetko izražavaju svoje mišljenje, isprike i nude rješenja. Tijekom etape djelovanja uočeno je znatno smanjenje frekvencija u najnižoj vrijednosti skale, pogotovo u čestici „izražava svoje osjećaje“. Velike frekvencije zabilježene su u vrijednosti 2 – rijetko što je upućivalo na uspješnu primjenu planiranih aktivnosti i pozitivan utjecaj na dječji razvoj te je tijekom refleksije odlučeno da nema potrebe za promjenama. Nadalje, u finalnoj etapi rezultati su pokazali da su sva djeca uspješno razvila svoju socio-emocionalnu kompetenciju jer su rijetke frekvencije u najnižoj vrijednosti skale. Također, djeca u ovoj etapi češće obraćaju pažnju jedni na druge, promišljaju o utjecaju svojih akcija na druge, asertivnije izražavaju vlastite osjećaje i više su zainteresirani za osjećaje drugih. Nadalje, tijekom problemskih i konfliktnih situacija češće nude prijedloge poštujući time mišljenje drugih te samostalnije rješavaju sukobe bez uključivanja odgojiteljica. To potvrđuju i rezultati ostvarenosti polazne vrijednosti u finalnom stanju iz kojih se jasno vidi da su jako niske frekvencije u najnižim vrijednostima skale, odnosno primijećeno je znatno povećanje u višim vrijednostima. Dobiveni rezultati pokazuju da se među djecom snizila učestalost agresivne komunikacije te povećala međusobna povezanost, stoga upućuju na zaključak da su cilj i polazna vrijednost akcijskog istraživanja postignuti.

7. Literatura

1. Atkinson, R. C. i Hilgard, E. (2007). *Uvod u psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Filozofski fakultet.
3. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18)), 27-44. <https://hrcak.srce.hr/48439>
4. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
5. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
6. Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16(3 (89)), 477-496. <https://hrcak.srce.hr/19080>
7. Brezinščak, T., Selak Bagarić, E., Prijatelj, K. i Pepeonik, M. (2023). *Emocionalna pismenost*. Grad Zagreb.
8. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505359.pdf>
9. Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. i Poppe, J. (2005). *Helping Young Children Succeed Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*. National conference of state legislatures. <https://www.zerotothree.org/resource/helping-young-children-succeed-strategies-to-promote-early-childhood-social-and-emotional-development/>
10. Curby, T., Brown, C., Bassett, H. i Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social–Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development*, 24, 549–570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>
11. Dedaj, M. D. (2019). Akciona istraživanja u funkciji refleksivne prakse vaspitača. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(16), 87-94. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-23676>
12. Denham, S. A. i Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21, 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

13. Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. i Segal, Y. (2012). Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
14. Denham, S. A., Bassett, H. i Brown, C. (2013). „I know how you feel“: Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1476718X13497354>
15. Družinec, V. i Velan, D. (2017). Strategije odgojiteljice u facilitiranju socijalnih interakcija djece u vrtiću. *Studia Polensia*, 6(1), 4-26. <https://doi.org/10.32728/studpol/2017.06.01.01>
16. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). NN63/2008.
17. Goleman, D. (2008). *Socijalna inteligencija: nova znanost o ljudskim odnosima*. Mozaik knjiga.
18. Goleman, D. (2022). *Emocionalna inteligencija: zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Mozaik knjiga.
19. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. i Walsh, K. B. (2004). *Kurikulum za vrtiće: razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
20. Ivon, H. i Sindik, J. (2007). Povezanost empatije i mašte odgojitelja s nekim karakteristikama ponašanja i igre predškolskog djeteta. *Magistra Iadertina*, 3(1), 21-38. <https://doi.org/10.15291/magistra.868>
21. Jakovac, T., Maravić, J. i Samsa, V. (2023). *Kurikulum za razvoj emocija i komunikacijskih vještina kod djece*. OŠ Ivana Gorana Kovačića.
22. Jukić, T. (2015). Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64(3), 424-438. <https://hrcak.srce.hr/151362>
23. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 271-279. <https://hrcak.srce.hr/116661>
24. Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Učiteljski fakultet.
25. Jurčević Lozančić, A. (2018). New paradigms of understanding a child, quality of childhood and childhood institutionalization. *Život i škola*, LXIV(1), 11-17. <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.1>

