SOCIJALNE I EMOCIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJITELJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI (SAMOPROCJENA)

Vukadin, Željana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:021543

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences







SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

Socijalno-emocionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi (samoprocjena)

Željana Vukadin

Split, rujan 2021.

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Studij pedagogije

Socijalno-emocionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi (samoprocjena)

Studentica:

Željana Vukadin

Mentor:

prof. dr. sc. Maja Ljubetić

Komentor:

dr. sc. Toni Maglica

Split, rujan 2021.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Željana Vukadin, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice edukacije hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 23.9.2021

Potpis

Željana V.

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Željana Vukadin
NASLOV RADA	Socijalno-emocionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi (samoprocjena)
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	Maja Ljubetić, prof.dr.sc.
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	Toni Maglica, dr.sc.
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. Maja Ljubetić, prof.dr.sc. 2. Toni Maglica, dr.sc. 3. Morana Koludrović, izv.prof.dr.sc

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog 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, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a. u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 23.9.2021 — Željana V.

mjesto, datum — potpis studenta/ice

SADRŽAJ

UVOD 5
1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE 7
1.1. Ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 7
1.2. Odgojitelj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju 9
1.2.1. Tko je to odgojitelj? 9
1.2.2. Uloge odgojitelja 9
1.2.3. Odgojitelj kao refleksivni praktičar 12
1.3. Samoprocjena odgojitelja 12
2. O KOMPETENCIJAMA 14
2.1. Što su kompetencije? 14
2.2. Kompetencije odgojitelja 16
3. SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE 19
3.1. Odnos socijalno-emocionalnih kompetencija i socijalno-emocionalnog učenja 19
3.2. Socijalno-emocionalne kompetencije odgojitelja u funkciji razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija djece 23
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 27
4.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja 27
4.2. Metoda istraživanja 27
4.2.1.Uzorak istraživanja 27
4.2.2. Instrument istraživanja 28
4.3. Postupak istraživanja 29
5. REZULTATI 30
6. RASPRAVA 34
7. ZAKLJUČAK 37
8. LITERATURA 39
Sažetak 43
Summary 43

UVOD

Tijekom prošlog stoljeća došlo je do značajnih promjena u društvu te životnom iskustvu djece i mladih. Veliki izazovi se stavljaju pred obitelji, škole, vrtiće te ostale ustanove za odgoj i obrazovanje. Mijenjaju se strukture obitelji, vrijeme koje zaposleni roditelji provode s djecom, prilike za spontanu igru s prijateljima i roditeljima i sl. Mediji postupno zauzimaju sve veću ulogu u životima pojedinaca, a sadržaji i poruke koje oni manifestiraju nisu uvijek sigurni i poučni za djecu i mlade. S tim u svezi, javlja se potreba za osnaživanjem djece točnije za očuvanjem i poticanjem njihova socijalno-emocionalnog i fizičkog razvoja (CASEL briefs, 2007).

Posljednje desetljeće veliki odjek u području odgoja i obrazovanja ima koncept socijalno-emocionalnog učenja i pripadajućih mu kompetencija. CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)* termin socijalno-emocionalnog učenja definira kao sastavni dio obrazovanja i ljudskog razvoja. To je postupak kroz koji svi mladi i odrasli stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavove potrebne za: razvijanje zdravih identiteta, upravljanje emocijama, postizanje osobnih i kolektivnih ciljeva zatim za iskazivanje i pokazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje podržavajućih odnosa te donošenje odgovornih i brižnih odluka. U svezi s tim, CASEL (2008; prema Zhou i Ee, 2012) navodi pet skupina međusobno povezanih socijalno-emocionalnih kompetencija: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine te odgovorno donošenje odluka, a upravo je razvoj tih međusobno povezanih kompetencija primarni cilj socijalno-emocionalnog učenja.

Emocije oblikuju proces učenja, utječu na to kako i što učimo, a rano djetinjstvo predstavlja jedinstven prozor za razvoj socijalnih i emocionalnih vještina. Djeca koja su u stanju upravljati i regulirati svojim emocijama vjerojatnije će se lakše prilagoditi školi i imati bolje rezultate u akademskim postignućima. Smatra se da te sposobnosti pružaju snažan temelj za akademski uspjeh. Socijalno-emocionalna kompetentnost kod djece opisana je kao nova sposobnost uspostavljanja sigurnih odnosa s odraslima i s vršnjacima, doživljavanja, reguliranja i izražavanja emocija, istraživanja okoline te učenja. Nadalje, ona je važna komponenta spremnosti za ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te zdravog razvoja djeteta (Feerreira i sur., 2021). Haggerty i sur. (2011) navode kako brojni znanstveni

dokazi potvrđuju uspjeh programa socijalno-emocionalnog učenja pri kvalitetnu razvoju djece te njihovu ostvarenju u privatnom i profesionalnom području. Govoreći u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, upravo su odgojitelji (uz roditelje) ti koji imaju ključnu ulogu u podržavanju rasta socijalne i emocionalne kompetencije koja daje pozitivne ishode kako u aktualnom trenutku, tako i za buduće ishode u djetinjstvu i šire (McLaughlin i sur., 2017).

Znajući kako odgojitelji imaju ključnu ulogu u podržavanju razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija djece te da upravo razvojem vlastitih kompetencija utječu i na razvoj dječjih, cilj ovoga rada bio je ispitati razinu samoprocijenjenih socijalno-emocionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

1.1. Ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

„Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te skrb o djeci dio su sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, namijenjenoga djeci u dobi od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Godina prije polaska u školu je obvezna godina predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu u Republici Hrvatskoj“ (Nacionalni kurikulum, 2015:2).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju navodi kako se rani i predškolski odgoj i obrazovanje ostvaruje u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji. Isto tako, odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi ostvaruje se na temelju Nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje i kurikuluma dječjeg vrtića (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju 2019).

Nacionalni kurikulum (2015) ističe kako je put razvoja kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića dugotrajan i zahtjevan proces. U jednom kompleksnom sustavu kao što je vrtić, nijedan dio se ne može opisati ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima. Svaki vrtić predstavlja jedinstvenu cjelinu težnji i akcija svih onih koji u njemu svakog dana djeluju i sudjeluju; njihovih interakcija, komunikacije i odnosa, načina organizacije vremena i aktivnosti i dr. Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma u vrtiću se obavlja postupno i sustavno, kao rezultat zajedničkog promišljanja i rada svih koji u njemu sudjeluju. Za kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića zaslužni su svi djelatnici vrtića koji ih ostvaruju u skladu sa svojim profesionalnim znanjem i razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse te osobne motiviranosti za njezino unapređenje. Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojitelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj.

Kada se govori o kontekstu predškolske ustanove, njezin neizostavan dio je zasigurno kurikulum. Suvremeni kurikulumi su, u velikoj većini, u potpunosti zamijenili tradicionalne, a to znači potpuni zaokret u percepciji djeteta i njegovih kompetencija. Kurikulum koji je suvremeno koncipiran, djeci može omogućiti učenje i suradnju s drugom djecom koja nisu njihovi vršnjaci ili nemaju jednake afinitete, a sve to utječe na razmjenu znanja, iskustava te podizanja intelektualne razine razvoja. Dijete postaje ravnopravni sudionik odgojno-obrazovnog procesa čije se želje i mišljenja uvažavaju te se temeljem njih formiraju aktivnosti

u skladu s njegovim potrebama (Slunjski, 2001). Rad na projektima i spontana igra djetetu omogućavaju sudjelovanje u aktivnostima koje odgovaraju njegovom stupnju razvoja te se smatraju najprimjerenijim metodama rada (Slunjski, 2001).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015: 33), suvremeno shvaćanje djeteta podrazumijeva da je dijete: „cjelovito biće, istraživač i aktivni stvaratelj znanja, socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom, kreativno biće sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima, aktivni građanin zajednice...“

Nadalje, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015: 33), ističe i suvremenu organizaciju vrtića: „vrtić je mjesto cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djeteta, mjesto istraživanja, otkrivanja i aktivnog učenja, mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije, mjesto stvaranja i izražavanja u različitim izražajnim formama, mjesto demokratičnog življenja, aktivnog sudjelovanja i suodlučivanja djeteta...“ Isto tako, Ljubetić (2009) navodi postavke na kojima bi se jedna suvremena ustanova ranog i predškolskog odgoja trebala temeljiti nalik organizaciji koja uči: „ shvaćanje i prihvaćanje unutarnje motivacije kao izvorišta većine ljudskih aktivnosti, počevši od učenja do ostvarivanja vrhunskih znanstvenih rezultata, eliminiranje prisile u odgoju i obrazovanju, nužnost građenja i održavanja odnosa (roditelj-dijete, odgojitelj-dijete, učitelj-učenik itd.), pravo pojedinca na jedinstveni tempo i način učenja, prihvaćanje pojedinca kao samoregulirajućeg ili samoorganizirajućeg sustava, prihvaćanje ideje učenja kao cjeloživotnog procesa, shvaćanje sustava ranog odgoja kao „kompleksnog“ živućeg sustava sa svojim zakonitostima i obilježjima...“ (Ljubetić, 2009: 22).

Pitanje kvalitete odgoja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje postaje sve aktualnije tijekom godina. *Prijedlog koncepcije ranog odgoja i obrazovanja (1991)* posebno ističe razdoblje djetetova života od rođenja pa do polaska u školu. Navodi se važnost utjecaja koji ima na njegov daljnji razvoj te mu zato treba osigurati okruženje koje će biti sigurno i poticajno. Ustanove za rani i predškolski odgoj jasno pokazuju djeci što odgajatelji očekuju od njih te na koji ih način doživljavaju, a ta slika ima velik utjecaj na dijete te ga usmjerava da se ponaša u skladu s navedenim.

Važno je za istaknuti kako se, u samim začecima institucionalnog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, zadaća odgojitelja prvenstveno svodila na skrb o djeci. Današnja uloga odgojitelja pruža nam drugačiju sliku te se odnosi se na cjelokupni odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu. Od odgojitelja se očekuje da budu stručnjaci u pedagoškom smislu te da

uz to imaju znanja iz svih područja koja mogu biti predmetom interesa djece rane i predškolske dobi. Svako dijete ima pravo na visoku kvalitetu odgoja i obrazovanja, samim time i odgajatelja koji im to pruža zahvaljujući svojoj kompetentnosti. Yoshikawa i sur. (2016) ističu kako, ako želimo uvesti trajna poboljšanja u dječji razvoj i učenje, trebamo poboljšati kvalitetu ustanova za rani i predškolski razvoj, a ne samo njihovu dostupnost.

Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića se treba shvatiti kao kontinuirani proces. „Vrtić se transformira u organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava pa unapređenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikuluma u njemu postaje proces stalne evolucije“ (Nacionalni kurikulum, 2015: 2).

1.2. Odgojitelj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

1.2.1. Tko je to odgojitelj?

Odgojiteljem se smatra kvalificirana osoba koja je zaposlena u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Njegova uloga je odgoj, njega, skrb, naobrazba te socijalna i zdravstvena zaštita djece. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) poslove odgojitelja djece (od navršenih šest mjeseci života do polaska u osnovnu školu) može obavljati osoba koja je završila preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij odgovarajuće vrste, odnosno studij odgovarajuće vrste kojim je stečena viša stručna sprema u skladu s ranijim propisima, kao i osoba koja je završila sveučilišni diplomski studij ili specijalistički studij odgovarajuće vrste.

Nacionalni kurikulum (2015) ističe kako odgojitelj radi na zadovoljenju potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima.

1.2.2. Uloge odgojitelja

Kada se govori o ulogama odgojitelja, autori navode razne. Primjerice, Slunjski (2012) ističe kako je za ulogu odgojitelja važna implicitna pedagogija. Babić, Irović i Krstović (1997: 56) navode kako implicitna pedagogija podrazumijeva „...sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima.“ Nadalje, Slunjski (2012) smatra kako

odgojitelj treba dijete postupno pratiti kroz njegove aktivnosti, omogućiti mu samostalno otkrivanje okoline te izbjegavati direktno prenošenje gotovih informacija. U takvom pristupu odgojitelj ima sporednu ulogu, a ono što je važno je da uvažava dječju inicijativu, te ga potiče na organiziranje vlastitih aktivnosti. Malašić (2015) ističe kako odgojitelj ima višestruku ulogu u odgojno obrazovnom procesu. Ono što je najvažnije i što se očekuje od njega je aktivno slušanje i promatranje djeteta i njegovih aktivnosti kako bi se one što bolje i dublje razumjele te kako bi ih odgojitelj mogao adekvatno podržavati i poticati.