26. Jurčević-Lozančić, A. (2018a). Socijalne kompetencije odgojitelja – primjenjujemo li suvremene spoznaje?. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(Sp.Ed.1), 47-58. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3055>
27. Katz, L. G. i MacClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica*. Educa.
28. Kendziora, K. i Osher, D.(2016). Promoting Children's and Adolescents' Social and Emotional Development: District Adaptations of a Theory of Action. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 797-811. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1197834>
29. Kilic, S. (2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences; Theory & Practice*, 15(4), 1007-1020. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/1358>
30. Kirk, G. i MacCallum, J. (2017). Strategies that support kindergarten children's social and emotional development: One teacher's approach. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 85-93. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.10>
31. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Naklada Slap.
32. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
33. Kranželić, V. i Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivnim programima- razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 1-14. <https://hrcak.srce.hr/99118>
34. Kundačina, M. (2019). Akciono istraživanje u funkciji unapređivanja obrazovno-vaspitnog procesa. *Naša škola*, 2, 31-50. <https://doisrpska.nub.rs/index.php/NASK/article/view/6660/6524>
35. LeBoutillier, M. (2018). *Ne je potpun odgovor: o važnosti osobnih granica*. V. B. Z.
36. Leerkes, E. M., Paradise, M. J., O'Brien, M., Calkins, S. D. i Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 102-124. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0009>
37. Louge, M. E. (2007). Early Childhood Learning Standards: Tools for Promoting Social and Academic Success in Kindergarten. *Children & Schools*, 29(1), 35-43. <https://doi.org/10.1093/cs/29.1.35>
38. Ljubešić, M. (2005). Stimulacija emocionalnog razvoja djece. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 1(2). <https://hrcak.srce.hr/298076>

39. Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. i Draganja, A. (2019). Razlike između odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija. *Odgovno-obrazovne teme*, 2(3-4), 185-204. <https://hrcak.srce.hr/232095>
40. Maksimović, J. i Veljković, J. (2022). The role of action research in the development of socio-emotional skills in students. *Odgovno-obrazovne teme*, 5(2), 173-193. <https://doi.org/10.53577/oot.5.2.8>
41. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3-4), 432-444. <https://hrcak.srce.hr/82719>
42. McLaughlin, T., Aspden, K. M. i Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21-27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
43. Mikolajczak, M. i sur. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion* 15(5), 653–667. <https://doi.org/10.1037/emo0000034>
44. Milat, J. (2005). *Pedagogija- teorija osposobljavanja*. Školska knjiga.
45. Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). *Organizacijska psihologija*. IEP d.o.o.
46. Miljković, D. i Rijavec, M. (2012). *Razgovori sa zrcalom- psihologija samopouzdanja*. IEP d.o.o.
47. Miljković-Pavlović, A. S. (2020). Unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse kroz akcijsko istraživanje – jedan od modaliteta. *Udanica*, XVII(1), 273-288. <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.17>
48. Mlinarević, V. (2022). Odgoj djeteta i komunikacija roditelja u suvremenim uvjetima. *Nova prisutnost*, XX(1), 133-144. <https://doi.org/10.31192/np.20.1.9>
49. Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(5), 143-158. http://bib.irb.hr/datoteka/510126.Microsoft_Word_.Partnerstvo_roditelja_i_odgojitelj_a.pdf
50. Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama. *Napredak*, 154(3), 427-450. <https://hrcak.srce.hr/138810>
51. Munjas Samarina, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370. <https://hrcak.srce.hr/82959>

52. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Narodne novine 05/2015.
53. Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2007). *Razumijevanje emocija*. Naklada Slap.
54. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje: holistički pristup*. Mali profesor.
55. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagoška istraživanja*, 6(1-2), 123-136. <https://hrcak.srce.hr/118104>
56. Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 27(2), 75-103. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.7>
57. Pintar, Ž. (2022). Adultizirano dijete rane i predškolske dobi u suvremenom konceptu odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 71(1), 186-198. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.4>
58. Putarek, V., Oštrić, I. i Kamenov, Ž (2015). Tko će se izboriti za mene, ako ne ja? Što je asertivnost i kako je možemo postići? UM. Tonković Grabovac(ur.), *Psihofestologija*(str. 90-95). Filozofski fakultet.
59. Radovanović, T. (2023). Socijalne kompetencije dece kroz prizmu teorijskih (ne)podudarnosti. *Pedagoška stvarnost*, LXIX(1), 15-29.
60. Rogulj, E. (2018). Child and Institutions: Institutional Childhood. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(Sp.Ed.1), 131-147. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3053>
61. Salovey, P. i Sluyter, D. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Educa.
62. Sili, A. i Drenjančević, A. (2023). Razvijanje socijalnih kompetencija projektnim aktivnostima. *Knjižničarstvo: glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema*, 1(2), 61-73. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/305824>
63. Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(1(5)), 143-154. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25807>
64. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
65. Slunjski, E., Šagud, M., i Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću-organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 45-58. <https://hrcak.srce.hr/139311>

66. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228. <https://hrcak.srce.hr/116666>
67. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil International.
68. Slunjski, E. i Burić, H. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 149-162. <https://hrcak.srce.hr/124731>
69. Spasić, B. i Maksimović, J. (2023). Role of action research in increasing the motivation of teachers – reflective practitioners for professional development. *Život i škola*, LXIX(2), 109-122. <https://doi.org/10.32903/zs.69.2.7>
70. Stamatović, J. i Zlatić, L. (2022). Akciono istraživanje i predškolska vaspitna praksa. *Vzgoja i obrazovanje predškolskih i trokprvegastarostnoga obdobja*, 45-54. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-134-6.45-54>
71. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Profaca, B., Letica, M. i Pleša, A. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing- tehnička knjiga.
72. Šagud, M. (2005). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Visoka učiteljska škola.
73. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>
74. Škrobica, V. (2008). Asertivnost kao važna komunikacijska vještina knjižničara u školskoj knjižnici. *Školski vjesnik*, 57(3-4), 391-403. <https://hrcak.srce.hr/82632>
75. Takšić, V. (2001). Teorijsko ishodište i modeli emocionalne inteligencije. *Glasje*, 6 (11/12), 211-225. https://www.researchgate.net/publication/269101073_Teorijsko_ishodiste_i_modeli_emocionalne_inteligencije
76. Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 102-117. <https://hrcak.srce.hr/1311964>
77. Varga, R. i Somolanji Tokić, I. (2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje? *Školski vjesnik*, 64(4), 647-660. <https://hrcak.srce.hr/153134>
78. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.

79. Vekić-Kljaić, V. (2022). Refleksivni praktikumi kao oblik profesionalnog razvoja odgojitelja. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1(1), 99-107. <https://hrcak.srce.hr/281843>
80. Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići?: prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Alfa.
81. Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak*, 160(3-4), 319-338. <https://hrcak.srce.hr/231177>
82. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2021). NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19.
83. Zjačić Ljubičić, S., Šuško, V. i Očko, L. (2021). Procjenjivanje kvalitete ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. *Bjelovarski učitelj*, 26(1-3), 119-126. <https://hrcak.srce.hr/272582>
84. Župančić, M. i Hasikić, A. (2020). Socijalna kompetentnost u ranoj i predškolskoj dobi. *Metodički obzori*, 15(1(28)), 111-122. <https://doi.org/10.32728/mo.15.1.2020.06>

Sažetak

Socio-emocionalna kompetencija jedna je od kompetencija nužnih za djetetov cjeloviti razvoj, a odnosi se na skup vještina, znanja i stavova koji djeci omogućuje jasnije i prihvatljivije izražavanje emocija, misli i želja, uspostavljanje i održavanje kvalitetnih odnosa sa vršnjacima i odraslima te uspješno prihvaćanje promjena u svakodnevnom životu (Cohen i sur., 2005; Curby i sur., 2015; Starc i sur., 2004; Vranjican i sur., 2019). Naime, socio-emocionalni razvoj uvelike ovisi o djetetovim individualnim karakteristikama te o okolini u kojoj odrasta (Brajša-Žganec, 2003; Ljubetić i sur., 2019), stoga je vrlo važno da odrasli u neposrednoj dječjoj okolini razumiju i prepoznaju dječje razvojne potrebe te svakom djetetu pristupaju individualno kako bi im omogućili cjelovit razvoj, a samim time i razvoj socio-emocionalne kompetencije (Ljubešić, 2005; McLaughlin i sur., 2017; Mikolajczak i sur., 2015; MunjasSamarin i Takšić, 2009).

U radu se prikazuje akcijsko istraživanje provedeno od 2. svibnja do 14. lipnja 2024. godine s ciljem unaprjeđenja socio-emocionalne kompetencije djece predškolske dobi. Istraživanje je provedeno s djecom u dobi od 4 do 7 godina u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini u Makarskoj (N=20), a primijenjena je kombinirana metodologija. Podatke za utvrđivanje inicijalnog i finalnog stanja prikupila je odgojiteljica postupkom procjenjivanja popunjavanjem upitnika za procjenu socio-emocionalnih vještina unutar pojedinih domena socio-emocionalne kompetencije (integrirano i prilagođeno prema CASEL, 2003). Tijekom etape djelovanja s djecom su provedene planirane aktivnosti koje potencijalno doprinose razvoju socio-emocionalne kompetencije, a podatci su prikupljeni postupkom sustavnog promatranja i rada na dokumentaciji (snimanjem i fotografiranjem djece u aktivnostima te bilježenjem u istraživački dnevnik).