U Elaboratu Filozofskog fakulteta u Splitu (2015) navodi se kako suvremeni odgojitelj djece rane i predškolske dobi treba znati uvažavati svakodnevno dječje iskustvo, znati organizirati fizičko okruženje, znati sudjelovati u dječjem iskustvu kroz poticanje interakcije i razmjenu iskustava djecom te znati uspostavljati partnerstvo s djetetovim roditeljima i suradnicima. Obrazovanje za profesiju odgojitelja određuje se kao dinamičan, otvoren i trajan proces temeljen na zahtjevu da je kontinuirani profesionalni razvoj i stalno stručno usavršavanje – obveza koja proizlazi iz profesionalne etike i odgovornosti svakog tko je odabrao odgojiteljski poziv. Ono što bi odgojiteljski poziv trebao pretpostavljati je integracija važnih ciljeva, kao što su promicanje razvoja djeteta, zadovoljavanje potreba djeteta, pružanje ljubavi i nježnosti, briga i discipliniranje djece (Clarke-Stewart, 1993; prema Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005).

Odgojitelj ima veliku ulogu u djetetovu odgoju te je od iznimne važnosti da kontinuirano radi na vlastitom napretku kako bi to isto mogao poticati i kod djeteta. Djetetu je potrebna stabilna i odgovorna osoba koja će mu biti podrška i uzor tijekom odrastanja i razvoja, jednom riječju "kvalitetna" osoba. Nadalje, autorica Slunjski ističe važnost kvalitetne suradnje i „suživota" djece i odgojitelja u vrtiću, a glavnu ulogu ima međusobno razumijevanje. Da bi odrasli imali potrebnu kompetentnost za podržavanje razvoja i odgoja djece, važno je da ustraju na kontinuiranom razvoju kojemu je cilj dobrobit djece Slunjski (2003).

Slunjski (2003) navodi elemente koji su ključni za uspješan odgoj s ciljem objektivinijeg doživljavanja odgojiteljeva ponašanja prema djetetu: svjesnost o ponašanju prema djetetu a ne vizija određenog ponašanja, razlikovanje svojih potreba od potreba djeteta, slika o djetetu, svijest o nepostojanju gotovih recepata odgoja, vođenje računa o cjelovitom razvoju ličnosti, komunikacija s djetetom, uvažavanje interesa djeteta, usmjerenost na energetski potencijal odgojitelja te kvaliteta i iskrenost odgojiteljeve dostupnosti djetetu (Slunjski, 2003).

Nadalje, ova autorica ističe kako odgojitelj treba biti i dječji pomagač, promatrač njihovih aktivnosti, opskrbljivač raznim materijalima, poticatelj, komunikator, menadžer, usmjerivač, a ono što bi trebao najmanje biti je izravni voditelj (Slunjski, 2006a).

Šagud (2006) odgojiteljevu ulogu vidi u pružanju potpore za građenje znanja. Razlozi koji od odgojitelja to traže su brojni: preusmjeravanje poučavanja na proces učenja, sve veća potreba suradnje s kolegama, sukonstruiranje i konstruiranje znanja, uvođenje samorefleksije i refleksije te zadovoljavanje dječjih individualnih potreba. Da ulogu odgojitelja u poticanju dječjega razvoja i odgoja treba shvatiti mnogo šire, ističe autorica Petrović-Sočo (2007). Neke od tih uloga su stvaranje svekolikog kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta ali i uzajamni odnosi i očekivanja koji će pružati potporu te održavati individualne i grupne procese koji potiču i usmjeravaju razvoj djece.

Lučić (2007) govoreći o ulozi odgojitelja ističe kako je ona, u kontekstu pripreme djeteta za život, jako velika i važna. Budući da promišlja i oblikuje svoje metodičke postupke u radu s djecom, odgojitelj mora biti profesionalno osposobljen za tu djelatnost. U profesionalnoj osposobljenosti do izražaja dolaze njegova pedagoška, metodička, didaktička i stručna naobrazba, njegova naobrazba iz područja opće, razvojne i pedagoške psihologije, ali i njegove ljudske kvalitete i sposobnosti: demokratičnost, poštovanje dječjih prava, kreativnost, ljubav prema djeci i odgojiteljskom zvanju i sl. Prema tome, odgojiteljeva je uloga presudna u planiranju i provođenju odgojnoga djelovanja te u ostvarivanju zadaće formiranja uljuđene osobe kao rezultata toga procesa.

Nadalje, važna uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu jest i u stvaranju zajednice u kojoj se djeca dobro osjećaju, odnosno u kojoj se svaki njezin član osjeća važnim i poštovanim, sigurnim u sebe, u svoje sposobnosti i životno iskustvo koje ima. Lučić (2007) navodi kako je sve to moguće ostvariti ako je odgojitelj siguran u vlastito znanje, sposobnost organiziranja i provedbe aktivnosti, u svoje metodičko umijeće poučavanja te ako do izražaja dolaze i njegove ljudske kvalitete (Lučić, 2007). Isto tako, važno je da odgojitelj vodi dokumentaciju o djeci i radu te također da surađuje s roditeljima i drugim stručnim suradnicima (pedagog, psiholog, logoped…) (Nacionalni kurikulum, 2015).

1.2.3. Odgojitelj kao refleksivni praktičar

Nova paradigma o djetetu oživjela je 70-ih godina 20. st. te se prema njoj dijete nalazi u središtu svakog odgojno-obrazovnog djelovanja. Suvremeni odgojitelj dijete smatra aktivnim sudionikom vlastitoga učenja, dok je ono, po shvaćanju tradicionalnog odgojitelja, bilo smatrano objektom poučavanja (Petrović-Sočo, 2009; prema Pintar, 2020).

Zaključno s tim, suvremena paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjerava se na cjelovit i snažan razvoj djetetove ličnosti što se očituje u holističkoj sferi razvoja (intelektualno, emocionalno, fizičko te društveno) te u pronalaženju prikladnih načina za zadovoljavanje djetetovih potreba. Odgojitelj se suočava s mnogim zadaćama koje zahtijevaju suvremene metode i pedagoške strategije s ciljem podržavanja djetetova razvoja kako bi ono moglo sigurno i samostalno djelovati u svijetu koji se ubrzano mijenja (Bašić, 2011).

Uzevši navedeno u obzir, svijet koji se ubrzano mijenja od odgojitelja iziskuje kontinuitet u njegovom profesionalnom razvoju i omogućuje mu razvijanje novih znanja i vrijednosti te njihovu implementaciju u praksu. Sada je, više nego ikada, potrebno da se odgojitelj razvija prema refleksivnom praktičaru, te da se ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mijenjaju iz tradicionalno organiziranih ustanova u organizaciju koja uči. Pod pojmom *odgojitelja kao refleksivnog praktičara*, podrazumijeva se odgojitelj koji konstantno u svom radu spaja teoriju i nove ideje u svrhu pozitivnih promjena i primjene u svom radu (Šagud, 2006).

1.3. Samoprocjena odgojitelja

Ljubetić (2007) navodi kako postupak (samo)vrednovanja ima za cilj unaprijediti kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, pa tako i podsustava ranog odgoja i obrazovanja. Njegova provedba omogućava snimku trenutačnog stanja u pojedinom podsustavu, uvid u probleme koji ga opterećuju, ali istodobno omogućava određivanje prioritetnih zadaća, uvid u moguća rješenja, utvrđivanje pozitivnih postignuća te njihovo osnaživanje (Peko i sur., 2002: prema Ljubetić, 2007c). Glavni pristupi vrednovanju kvalitete odgojno obrazovnog sustava su eksterno (vanjsko) vrednovanje, koje provode čimbenici izvan institucija te interno (unutarnje) vrednovanje, odnosno samovrednovanje koje provode svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću (Ljubetić, 2007c).

Proces (samo)vrednovanja u ranom odgoju obuhvaća cjelinu (ukupnost funkcioniranja sustava ranog odgoja) kao što je: pravna uređenost sustava, pedagoški standard, obuhvaćenost djece institucijskim ranim odgojem, ponuda i raznovrsnost programa namijenjenih djeci i njihovim roditeljima. Autorica navodi nekoliko nezaobilaznih kriterija (samo)vrednovanja ranog odgoja od kojih je jedan i refleksivni praktičar točnije (samo)procjena i suradnička procjena u organizaciji koja uči (Ljubetić, 2007c).

Prvi korak u transformaciji pojedinca prema refleksivnom praktičaru jest kvalitetna samoprocjena, a na drugom koraku potrebna mu je pomoć i suradnja "refleksivnog prijatelja". Osvješćivanje vlastitih ponašanja te poduzimanje akcija i aktivnosti, s ciljem njihova mijenjanja i unapređivanja, je dugotrajan i zahtjevan proces koji od pojedinca zahtijeva stalan angažman i usmjerenost na kvalitetu. Da bi pojedinac stekao vještinu kvalitetne samoprocjene potrebni su želja i napor, koje pojedinac ulaže u "otkrivanje" sebe, vlastitog djelovanja, svoje odgojne prakse, odnosa itd., ali i svojevrstan putokaz koji ga vodi kroz proces samoprocjene (Ljubetić, 2007c).

Kao i svi alati, i samoprocjene imaju ograničenja. Kada odgojitelji/učitelji čine samoprocjenu, vjerojatnost je da svoje postupke ne vide na isti način kao što to vide vanjski promatrači. Slično tome, percepcija odgojitelja/učitelja o tome kako komuniciraju s obiteljima, djecom ili kolegama može se vrlo razlikovati od načina na koji te osobe vide interakcije. Međutim, samoprocjena može biti moćan alat za razmišljanje kada se koristi promišljeno i pažljivo (Hancock i Carter, 2016).

Bez obzira na način na koji odgojitelj/učitelj odluči pristupiti samoprocjeni, važno je zapamtiti da je promjena postupna. Akcijski plan koji koristi uočljive, mjerljive korake može pomoći odgojiteljima/učiteljima da se usredotoče na postignute ishode, a ne na broj stvari koje bi se moglo učiniti. Samoprocjena može dovesti do korisnih ishoda za djecu i odgojitelje/učitelje te također, gradi snažne temelje za socijalno-emocionalni i akademski uspjeh (Hancock i Carter, 2016).

McKown i Herman (2020) ističu kako je procjena socijalno-emocionalne kompetentnosti važno područje kojemu se pridaje relativno malo pažnje. Nastavnici redovito koriste akademske procjene kao važan alat za vođenje nastave, ali ako učenike žele poučavati socijalnim i emocionalnim kompetencijama, razumljivo je da će biti u boljoj poziciji ako to mogu i procijeniti. Pa ipak, donedavno su mjere socijalno-emocionalne kompetentnosti uglavnom bile ograničene na malo raspoloživih alata koje nastavnici (ali i odgojitelji) mogu

koristiti za usmjeravanje prakse i mjerenje napretka. No, autori ističu kako se to brzo mijenja s različitim procjenama koje su sada nastavnicima i odgojiteljima na raspolaganju (McKown i Herman, 2020).

Da bi održali kvalitetu na razini, odgojitelji bi trebali integrirati procjenu socijalno-emocionalne kompetentnosti i pregled podataka kao dio kontinuiranog procesa unapređenja. Nadalje, uz pomoć podataka iz procjene mogu identificirati područja koja ne funkcioniraju te raditi na kontinuiranom poboljšanju. Odgojiteljima su potrebne bolje informacije o postojećim alatima te često nisu ni svjesni mogućnosti koje im postojeće procjene pružaju, a ni načina na koji koristiti podatke o procjeni socijalno-emocionalne kompetentnosti. Podaci procjene socijalno-emocionalne kompetentnosti mogu pomoći tom području da se razvija i raste, a da istovremeno održava učinkovitost (McKown i Herman, 2020).