Rezultati istraživanja pokazali su povećano zajedništvo u skupini, povećanu samostalnost tijekom rješavanja konfliktnih situacija, učestalije asertivno komuniciranje te smanjenje agresivne komunikacije među djecom. Dobiveni rezultati potvrđuju stajalište brojnih autora (Jurčević Lozančić, 2016; Louge, 2007; Markuš, 2010; Miljković i Rijavec, 2012; Mlinarević i Tomas, 2010; Putarek i sur., 2015; Sili i Drenjančević, 2023; Vasta i sur., 2005) o mogućnosti utjecaja na socio-emocionalnu kompetenciju djece, odnosno da socio-emocionalna kompetencija djecenije urođena i nepromjenjiva, već je u njenom razvoju vrlo važan utjecaj odraslih.

Ključne riječi: emocije, asertivnost, refleksija, akcijski plan.

ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE IN KINDERGARTEN CHILDREN: AN ACTION RESEARCH

Abstract

Socio-emotional competence is one of the most important competencies for the holistic development of preschool children. It refers to a set of skills, knowledge, and attitudes that enable children to express their emotions, thoughts, and wishes more clearly and acceptably, develop and sustain quality relationships with peers and adults, and successfully adapt to changes in daily life (Cohen et al., 2005; Curby et al., 2015; Starc et al., 2004; Vranjican et al., 2019). Children's socio-emotional development depends on their individual characteristics and the environment in which they grow up (Brajša-Žganec, 2003; Ljubetić et al., 2019). Therefore, it is crucial for adults in the child's environment to understand and recognize the children's developmental needs and to approach each child individually to ensure their holistic development, including the development of socio-emotional competence (Ljubešić, 2005; McLaughlin et al., 2017; Mikolajczak et al., 2015; Munjas Samarin & Takšić, 2009).

The study presents an action research implemented in 2024 from May 2nd to June 14th to improve the socio-emotional competence of preschool children.

The research involved children aged 4 to 7 years in one educational group in Makarska (N=20). In this study, a mixed method design was applied. The data for determining the initial and final states were collected by the preschool teacher through the completion of a questionnaire assessing socio-emotional skills within specific domains of socio-emotional competence (integrated and adapted according to CASEL, 2003). During the action phase, planned activities aimed at potentially contributing to the development of socio-emotional competence were conducted. Data were collected by using systematic observation and documenting (recording and photographing children during activities, and writing notes in a research journal).

The research results showed improved solidarity within the group, improved independence in resolving conflicts, more frequent assertive communication, and a

reduction in aggressive communication among children. The results confirm the views of numerous authors (Jurčević Lozančić, 2016; Louge, 2007; Markuš, 2010; Miljković & Rijavec, 2012; Mlinarević & Tomas, 2010; Putarek et al., 2015; Sili & Drenjančević, 2023; Vasta et al., 2005) regarding the potential influence on children's socio-emotional competence, emphasizing that it is not innate and unchangeable but significantly influenced by adults.

Keywords: action plan, assertiveness, emotions, reflection.

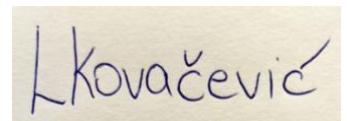
SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja LARA KOVAČEVIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišna magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni/diplomski rad rezultat isključivo mogega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga/diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga/diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20. rujna 2024. godine

Potpis

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink that reads "L. Kovačević".

**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOGA/DIPLOMSKOGA RADA (PODCRTAJTE
ODGOVARAJUĆE) U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOGA FAKULTETA
U SPLITU**

Student/Studentica: Lara Kovačević

Naslov rada: Poticanje razvoja socio-emocionalne kompetencije djece u vrtiću: akcijsko istraživanje

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: pedagogija

Vrsta rada: diplomski rad

Mentor/Mentorica rada (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): izv. prof. dr. sc. Tonča Jukić

Sumentor/Sumentorica rada (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): -

Članovi Povjerenstva (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić, Iskra Tomić Kaselj, asist.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanoga završnoga diplomskoga rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

- a) u otvorenom pristupu
- b) dostupan studentima i djelatnicima FFST-a
- c) dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6mjeseci / 12mjeseci / 24 mjeseca (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

U slučaju potrebe (dodatnoga) ograničavanja pristupa Vašemu ocjenskomu radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnomu tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 20. rujna 2024-

Potpis studenta/studentice:

Lkovačević