Ljubetić (2007c) zaključuje kako kvalitetnim vrednovanjem i samovrednovanjem pojedinac i ustanova mogu "snimiti" stvarno stanje, detektirati probleme i nedostatke, ali i prednosti i "jake strane", te odrediti strategiju(e) za unapređivanje i pojedinca i ustanove. U ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kontinuirani rast kvalitete je moguć samo onda kada su svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa usmjereni na nju (Ljubetić, 2007c).

2. O KOMPETENCIJAMA

2.1. Što su kompetencije?

Pojam kompetencije jako je složen te ne postoji samo jedna točna definicija. Postoje različita značenja, ovisno u kojem kontekstu i području se gleda.

Za početak, sam pridjev „kompetentan" ima više značenja: 1. sposoban, upućen, vlastan, koji zna, vrstan, koji je upućen u nekom području; 2. koji po svom zvanju ili opunomoćenjima ima pravo nešto rješavati ili raditi, suditi o nečemu, nadležan, ovlašten, mjerodavan, osposobljen (Ljubetić, 2007). Nadalje, Hrvatski jezični portal baš kao i Anić i sur., (2002) navode kako se pod pojmom „kompetencije" govori o priznatoj stručnosti odnosno sposobnosti kojom neko raspolaže dok Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) kompetenciju smatra ukupnošću znanja i vještina s pripadajućom odgovornošću i samostalnošću. Kompetencija se

može razumjeti i kao sposobnost korištenja prirodnih i osobnih resursa da bi se postigao dobar razvojni rezultat (Waters i Sroufe, 1983; prema Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008).

Pojam „kompetencija“ svoje podrijetlo ima u latinskom jeziku, dolazi od riječi *competere* što u prijevodu znači dolikovati, težiti nečemu. S tim u svezi, kompetencije je moguće tumačiti kao konstrukt znanja i vještina determiniran sposobnostima i angažiranošću pojedinca (Višnjić Jevtić i Visković, 2017). Autorice također navode kako kompetencijski pristup polazi od uvjerenja da se kompetencije mogu razvijati tako da se razvijaju svi aspekti kompetencijskog konstrukta – znanja, vještine i stavovi. Kompetenciju se može opisati kao kombinacija znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju aktivno i učinkovito djelovanje u određenim situacijama (Hrvatić i Piršl, 2007; prema Celižić, 2018).

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011:10) razlikuje osam temeljnih kompetencija. Sve kompetencije su od jednake važnosti te potiču razvoj pojedinca na svim segmentima: „

1. komunikacija na materinskom jeziku

2. komunikacija na stranim jezicima

3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji

4. digitalna kompetencija

5. učiti kako učiti

6. socijalna i građanska kompetencija

7. inicijativnost i poduzetnost

8. kulturna svijest i izražavanje.“

Nadalje, dokument OECDa *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning* (2007) navodi kako su kompetencije složeni konstrukti različitih sposobnosti te razlikuje 4 područja kompetencija:

1. Kognitivna kompetencija tj. uporaba teorija i koncepata te informalnog znanja razvijenog kroz praksu

2. Funkcionalna kompetencija kao sposobnost obavljanja posla unutar nekog specifičnog područja

3. Osobna kompetencija kao sposobnost odabira i modeliranja adekvatnog ponašanja ovisno o situaciji u kojoj se čovjek nalazi

4. Etička kompetencija kao sposobnost adekvatnog moralnog postupanja temeljem razvijenih osobnih i stručnih vještina.

2.2. Kompetencije odgojitelja

O kompetencijama koje bi odgojitelj djece rane i predškolske dobi trebao imati i razvijati pišu mnogobrojni autori. Jedni fokus stavljaju na odgojiteljeva teorijska i stručna znanja dok drugi naglašavaju važnost dobrih komunikacijskih sposobnosti te prepoznavanja i zadovoljavanja potreba djece. Chivers (1996: prema Šagud, 2006) ističe kako je važno da se razvoju profesionalnih kompetencija odgojitelja pristupa holistički s obzirom na to da pedagoška kompetencija odgojitelja čini kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praksu svakog profesionalca.

Lučić (2007) nadalje ističe kako različiti teorijski i empirijski radovi utvrđuju kompetencije odgojitelja važne za uspješno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti te se govori o važnosti kvalitetne opće, stručne i metodičke osposobljenosti odgojitelja kako bi mogao uspješno organizirati odgojno-obrazovni proces, koordinirati različite aktivnosti te stvarati povoljne uvjete za holistički razvoj djeteta. Nadalje, da bi odgojitelj uspostavio suradnički odnos s djecom i njihovim roditeljima prožet međusobnim povjerenjem i razumijevanjem, potrebne su mu i razvijene komunikacijske sposobnosti. Autorica Lučić (2007) navodi kako odgojitelj i sam mora biti odgojena, strpljiva i odgovorna osoba koja vjeruje u odgoj te ima razvijenu ljubav za djecu.

Šagud (2006) ističe kako pojedini autori (Olson, 1994; Bolton, 2001; Schon, 1990; Coldron i Smyth, 1995; Bleakley, 1999) smatraju da je kompetentnost odgojitelja određena

poznavanjem znanosti, ali i načinom na koji odgojitelj obavlja svoju profesionalnu zadaću. Od odgojitelja se očekuje da bude obrazovani pojedinac dobrog općeg obrazovanja te kvalitetne profesionalne pripreme. Isto tako, prepoznavanje potreba djece, poznavanje puteva i načina njihova učenja te organizacija procesa učenja, procjenjivanje uspjeha, poznavanje alternativnih strategija učenja te njihovih posljedica na razvoj i odgoj djeteta još su neki od elemenata koje bi kompetentan odgojitelj trebao posjedovati (Šagud, 2006).

Olson (1994: prema Šagud, 2006) navodi nekoliko područja koja određuju profesionalnu kvalitetu odgojitelja, a to su: područja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, razvojnom pristupu kurikulumu, kreiranju zdrave, sigurne i poticajne sredinu te razvijanju sposobnosti promatranja djece i kvalitetnoj komunikaciji. Posebice ističe važnost prepoznavanja djetetovih interesa.

Manji broj autora (Miles Gordon i Williams Browne, 2010; Liakopoulou, 2011; Gasper, 2015: prema Višnjić Jevtić, 2018) ističe važnost osobnih karakteristika odgojitelja kao osnova profesionalne kompetentnosti. Uz stručna znanja, kompetentnost odgojitelja treba uključivati i osobne kvalitete u koje se ubrajaju posvećenost, suosjećanje, smisao za humor, fleksibilnost, strpljenje, energičnost, samouvjerenost (Miles Gordon i Williams Browne 2010: prema Višnjić Jevtić, 2018). Nadalje, Liakopoulou (2011: prema Višnjić Jevtić, 2018) navodi kako uz pedagoške vještine i znanja, kompetencije odgojitelja nužno trebaju uključivati i osobne stavove i vjerovanja.

Mlinarević (2000) ističe kako odgojitelj svoje početne kompetencije treba usavršavati te težiti razvoju profesionalnih kompetencija. Nadalje, njegova uloga nije samo realizirati kurikulum nego i zamijetiti potrebe i sposobnosti svakog pojedinog djeteta te poticati njihov rast i razvoj. U svezi s tim, autorica navodi sastavnice koje kompetentan odgojitelj treba imati (Goffin i Day, 1994: prema Mlinarević, 2000: 134): „... sposoban je rasti i razvijati se, tj. kontinuirano učiti, brižljiv je promatrač, poznaje društvo (zajednicu) u kojoj živi i radi, poznaje razvojne karakteristike djeteta, ima smisla za humor, postavlja motivirajuća pitanja, spreman je na rizik, shvaća da su organizacija i red važni, vješt je u upravljanju grupom, tolerira zbrku i istražuje, fleksibilan je i sposoban za čuđenje, a da bi bio dobar odgojitelj, mora voljeti poučavati.“

Autorica Mlinarević (2000) ističe kako svaki odgojitelj ima vlastiti individualni pristup radu i djeci te kako njegova kompetencija ne počiva isključivo u odnosu za djecu i prema djeci već je važno i partnerstvo s roditeljima te s drugim stručnim suradnicima (Mlinarević, 2000). Prema ISSA Standardima (1998), karakteristike kompetentnog i uspješnog odgajatelja su još i:

- korištenje vlastitog znanja o dječjem razvoju i odnosa s djecom i obiteljima s ciljem razumijevanja djeteta kao individue i za planiranje u skladu s njihovim jedinstvenim potrebama i potencijalima,

- prepoznavanje i prihvaćanje različitosti i sličnosti među djecom,

- promoviranje djetetova holističkog razvoja (fizički, socijalni, emocionalni, govorni, kreativni, intelektualni) na način koji najbolje olakšava razvoj i učenje djece rane i predškolske dobi,

- shvaćanje važne uloge igre u razvoju djeteta,

- jačanje tjelesnog razvoja djece,

- poticanje socijalnog razvoja i razvoja socijalnih vještina,

- podržavanje emocionalnog razvoja djeteta i samopoštovanja,

- podržavanje razvoja govornog postignuća djeteta,

- jačanje pozitivnih dispozicije i pristupa učenju.

Petrović-Sočo (2009) navodi da, kako bi bio kompetentan, odgojiteljev rad mora podrazumijevati fleksibilnost, refleksivnost, kreativnost, poticanje djece na rješavanje problema, otkrivanje novih stvari itd. Kompetentan odgojitelj zna na primjeren način osmisliti zadatke za djecu tako da im predstavljaju izazov, a ujedno i zabavu. Može se zaključiti kako pedagoška kompetencija odgojitelja čini kompleksna područja znanja i vještina koje se nalaze u praktičnom području svakog profesionalca te pri procjeni istih treba pristupiti holistički.

3. SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE

3.1. Odnos socijalno-emocionalnih kompetencija i socijalno-emocionalnog učenja

U literaturi je moguće pronaći različite definicije pojmova socijalno-emocionalnog učenja, a s tim i socijalno-emocionalnih kompetencija. Isto tako, razlikuju se brojne skupine kompetencija pri čemu obično ne postoji slaganje autora o njihovom sadržaju.

Autorica Schoon (2021) ističe kako su socijalno-emocionalne kompetencije ključne za pozitivan razvoj, međutim nedostaje konsenzus oko broja temeljnih kompetencija te njihovog definiranja i operacionaliziranja. S ciljem unapređivanja tog područja, jasno je kako postoji potreba za jasnijim razgraničenjem i razlikovanjem temeljnih domena i manifestacija socijalno-emocionalnih kompetencija.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (dalje u tekstu CASEL) termin socijalno-emocionalnog učenja definira kao sastavni dio obrazovanja i ljudskog razvoja. To je postupak kroz koji svi mladi i odrasli stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavove potrebne za: razvijanje zdravih identiteta, upravljanje emocijama, postizanje osobnih i kolektivnih ciljeva zatim za iskazivanje i pokazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje podržavajućih odnosa te donošenje odgovornih i brižnih odluka. Nadalje, socijalno-emocionalno učenje unapređuje obrazovnu jednakost i izvrsnost kroz partnerstvo škole, obitelji i drugih zajednica s ciljem uspostavljanja okruženja za učenje i iskustva koja uključuju odnose povjerenja i suradnje, rigorozan i smislen kurikulum i nastavu te kontinuirano vrednovanje. Nadalje, socijalno-emocionalno učenje može pomoći u rješavanju različitih oblika nepravde te osnažiti mlade ljude i odrasle da zajedno stvaraju uspješne škole i doprinose sigurnim, zdravim i pravednim zajednicama (CASEL, 2020).

U svezi s tim, CASEL (2008; prema Zhou i Ee, 2012) navodi pet skupina međusobno povezanih socijalno-emocionalnih kompetencija: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine te odgovorno donošenje odluka. Upravo je razvoj tih međusobno povezanih kompetencija primarni cilj socijalno-emocionalnog učenja.

Samosvijest

Obuhvaća procjenu, identifikaciju i obilježavanje vlastitih osjećaja. Nadalje, samosvijest podrazumijeva i uvjerenja, samopouzdanje, vrijednosti, samopoštovanje, znatiželju, optimizam, prepoznavanje snaga i nedostataka te izražavanje emocija u skladu s trenutnom situacijom (CASEL,2021). Greenberg i sur. (2017) ističu kako visoka razina samosvijesti zahtijeva sposobnost prepoznavanja kako su naše misli, osjećaji i postupci povezani jedni s drugima.

Samoupravljanje

Pojam se odnosi na sposobnost nošenja s emocijama na produktivan način, svijest o vlastitim emocijama, praćenje i izmjene kada je potrebno kako bi pomogle djetetu u nošenju s različitim situacijama. Ovaj aspekt podrazumijeva nošenje sa stresom i ljutnjom, ustrajnost unatoč preprekama, izražavanje emocija na prikladan način, samokontrolu, postavljanje i postizanje ciljeva, fleksibilnost i prilagodljivost. Istraživanja pokazuju da su djeca koja mogu upravljati svojim emocionalnim iskustvima u emocionalno uzbudljivim situacijama prilikom igre, uspješnija u odnosima s vršnjacima (Hubbard, Coie, 1994; prema Zhou i Ee, 2012).

Socijalna svijest

Pojam socijalne svijesti odnosi se na sposobnost razumijevanja drugih te odgovaranja na njihove osjećaje na odgovarajući način, mogućnost empatije i stavljanje u poziciju drugoga te poštivanje međuljudskih sličnosti i razlika (Frey, Hirschstein, Guzzo, 2000; prema Zhou i Ee, 2012). Također, bitnu komponentu socijalne svijesti predstavlja razumijevanje širih povijesnih i društvenih normi ponašanja u različitim okruženjima te prepoznavanje resursa i podrške obitelji, škole i zajednice (CASEL, 2021).

Socijalne vještine

Socijalne vještine odnose se na sposobnosti uspostavljanja i održavanja zdravih odnosa koji podržavaju i učinkovito snalaženje u okruženju s različitim pojedincima i skupinama. One uključuju i sposobnosti jasne komunikacije, aktivnog slušanja, suradnje, zajedničkog rada na rješavanju problema i konstruktivnom pregovaranju o sukobu, pružanju vodstva te traženju ili ponudi pomoći, odupiranja negativnom društvenom pritisku, zalaganja za prava drugih i sl. (CASEL, 2021).

Odgovorno donošenje odluka

Posljednja kompetencija predstavlja sposobnost donošenja brižnih i konstruktivnih izbora o osobnom ponašanju i društvenim interakcijama u različitim situacijama. To uključuje kapacitete pojedinca za razmatranje etičkih standarda i pitanja sigurnosti, te za procjenu koristi i posljedica različitih postupaka za osobnu, društvenu i kolektivnu dobrobit. Isto tako, obuhvaća i identificiranje rješenja za osobne i društvene probleme, predviđanje i procjenjivanje posljedica nečijeg djelovanja, prepoznavanje korisnosti vještina kritičkog mišljenja izvan i unutar škole, vrednovanje osobnih i međuljudskih utjecaja na zajednicu, ali i institucije i dr (CASEL, 2021).

S druge strane, relativno novu taksonomiju socijalno-emocionalnih kompetencija predstavlja „DOMASEC“ (Schoon, 2021). Ta integrativna taksonomija specificira temeljna područja i manifestacije socijalno-emocionalnih kompetencija koje izlaze izvan dosadašnjih okvira usredotočenih na socijalno i emocionalno učenje, osobine ličnosti i teoriju samoodređenja. Temeljne domene DOMASEC-a uključuju intrapersonalne kompetencije, interpersonalne kompetencije te kompetencije usmjerene prema zadacima. Unutar tih domena razlikuju se i afektivne, kognitivne te bihevioralne manifestacije kompetencija. Integrativna taksonomija pomaže u boljoj organizaciji mnoštva korištenih pojmova i definicija te vodi konceptualizaciji i operacionalizaciji socijalno-emocionalnih kompetencija i njihovih različitih aspekata (Schoon, 2021).

Elliott i sur. (2020) navode kako se domene kompetencija i njihove brojne vještine mogu procjenjivati, poučavati i poboljšavati, čime se unapređuju dječje šanse za dobro funkcioniranje i sprječavaju socijalni emocionalni problemi u školi, kući i u njihovim zajednicama. Isti zaključak donosi i autorica Schonert-Reichl (2017) ističući kako socijalno-emocionalne kompetencije promiču pozitivan razvoj i smanjuju problematična ponašanja te poboljšavaju akademske rezultate učenika, građanstvo i odnos prema vlastitom zdravlju. Štoviše, navedene vještine predviđaju važne životne ishode kao što je završavanje srednje škole na vrijeme, stjecanje fakultetske diplome, osiguravanje stabilnog zaposlenja i dr. Da bi bili učinkoviti, programi socijalno-emocionalnog učenja bi se trebali odvijati u sigurnom i brižnom okruženju. Točnije, u okruženju koje pruža potporu te podržava razvoj učenika i omogućava im uvježbavanje naučenih vještina.

Prethodno navedene kompetencije preduvjet su djeci i mladima da bi se mogli lakše prilagoditi različitim okolnostima i situacijama, da bi bili uspješniji u procesu obrazovanja te da manifestiraju više prosocijalnih ponašanja, a manje emocionalnih i problema u ponašanju (Greenberg i sur., 2003; prema Durlak i sur., 2011). Socijalno-emocionalno učenje kao pristup dokazano smanjuje utjecaj rizičnih čimbenika, te s druge strane, povećava utjecaj zaštitnih čimbenika koji su ključni za sigurno odrastanje i napredovanje djece i mladih.

U posljednjih nekoliko godina, područje socijalno-emocionalnog učenja doživjelo je značajan rast i sofisticiranost. Štoviše, socijalne i emocionalne kompetencije pojavljuju se kao vitalne sastavnice današnjih obrazovnih standarda (Kress i sur., 2004). Cefai i sur. (2020) ističu kako je socijalno-emocionalno učenje obećavajuća meta-sposobnost za akademsko učenje, alat za promicanje mentalnog zdravlja i blagostanja te put za socijalno uključivanje, jednakost i socijalnu pravdu.

Najnovija istraživanja na području obrazovanja, ekonomije, psihologije i neuroznanosti pokazala su da su socijalno-emocionalne ili takozvane "meke vještine" jednako važne kao i kognitivne mjere poput IQ-a ili fluidne inteligencije u predviđanju različitih životnih ishoda (OECD, 2015; prema Primi i sur., 2016). Ključna karakteristika socijalno-emocionalnih vještina je da se razvijaju u interakciji s okolinom te da programi školovanja i školskih intervencija mogu utjecati i umjeravati njihov razvojni tijek (Durlak i sur., 2011; prema Primi i sur., 2016).

Iako su dokazi o prednostima socijalno-emocionalnog učenja značajni, važno je prepoznati kako implementacija programa socijalno-emocionalnog učenja nije jednostavna (Dobia i sur., 2020). Po svojoj prirodi i definiciji, programi socijalno-emocionalnog učenja se mogu značajno razlikovati u pojedinim kulturnim kontekstima. Primjerice, tradicionalna istočna društva cijene kolektivizam, zatvorenost u sebe i introspekciju za razliku od zapadnjačkih individualističkih društava u kojima se naglasak stavlja na individualnost, samoaktualizaciju, natjecanje i asertivnost (Hecht & Shin, 2015; prema Cefai i sur., 2020). Dok se neka ponašanja poput sramežljivosti ili asertivnosti u jednoj kulturi mogu smatrati problematičnim, u drugoj se mogu smatrati pozitivnim osobinama ličnosti. Takve kulturološke razlike ističu potencijalne poteškoće u provedbi uvezenih programa socijalno-emocionalnog učenja i inicijativa bez prilagodbe društvenom i kulturnom kontekstu. Brojne turbulencije koje se događaju u području Mediterana poput građanskih sukoba, socijalno-ekonomskih poteškoća, prisilnog raseljavanja, migracija i trgovine ljudima usmjerile su interes istraživača,

obrazovnih radnika i mentalnog zdravlja prema konceptima i okviru socijalno-emocionalnog učenja. Cefai i sur. (2020) ističu kako je socijalno-emocionalno učenje postalo inovativni put u sprečavanju i rješavanju nekih od glavnih izazova s kojima se suočavaju zemlje na području Mediterana.

Kao integrirani pristup učenju, socijalno-emocionalno učenje može promicati socijalnu i emocionalnu kompetentnost i poticati kognitivne, emocionalne i bihevioralne vještine te spriječiti (smanjiti) problematično ponašanje pojedinaca. To uključuje dugoročni razvoj akademskih postignuća, vještine rješavanja problema, donošenje etičkih odluka, ponašanja koja promiču zdravlje, prosocijalne stavove o sebi, drugima i poslu te pozitivne doprinose zajednici i društvu (Taylor i sur, 2017; prema McKown, 2019). Prednosti su očite za studente različitog ekonomskog, rasnog, etničkog porijekla te oba spola (McKown, 2019).

3.2. Socijalno-emocionalne kompetencije odgojitelja u funkciji razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija djece

Ispitivanje važnosti socijalnih i emocionalnih kompetencija značajno se povećalo tijekom posljednjih 30ak godina. Dokazi upućuju na to da je razvoj pozitivne socijalne i emocionalne kompetencije u predškolskim godinama presudan za osiguravanje dobrobiti djeteta (Durlak i sur., 2015; Salovey i Mayer 1990; Sylva i sur. 2006; prema McTaggart i sur., 2020). Unutar predškolskog okruženja socijalna je kompetentnost važna za olakšavanje interakcija s vršnjacima i odraslima dok je emocionalna kompetentnost važna za potporu razumijevanju izražavanju osjećaja (Thayer 2012; prema McTaggart i sur., 2020). Iako se očekuje da kompetencije predškolske djece napreduju s godinama, dostupni su ograničeni podaci o napredovanju tih specifičnih kompetencija u predškolskom uzrastu (Denham i sur. 2014; Halle i Darling-Churchill 2016; prema McTaggart i sur., 2020).

Blewitt i sur. (2021) navode da iako se sve veći broj istraživanja usmjerava na utjecaj programa socijalnog i emocionalnog učenja zasnovanog na kurikulumu, pristupi koje oni koriste za jačanje dječjeg socijalno-emocionalnog funkcioniranja kroz njihovu svakodnevnu praksu su manje definirani. Rana i predškolska dob predstavlja jedinstven prozor za razvoj socijalno-emocionalnih vještina te je socijalna i emocionalna kompetentnost djece opisana kao sposobnost uspostavljanja sigurnih odnosa s odraslima i vršnjacima, doživljavanja, reguliranja i izražavanja osjećaja te istraživanja okoline i učenja. Također, to je i razdoblje

kada se socijalne i emocionalne poteškoće mogu prvi put pojaviti. Iako je obitelj prepoznata kao čimbenik koji ima prvi i najvažniji utjecaj na dobrobit djece, drugi pojedinci, poput odgojitelja u ranom djetinjstvu, mogu igrati jako važnu ulogu u pružanju podrške zdravom razvoju djeteta. Socijalne i emocionalne kompetencije razlikuju se kod djece predškolske dobi od mlađih vršnjaka, a obje imaju jednak utjecaj na razvoj emocionalne artikulacije u skladu s određenim socijalnim situacijama (Barblett i Maloney 2010; Denham i sur. 2009; Durlak, Domitrovich i Gullotta 2015; prema McTaggart i sur., 2020).

Brojna istraživanja pokazuju da odgojitelji u ranom djetinjstvu mogu ojačati socijalne i emocionalne kompetencije koje promiču buduće učenje, zdravlje i dobrobit na sličan način na koji njeguju jezične vještine i vještine rane pismenosti: kroz eksplicitne poduke, praksu, integraciju u širu pedagogiju ranog učenja te sistemsku integraciju kroz ustanove za odgoj i obrazovanje, obitelj te zajednice u ranom djetinjstvu. Činjenica je da djeca imaju zajedničke razvojne potrebe, a kulture se razlikuju u načinu izražavanja kompetencija. Zato je važno da pristupi pomoći socijalno-emocionalnom učenju osnažuju djecu u njihovom jedinstvenom okruženju (Blewitt i sur., 2021).

Predškolsko razdoblje, kako ističu Blewitt i sur. (2018), pruža jedinstvenu priliku za potporu socijalnom i emocionalnom razvoju djece. Tijekom svojih formativnih godina djeca uče razumjeti i regulirati osjećaje, pažnju i ponašanje, osposobljavajući ih za stvaranje prosocijalnih odnosa i uključivanje u učenje kad polaze u školu. Poteškoće u snalaženju u ranim socijalno-emocionalnim prekretnicama mogu ometati djetetovu emocionalnu regulaciju, socijalno ponašanje i spremnost za školu i dovesti do razvoja poremećaja mentalnog zdravlja. Isto tako, važno je istaknuti kako su neke socijalno-emocionalne kompetencije važnije u srednjem djetinjstvu nego u drugim razdobljima. Na primjer, kada djeca prvi put počnu formalno školovati, ključni je zadatak naučiti ih kako razumjeti vlastite i tuđe osjećaje. Tada su izloženi širokom rasponu riječi o osjećajima, ali i nizu osjećaja koje izražavaju njihovi novi vršnjaci. Do trenutka kada djeca prijeđu iz srednjeg djetinjstva, moraju koristiti prethodno naučene vještine povezane s osjećajima kako bi podržale sofisticiranije rješavanje socijalnih problema u složenijim socijalnim interakcijama. Iz toga proizlazi vjerovanje da se određene socijalno-emocionalne kompetencije trebaju učiti (stjecati) prije drugih, i to unutar određenih razreda ili dobnog raspona (Jones i sur., 2017).

Univerzalni programi socijalno-emocionalnog učenja koji se pružaju djeci predškolske dobi nude koristi u čitavom nizu socijalno-emocionalnih područja koja podupiru zdrav razvoj.

Istraživanja sugeriraju da emocionalna kompetencija u ranom djetinjstvu doprinosi socijalnoj kompetenciji trenutno, ali i kasnije u vrtiću, a pokazalo se da su emocionalna znanja povezana sa socijalnim ponašanjem i akademskom kompetencijom i u kasnijem djetinjstvu. S druge strane, programi socijalno-emocionalnog učenja u ranom djetinjstvu mogu imati manju ulogu u izazivanju ponašanja i osjećaja. Nakon treninga vještina, djeci će možda trebati vremena za vježbanje i integriranje naučenih ponašanja u svoj sustav ponašanja prije nego što drugi primijete promjenu, a to je fenomen poznat kao efekt spavanja. Da bi se bolje razumjele ključne komponente uspješnih programa i održivost blagodati programa tijekom vremena, preporučuju se longitudinalna istraživanja koja uključuju sveobuhvatne i temeljite mjere socijalnog, emocionalnog i kognitivnog funkcioniranja (Blewitt i sur., 2018.)

Simpson i sur. (2016) ističu kako je pouzdan odnos sa brižnom odraslom osobom koja aktivno promiče razvoj socijalnih vještina i emocionalne kompetencije ključan za zdrav socijalno-emocionalni razvoj male djece. U tom smislu, predškolski odgojitelji imaju važnu ulogu u podržavanju razvoja socijalno-emocionalne kompetencije u male djece jer većina djece u dobi od 3 do 5 godina većinu svog vremena provodi u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Denham i sur., 2012: prema Rakap i sur., 2018). Kako bi promicali socijalno-emocionalnu kompetentnost, odgojitelji moraju biti svjesni ključnih vještina koje mogu naučiti djecu. Osim toga, djeci su potrebne mnogobrojne mogućnosti, motivacija i poticaji za vježbanje njihovih razvojnih vještina, a upravo odgojitelji mogu podržati djecu u svakom aspektu ovog procesa (McLaughlin i sur., 2017).

Uzevši sve navedeno u obzir, odgojitelji imaju važnu ulogu u razvoju zdravih, kompetentnih i uspješnih zajednica. Nose veliku odgovornost za područje akademskog, socijalnog i emocionalnog razvoja djece, a pod pažnjom same djece, roditelja i drugih suradnika u procesu odgoja i obrazovanja. Oni nastoje ispuniti ciljeve nastave tj. kurikuluma brigom za dobrobit svojih učenika, jer znaju da učenici kojima osnovne zdravstvene i socijalno-emocionalne potrebe nisu zadovoljene ne će kasnije postati uspješni učenici. Važnosti podupiranja socijalno-emocionalnog razvoja djece i njihove školske dobrobiti posljednjih godina se posvećuje sve veća pozornost istraživača i kreatora politike, dok se dobrobit odgojitelja za zadovoljenje njihovih potreba često zanemarivala (Jennings i Greenberg, 2009: prema Harris i sur., 2016) .

Nažalost, mnoga djeca u vrtić ulaze nespremna za socijalno-emocionalne i ponašajne zahtjeve škole, kao i za akademske zahtjeve. Djeca koja odrastaju u siromaštvu posebno će vjerojatno

pokazati kašnjenja u socijalno-emocionalnim kompetencijama i vještinama samoregulacije potrebne za školski uspjeh, dijelom i zbog njihove povećane razine stresa i niske razine rane podrške učenju. Ova kašnjenja u razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija ne samo da otežavaju učenje, već i povećavaju rizik od problema u ponašanju i disciplinskih poteškoća u predškolskoj dobi te pridonose ranijem napuštanju škole. Iako su potrebna više dugoročna dodatna ispitivanja, izgradnja socijalno-emocionalnih kompetencija u predškolskoj dobi može imati dugoročne koristi za svu djecu, posebno onu koja odrastaju u nepovoljnim okolnostima (Abenavoli i sur., 2016).

Kratkoročno, programi socijalno-emocionalnog učenja mogu povećati dječje povjerenje u sebe; povećati svoj angažman u školi, zajedno s rezultatima i ocjenama; i smanjiti probleme u ponašanju istodobno promičući poželjna ponašanja. Dugoročno gledano, djeca s većom socijalno-emocionalnom kompetentnošću vjerojatnije će biti spremna za fakultet, uspjeti u svojoj karijeri, imati pozitivne odnose i bolje mentalno zdravlje te postati angažiraniji građani. Budući da promicanje socijalno-emocionalnih kompetencija utječe na niz akademskih ishoda i ishoda u ponašanju, intervencije za poboljšanje socijalno-emocionalnih kompetencija mogu se naći u brojnim područjima, uključujući obrazovanje, psihologiju i javno zdravstvo. Kako bi se djeci omogućilo pravodobno i primjereno socijalno-emocionalno učenje u odgojno-obrazovnim ustanovama potrebno je obrazovati njihove odgojitelje i učitelje posebice, na inicijalnoj razini, ali i tijekom permanentnog stručnog usavršavanja. Stoga, inoviranje kurikuluma obrazovanja budućih prosvjetnih djelatnika u ovom segmentu postaje imperativ s obzirom na činjenicu da je u suvremenim kurikulima obrazovanja na visokoškolskoj razini ovaj aspekt gotovo u potpunosti zanemaren (Maglica, Ribičić i Ljubetić, 2020; Ljubetić i Maglica, 2020; Ljubetić, Maglica i Vukadin, 2020).

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Iako izuzetno važno područje učenja s ciljem stjecanja životno važnih kompetencija, socijalno-emocijalno učenje je još uvijek nedostatno zastupljeno u inicijalnom obrazovanju odgojitelja djece rane i predškolske djece (Ljubetić i Maglica, 2020; Ljubetić, Maglica i Vukadin, 2020). Potreba za afirmacijom socijalno-emocijalnog učenja na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava bila je razlogom provedbe i ovoga istraživanja.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati razinu samoprocijenjenih socijalno-emocionalnih kompetencija (SEK) odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Kako bi se ostvario navedeni cilj, istraživanjem se pokušalo odgovoriti na sljedeće probleme istraživanja:

1. Ispitati razinu socijalno-emocionalnih kompetencija samoprocjenom odgojitelja (samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine, odgovorno donošenje odluka).
2. Ispitati odnos dobi i samoprocjene SEK odgojitelja
3. Ispitati odnos duljine radnog iskustva i samoprocjene SEK odgojitelja
4. Ispitati odnos razine obrazovanja i samoprocjene SEK odgojitelja
5. Ispitati međusobnu povezanost različitih komponenti SEK

U istraživanje se krenulo od pretpostavke da će odgojitelji s duljim radnim iskustvom te višom razinom obrazovanja procijeniti svoje SEK višima te da će različite skupine SEK biti međusobno značajno povezane.

4.2. Metoda istraživanja

4.2.1.Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo N = 234 odgojitelja, od čega su gotovo sve odgojiteljice (N = 232), jedan odgojitelj te jedan sudionik koji se nije želio opredijeliti. Prosječna dob uzorka iznosila je M = 40.38 godina uz SD = 9.53 godine te raspon od 22 do 62 godine. Prosječna duljina radnog iskustva iznosila je M = 15.48 godina, uz SD = 9.73 te raspon od 0 do 40 godina. S obzirom na razinu obrazovanja, u uzorku je bilo najviše sudionika s višom stručnom

spremom (n = 148 ili 63%), potom visokom spremom (n = 81 ili 34.62%), a specijalistički studij ili akademski stupanj je imalo ukupno pet sudionika.

4.2.2. Instrument istraživanja

U istraživanju je korišten Upitnik općih podataka i CASEL-ov *(Collaborative for Academic, Social and Emotional learning, 2017)* upitnik Osobna procjena i refleksija – kompetencije socijalno-emocionalnog učenja za voditelje škola, osoblje i odrasle *(eng. Personal Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults).*

Upitnik općih podataka sastojao se od deset pitanja kojima su prikupljeni podaci o spolu, dobi, duljini radnog staža, stručnoj spremi, zanimanju, mjestu zaposlenja, županiji u kojoj se nalazi ustanova u kojoj je ispitanik zaposlen, statusu zaposlenja, bračnom statusu te broju djece u obitelji ispitanika.

CASEL-ov upitnik Osobna procjena i refleksija – kompetencije socijalno-emocionalnog učenja za voditelje škola, osoblje i odrasle *(eng. Personal Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults, 2017)* obuhvaća pet podskala: samosvijest *(eng. self-awareness),* upravljanje sobom *(eng. self-management),* socijalna svijest *(eng. social-awareness),* socijalne vještine *(eng. relationship skills*) te odgovorno donošenje odluka *(eng. responsible decision making*). Podskala samosvijesti *(eng. self-awarenesss)* uključuje tvrdnje o emocionalnoj samosvijesti, točnoj percepciji sebe, samopouzdanju i optimizmu. Upravljanje sobom *(eng. self-management)* uključuje tvrdnje o samokontroli, postavljanju i postizanju ciljeva, prilagodljivosti i organizacijskim vještinama. Nadalje, podskala socijalne svijesti *(eng. social-awareness)* obuhvaća tvrdnje o empatiji, poštovanju drugih, uvažavanju raznolikosti te organizacijskoj svijesti. Podskalom socijalnih vještina *(eng. relationship skills)* obuhvaćene su tvrdnje o komunikaciji, izgradnji odnosa, upravljanju konfliktima te timskom radu i suradnji. U posljednju podskalu, odgovorno donošenje odluka *(eng. responsible decision making),* uključene su tvrdnje o identificiranju problema i analiziranju situacija, rješavanju problema, procjeni i refleksiji te osobnoj, moralnoj i etičkoj odgovornosti. Za procjenu svake od ponuđenih tvrdnji, ispitanici su koristili skalu u kojoj je broj 1 (rijetko), 2 (ponekad) te 3 (često).

S ciljem provjere prikladnosti pet-faktorskog modela sukladno izvorniku (*Personal Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults, 2017)* učinjena je konfirmatorna faktorska analiza koja je uputila na djelomično pristajanje podataka

pet-faktorskom modelu (χ^2/df = 1.71; RMSEA = .05; GFI = .77). S obzirom na dobivene pokazatelje i izvornu strukturu upitnika, formirano je pet ukupnih rezultata za pet podskala SEK pri čemu viši rezultati upućuju na višu razinu samoprocijenjenih SEK. Deskriptivni parametri za svih pet podskala prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1.

Deskriptivni pokazatelji podskala Upitnika SEK

	n	M	SD	Cronbach α	asimetričnost	spljoštenost
Samosvijest	9	23.79	2.22	.62	-.86	.87
Upravljanje sobom	8	20.51	2.40	.68	-.81	.32
Socijalna svijest	5	13.41	1.35	.40	-.96	.79
Socijalne vještine	14	37.70	3.72	.82	-1.32	2.37
Odgovorno donošenje odluka	9	22.60	3.08	.79	-.59	.05
Ukupan rezultat SEK	45	118.01	10.28	.91	-.85	1.24

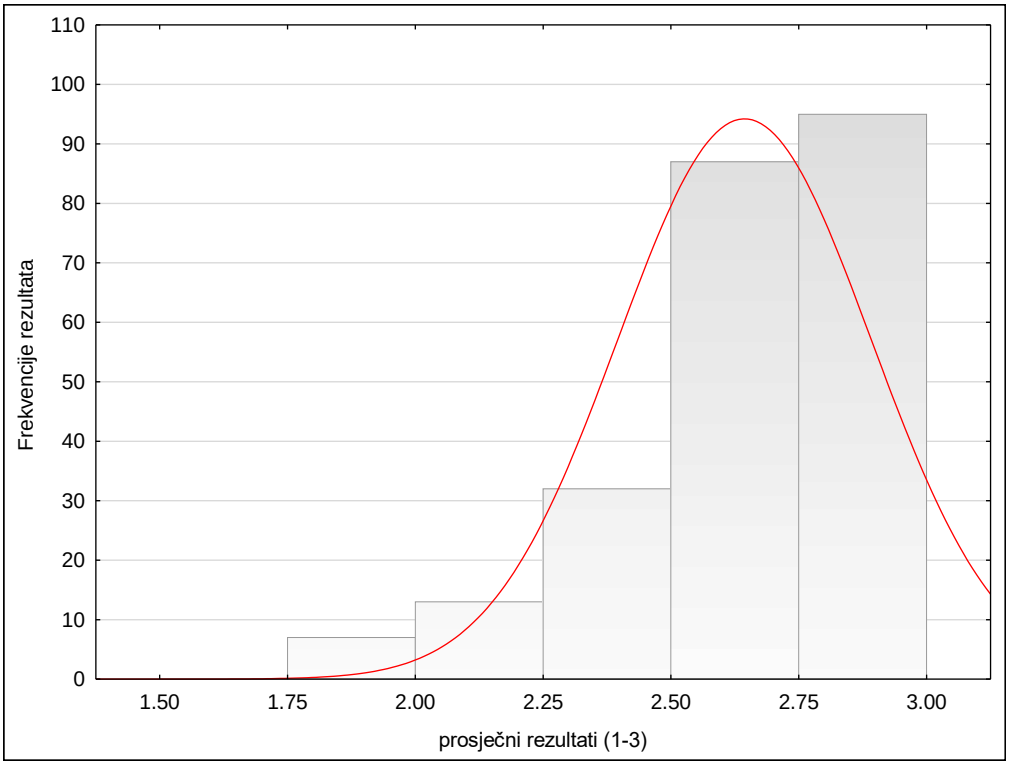
n – broj tvrdnji svake podskale

4.3. Postupak istraživanja

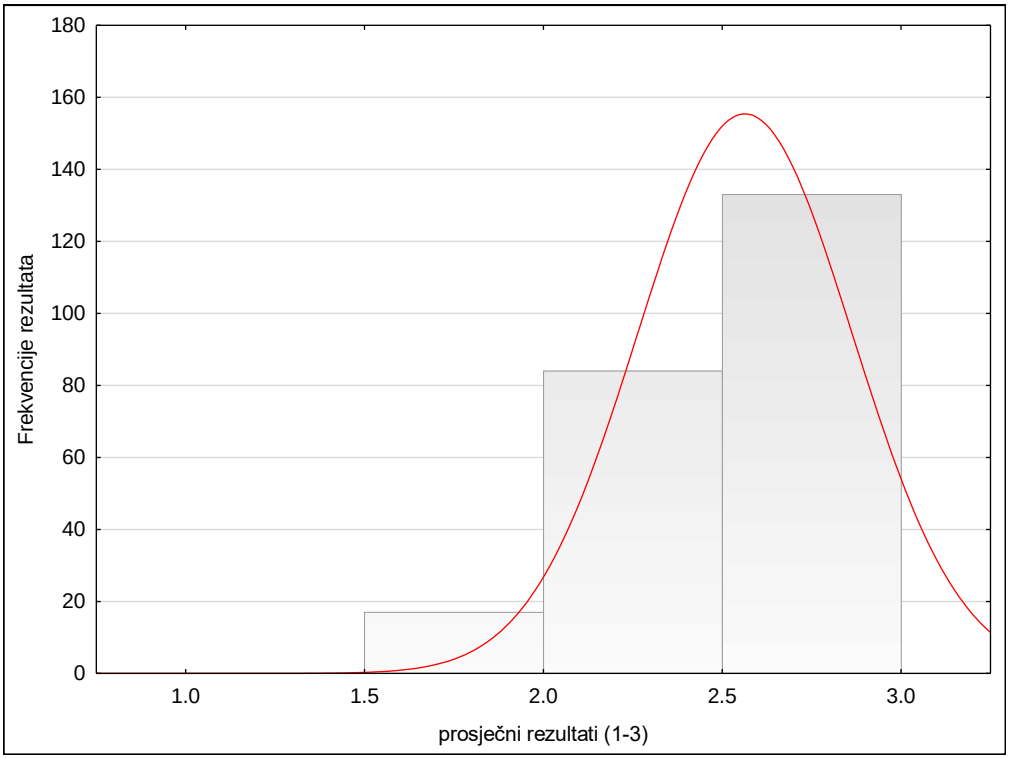
U svrhu ovog istraživanja korišten je CASEL-ov instrument *(eng. Personal Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults, 2017)* preveden na hrvatski jezik kojeg su dva nezavisna prevoditelja, u svrhu kompariranja dosljednosti, ponovno prevela na engleski jezik. Instrument je prilagođen potrebama online distrubucije točnije oblikovan u Google Forms-u. Istraživanje je trajalo od 16. ožujka 2021. do kraja svibnja 2021. godine. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno, a sudionici su mogli odustati u bilo kojem trenutku. Anonimnost im je bila osigurana na način da je bila isključena opcija vidljivosti adrese pošiljatelja o čemu su sudionici također, bili informirani. Dozvolu za provedbu istraživanja dalo je Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Splitu (klasa: 003-08/21-03/0002; UR. BROJ: 2181-190-00-1-21-0010).

5. REZULTATI

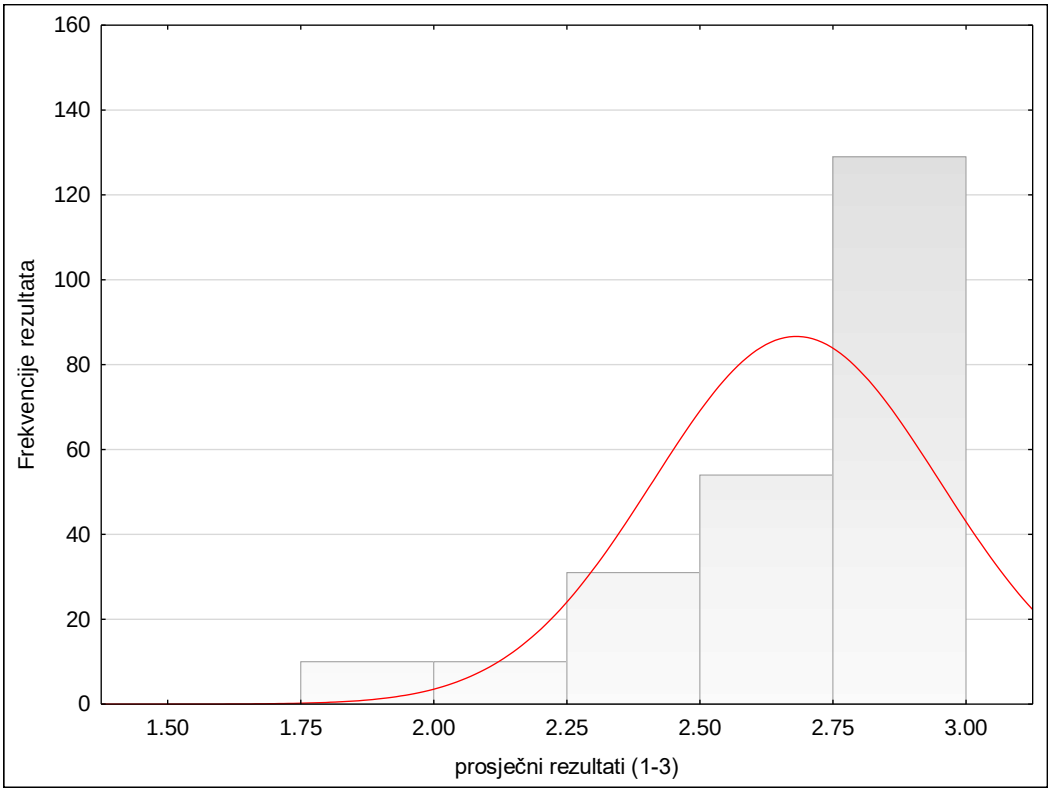
Kako bi se odgovorilo na prvi istraživački problem i ispitala razina SEK samoprocjenom odgojitelja, analizirani su odgovori sudionika po podskalama Upitnika, a raspodjela njihovih odgovora prikazana je na slikama 1 – 5. Vidljivo je da su sve raspodjele pomaknute prema višim vrijednostima što upućuje na zaključak o relativno visokim samoprocjenama SEK sudionika. Većina sudionika je svoje SEK procijenila najvišim ocjenama (prosječni ukupni rezultati na podskalama u rasponu od 2.5 do 3.00). Manje od 5% sudionika je imalo rezultate manje od 2 na gotovo svim podskalama. Pregledom dobivenih rezultata moguće je zaključiti kako je prva pretpostavka potvrđena odnosno, sudionici istraživanja vrlo visoko procjenjuju svoje SEK.



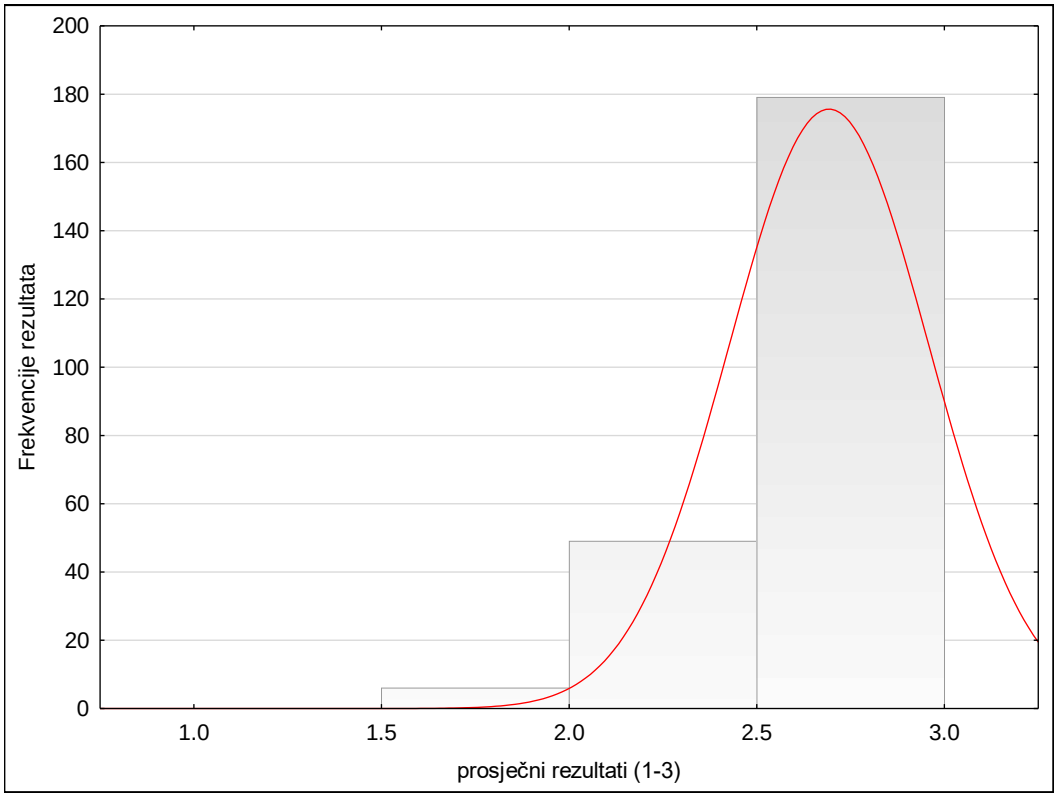
Slika 1. *Raspodjela rezultata na podskali samosvijesti*



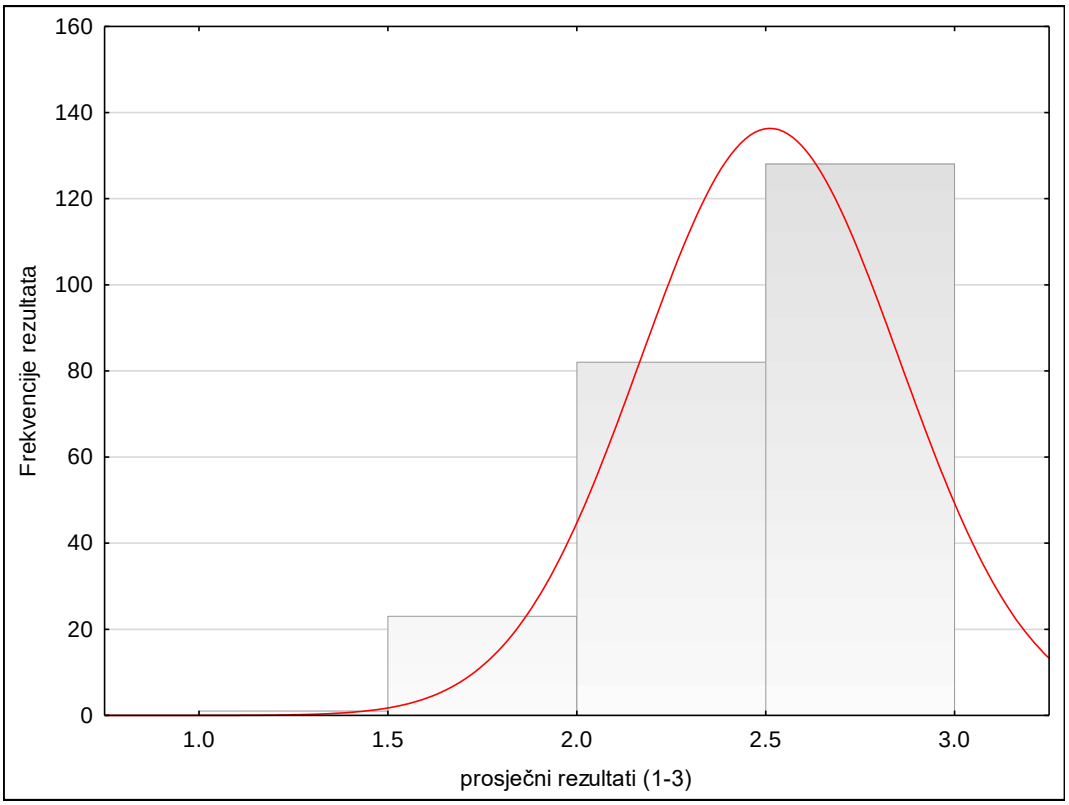
Slika 2. *Raspodjela rezultata na podskali Upravljanje sobom*



Slika 3. *Raspodjela rezultata na podskali Socijalna svijest*



Slika 4. *Raspodjela rezultata na podskali Socijalne vještine*



Slika 5. *Raspodjela rezultata na podskali Odgovorno donošenje odluka*

S ciljem odgovora na ostale istraživačke probleme, prvo je učinjena korelacijska analiza s varijablama dobi, duljine radnog iskustva, razine obrazovanja i socio-emocionalnih kompetencija koja je prikazana u Tablici 2. S obzirom da je u varijabli razina obrazovanja samo pet sudionika odabralo specijalistički studij, odnosno znanstveni stupanj, u analizi su korišteni podaci sudionika s višom, odnosno visokom stručnom spremom (n = 229). Dob se nije pokazala povezanom s niti jednom skupinom SEK, a utvrđena je značajna povezanost između duljine radnog iskustva i samoprocjene odgovornog donošenja odluka. Sudionici s duljim radnim iskustvom su procijenili odgovorno donošenje odluka višim. Razina obrazovanja je bila povezana jedino s rezultatima na podskali upravljanja sobom pa je moguće zaključiti da se sudionici s visokom razinom obrazovanja procjenjuju uspješnijima u upravljanju sobom u odnosu na ostale sudionike. Kao odgovor na posljednji problem istraživanja, moguće je zaključiti kako su rezultati na podskalama socioemocionalnih kompetencija svi međusobno povezani pri čemu je najniža povezanost utvrđena između upravljanja sobom i socijalne svijesti, a najviša između socijalnih vještina i odgovornog donošenja odluka.

Tablica 2.

Korelacijska analiza SEK, dobi, razine obrazovanja i radnog iskustva (n = 229)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. dob								
2. radno iskustvo	.93**							
3. razina obrazovanja	-.11	-.13*						
4. samosvijest	.04	.08	.03					
5. upravljanje sobom	-.03	.04	.14*	.58**				
6. socijalna svijest	-.05	.03	.04	.45**	.38**			
7. socijalne vještine	-.01	.03	.11	.53**	.48**	.56**		
8. odgovorno odlučivanje	.11	.17*	.13	.50**	.53**	.48**	.62**	

**p<.05; **p<.01*

Kako bi se istražilo razlikuju li se sudionici više i visoke stručne spreme u razvijenosti SEK, provedeno je pet t-testova čiji su rezultati prikazani u Tablici 3. Značajna je razlika utvrđena u dvije varijable, upravljanju sobom i odgovornom donošenju odluka. U oba slučaja, sudionici visoke razine obrazovanja su ostvarili više rezultate u odnosu na sudionike više razine, odnosno samoprocijenili su svoje kompetencije višima. U ostalim varijablama nije bilo značajnih razlika. Razvidno je kako veća razina obrazovanja doprinosi unaprjeđenju odgojiteljskih kompetencija, stoga je to najbolja potvrda opravdanosti uloženih napora za osnivanjem diplomskog studija ranoga i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj.

Tablica 3.

Usporedba sudionika različite razine obrazovanja u SEK

	$M_{všs}$	$SD_{všs}$	M_{vss}	SD_{vss}	t	df
samosvijest	2.64	.26	2.67	.22	-.090	227
upravljanje sobom	2.53	.31	2.64	.25	-2.85**	227
socijalna svijest	2.67	.28	2.71	.25	-1.21	227
socijalne vještine	2.67	.27	2.74	.24	-1.82	227
odgovorno odlučivanje	2.48	.35	2.58	.31	-2.09*	227

**p<.05; **p<.01*

6. RASPRAVA

Iako su istraživanja u području socijalno-emocionalnog učenja i pripadajućih kompetencija u punom zamahu posljednjih godina, kada je riječ o kompetentnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi, nedostatak literature je očigledan. Navedena skupina ostaje u sjeni istraživanja, a logičnog objašnjenja za to nema te se ovim istraživanjem pokušava dati mali doprinos istraživanju područja socijalno-emocionalne kompetentnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Slično navodi i Schonert-Reichl (2017: prema Ferreira i sur., 2021) ističući da iako su učitelji i odgojitelji motor koji pokreće programe socijalno-emocionalnog učenja u školama i ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, njihova uloga u promicanju socijalno-emocionalnog učenja te vlastite socijalno-emocionalne kompetentnosti dobiva oskudnu pozornost.

Cilj ovoga istraživanja za potrebe izrade diplomskog rada bio je provjeriti socijalno-emocionalnu kompetentnost odgojitelja djece rane i preškolske dobi metodom samoprocjene. Rezultati pokazuju kako je većina ispitanika svoje socijalno-emocionalne kompetencije procijenila najvišim ocjenama. Pri procjeni je manje od 5% sudionika imalo rezultate manje od 2 na gotovo svim podskalama. Tako visoki rezultati procjene socijalno-emocionalnih kompetencija mogu se povezati s rezultatima istraživanja koje su proveli Ljubetić i sur. (2019) pri čemu autori ističu kako je moguće da su odgojitelji osvijestili važnost socijalno-emocionalnih kompetencija za život djece u aktualnom i budućem životu, pa onda i veću pozornost posvećuju poticanju razvoja istih. Jer, kako ističu Zych i Llorent (2019), da bi poboljšali dječju socijalno-emocionalnu kompetentnost i sama socijalno-emocionalna kompetentnost odgojitelja treba biti na visokoj razini.

Nadalje, dob sudionika istraživanja nije se pokazala povezanom ni sa jednom skupinom socijalno-emocionalne kompetentnosti no, utvrđena je značajna povezanost između duljine radnog iskustva i samoprocjene odgovornog donošenja odluka. Sudionici s duljim radnim iskustvom su procijenili odgovorno donošenje odluka višim, što je vrlo vjerojatno moguće objasniti činjenicom da duže radno iskustvo u određenoj profesiji pruža veću sigurnost i samouvjerenost pri donošenju određenih odluka. Navedeni rezultati mogu se povezati s istraživanjem provedenim na trideset odgojitelja u Australiji (Blewitt i sur., 2021) koje je pokazalo kako jednom dijelu ispitanika nedostatak iskustva u profesiji predstavlja prepreku pri razvoju njihovih socijalno-emocionalnih kompetencija. Aspekt odgovornog donošenja odluka čini niz dimenzija (identificiranje problema i analiza situacije, rješavanje problema, procjena i refleksija te osobna, moralna i etička odgovornost), a koje su vitalno značajne za produktivno funkcioniranje pojedinca te harmonično funkcioniranje radnog kolektiva u cijelosti. Ispitanici su svjesni važnosti kako dječjih socijalno-emocionalnih kompetencija, tako i svojih te naglašavaju važnost „treninga“ vlastitih vještina te pomoći šire zajednice pri razvoju istih (Blewitt i sur., 2021).

Rezultati o odnosu razine obrazovanja i samoprocjene SEK odgojitelja pokazali su kako je razina obrazovanja bila povezana jedino s rezultatima na podskali upravljanja sobom pa je moguće zaključiti da se sudionici s visokom razinom obrazovanja procjenjuju uspješnijima u upravljanju sobom u odnosu na ostale sudionike. Govoreći o povezanosti razine obrazovanja i samoprocjene socijalno-emocionalnih kompetencija odgojitelja, u istraživanju provedenom u Hong Kongu, ispitanici (odgojitelji) odgovorili su kako bi budućim odgojiteljima trebalo

pružiti više mogućnosti za osobni rast i za poboljšanje vlastitih socijalno-emocionalnih kompetencija dok su još studenti. Stoga bi, zaključuju sudionici ovoga istraživanja, trebalo omogućiti obrazovanje o socijalno-emocionalnom razvoju male djece kao dio glavne komponente nastavnog programa odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu (Lam i Wong, 2017).

Pretpostavka s kojom se krenulo u istraživanje - odgojitelji s duljim radnim iskustvom i višom razinom obrazovanja procijenit će svoje SEK višima, pokazala se točnom. Isto tako, utvrđena je i međusobna značajna povezanost različitih komponenti SEK-a. Najviša povezanost utvrđena je između socijalnih vještina i odgovornog donošenja odluka, dok je najniža povezanost utvrđena između upravljanja sobom (samokontrola, postavljanje i postizanje ciljeva, prilagodljivost i organizacijske vještine) i socijalne svijesti što gotovo i da ne iznenađuje. Očekivano je da se niži rezultati na ovim dimenzijama konstrukta upravljanja sobom negativno odražavaju na sastavnice socijalne svijesti (empatija, poštovanje drugih, uvažavanje raznolikosti, organizacijska svijest). Važno je istaknuti kako je na podskali socijalne svijesti utvrđena preniska pouzdanost pa se sugeriraju daljna istraživanja tog područja.

Istraživanje koje su proveli Blewitt i sur. (2021) sugerira kako odgojitelji u ranom djetinjstvu prepoznaju širinu i složenost socijalno-emocionalnih vještina te povezanosti koje postoje između pojedinih socijalno-emocionalnih kompetencija. U svrhu pružanja što bolje podrške socijalno-emocionalnom razvoju djece, sudionici su naveli nekoliko ključnih kategorija: (1) njegovanje i reagiranje odnosa odgojitelj - dijete; (2) podržavanje socijalno-emocionalnog učenja kroz svakodnevne interakcije i praksu; (3) korištenje fizičkog okruženja za poticanje socijalno-emocionalnog učenja i (4) rad u partnerstvu s ostalim stručnjacima u području ranog odgoja i obrazovanja (Blewitt i sur., 2021).

Pouzdan odnos sa brižnom odraslom osobom koja aktivno promiče razvoj socijalnih vještina i emocionalne kompetencije ključan je za zdrav socijalno-emocionalni razvoj male djece (Simpson i sur., 2016). U tom smislu, očigledno je kako odgojitelji imaju važnu ulogu u podržavanju razvoja socijalno-emocionalne kompetentnosti djece jer većina djece u dobi od 3 do 5 godina većinu svog vremena provodi u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Denham i sur., 2012: prema Rakap i sur., 2018). Zaključno s tim, važan je stav koji autorica Schonert-Reichl (2017) ističe: „Ako točno ne razumijemo dobrobit samih

odgojitelja i njihov utjecaj na socijalno-emocionalnu kompetentnost djece, nikada ne možemo u potpunosti znati treba li i kako promicati socijalno-emocionalno učenje u ustanovi za rani i predškolski odgoj“ (Schonert-Reichl, 2017:138)

Nedostaci provedenog istraživanja

Ovo istraživanje provedeno je u vrijeme eskalacije pandemije COVID-19, „zatvaranja“, „hibridne“ nastave i povremenog rada od kuće, a što je moguće djelovalo na odgovore sudionika. Stoga, predlaže se provedba istoga u stabilnijim uvjetima te komparacija dobivenih rezultata.

7. ZAKLJUČAK

Razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece u predškolskoj dobi ključan je za njihov dugoročan školski i životni uspjeh, a u razdoblju predškole upravo odgojitelji igraju ključnu ulogu (Ferreira i sur., 2021). Unatoč velikoj i priznatoj važnosti područja socijalno-emocionalne kompetentnosti, istraživanja na tu temu i dalje nedostaju, posebice za skupinu odgojitelja rane i predškolske dobi. Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na visoku percepciju razine socijalno-emocionalne kompetentnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi u uzorku. Nadalje, sve su podskupine socijalno-emocionalne kompetentnosti međusobno značajno povezane čime je potvrđena polazna pretpostavka. Dob sudionika nije povezana sa samoprocjenom socijalno-emocionalne kompetentnosti, a duljina radnog iskustva je povezana jedino s podskalom odgovornog donošenja odluka, ali ne i ostalim socijalno-emocionalnim kompetencijama pa tu hipotezu nije moguće potvrditi. Razina obrazovanja je bila povezana jedino sa podskalom upravljanje sobom dok rezultati upućuju na značajnu razliku i u upravljanju sobom i odgovornom donošenju odluka pa je hipoteza djelomično potvrđena.

U posljednja dva desetljeća, bez sumnje, svjedočimo ogromnom napretku u istraživanju socijalno-emocionalnih kompetencija djece. Odgojitelji, učitelji, roditelji i drugi članovi društva prepoznaju da su socijalno-emocionalne kompetencije temeljne u životu te je njihova zajednička odgovornost pružiti djeci mogućnosti za razvoj istih koje doprinose njihovu zdravlju, dobrobiti i sveukupnom uspjehu u životu (Schonert-Reichl, 2017). Imajući spomenuto na umu, da bi se istražile sve dobrobiti koje odgojitelji putem svojih socijalno-

emocionalnih kompetencija mogu pružiti djeci koja su pod njihovom skrbi, očigledna je potreba i važnost daljnjeg istraživanja ovog područja.

8. LITERATURA

1. Anić, V. i sur. (2002). Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb: Novi Liber.
2. Babić, N., Irović, S., Krstulović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 34 (4). 551-575.
3. Bašić, S., (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D., (ur.): *Nove paradigme ranog odgoja.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19-37.
4. Bierman, K.L., Greenberg, M.T., Abenavoli, R. (2016). Promoting social and emotional learning in preschool: Programs and practices that work. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
5. Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. JAMA network open, 1(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
6. Blewitt C, O'Connor A, Morris H, Nolan A, Mousa A, Green R, Ifanti A, Jackson K, Skouteris H. (2021). "It's Embedded in What We Do for Every Child": A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning. *Int J Environ Res Public Health. 5;*18(4):1530. doi: 10.3390/ijerph18041530. PMID: 33562768; PMCID: PMC7914528
7. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021) https://casel.org/what-is-sel/
8. CASEL Briefs (2007). Youth and Schools Today: Why SEL is needed. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, University of Illinois.
9. Cefai, C., Regester, D., Dirani, L. (2020). Chapter 1. Social and Emotional Learning across the Mediterranean. Social and Emotional learning in the Mediterranean: Cross cultural perspectives and approches. Leiden, The Netherlands: Brill.
10. Celižić, S. (2018). Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja, Zagreb https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:416/preview
11. Dobia, B., Arthur, L., Jennings, P., Khlentzos, D., Parada, R., Roffey, S., Sheinman, N. (2020). Implementation of social and emotional learning', Rethinking Learning: A *Review of Social and Emotional Learning for Education Systems* (pp. 157-186). Preuzeto s : https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning
12. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student' s social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.
13. Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning (2007) Paris: OECD.
14. Elliott, S., Lei, P., Anthony, C.r DiPerna, J. (2020). Screening the Whole Social-Emotional Child: Expanding a Brief SEL Assessment to Include Emotional Behavior Concerns, School Psychology Review. DOI: 10.1080/2372966X.2020.1857659.
15. Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children. 27*. 13-32. 10.1353/foc.2017.0001.

16. Hancock, C., Carter, D. (2016). Preschool: Building Environments That Encourage Positive Behavior: The Preschool Behavior Support Self-Assessment. *YC Young Children*, *71*(1), 66-73. Retrieved July 7, 2021, from http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.1.66
17. Haggerty, K., Elgin, J., Woolley, A. (2011). Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth. Seattle: Social Development Research Group, University of Washington.
18. Harris, A., Jennings, P., Katz, D., Abenavoli, R., Greenberg, M. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. Mindfulness, 7(1), 143-154. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-
19. Hrvatski jezični portal. https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search (9/5/2021).
20. Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, *27*(1), 49-72. Retrieved May 14, 2021, from http://www.jstor.org/stable/44219021
21. Kress, J., Norris, J., Schoenholz, D., Elias, M., Seigle, P. (2004). Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators. *American Journal of Education, 111*(1), 68-89. doi:10.1086/424720
22. Kostović Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola, 20* (2), 147 - 162.
23. Lam, L., Wong, E. M. Y.. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. International Journal of Child Care and Education Policy. 11. 10.1186/s40723-017-0031-0.
24. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti, 9* (1 (13)), 151-165. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/20837
25. Ljubetić, M. (2007a). Biti kompetentan roditelj. Zagreb: Mali profesor
26. Ljubetić, M. (2007b). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. Pedagogijska istraživanja, *4* (1), 43-55.
27. Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. i Draganja, A. (2019). Razlike između odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija. *Odgojno-obrazovne teme, 2* (3-4), 185-204. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/232095
28. Ljubetić, M., Maglica, T. Social and emotional learning in education and care policy in Croatia *// International journal of evaluation and research in education,* **9** (2020), 3; 650-659 doi:10.11591/ijere.v9i3.20495
29. Ljubetić, M., Maglica, T., Vukadin, Ž. Social and Emotional Learning and Play in Early Years *// Educational Reforms Worldwide, BCES Conference Book* / Popov, N.; Wolhuter, C.; de Beer, L.; Hilton, G.; Ogunleye, J.; Achinewhu-Nworgu, E.; Niemczyk, E (ur.).
Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society, 2020. str. 122-128.
30. Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*, LXI (1), 123-132. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/152316
31. Maglica, T., Ribičić, A., Ljubetić, M. Social and emotional competencies and academic achievement in elementary school students *// Zbornik Odseka za pedagogiju,* 29 (2020), 25-48 doi:10.19090/zop.2020.29.25-48
32. McKown, C., et al. (2019). Student social and emotional competence assessment: The current stateof the field and a vision for its future. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

33. McKown, C., Herman, B. (2020). SEL Assessment to Support Effective Social Emotional Learning Practices at Scale. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University.
34. McLaughlin, T., Aspden, K., Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social–emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*. 21. 21-27. 10.18296/ecf.0041.
35. McTaggart, V. , McGill, R., Stephens, S. (2020): An examination of the development of children's social and emotional competencies in pre-school *International Journal of Early Years Education*, DOI: 10.1080/09669760.2020.1865134
36. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta MZOS (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf
37. Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: Babić, N. & Krstović, J. (ur.)Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta : zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem
38. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. Suvremena psihologija, 12 (2), 355- 370.
39. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2015). https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf
40. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja, 6* (1-2), 123-136. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174510>
41. Petrović-Sočo, B., (2011) Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanove ranog odgoja. U: Maleš, D., (ur.): *Nove paradigme ranog odgoja.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 237-265.
42. Petrović-Sočo, B. (2007) *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb, Mali profesor.
43. Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskogodgoja i obrazovanja. Metodički ogledi, 27 (2), 75-103. https://doi.org/10.21464/mo.27.2.7
44. Primi, R., Santos, D., John, O. P., i Fruyt, F. D. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. European Journal of Psychological Assessment, 32(1), 5–16. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343
45. Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., Aydin, B. (2018). Preschool Teachers' Use of Strategies to Support Social-Emotional Competence in Young Children. International Journal of Early Childhood Special Education. 10. 11-25. 10.20489/intjecse.454103.
46. Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. The Future of Children, 27(1), 137-155. Retrieved May 14, 2021, from http://www.jstor.org/stable/44219025
47. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša Žganec, A. (2006b). *Kompetencije odgojitelja u vrtiću– organizaciji koja uči.* Pedagogijska istraživanja, 3 (1), 45 – 58 (2006). Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar" u Zagrebu
48. Slunjski, E. (2008) *Dječji vrtić: zajednica koja uči : mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar Media.
49. Slunjski, E. I sur. (2012) *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

50. Slunjski, E. (2006a). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću - organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor
51. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja.* Zagreb: Mali profesor.
52. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola. Petrinja
53. Schoon I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. Front. Psychol. 12:515313. doi: 10.3389/fpsyg.2021.51531
54. Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. Early Child Development and Care. DOI:10.1080/03004430.2017.1299145.
55. Višnjić Jevtić, A. (2018). Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10169/1/Visnjic_Jevtic_Adrijana.pdf. Pristupljeno: 16.6.2021.
56. Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) http://www.kvalifikacije.hr/Default.aspx
57. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju
58. Weissberg, R., i O'Brien, M. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 86-97. Retrieved May 14, 2021, from http://www.jstor.org/stable/4127637
59. Zhou, M., Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). The International Journal of Emotional Education, 4(2), 27-42.
60. Živčić-Bećirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. Psihologijske teme, 14. (2.), 3-13. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/11837
61. Yoshikawa, Weiland, C., i Brooks-Gunn, J. (2016). When Does Preschool Matter? The Future of Children, 26(2), 21-35. Retrieved May 12, 2021, from http://www.jstor.org/stable/43940579

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati razinu samoprocijenjenih socijalno-emocionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi primjenom upitnika Osobna procjena i refleksija – kompetencije socijalno-emocionalnog učenja za voditelje škola, osoblje i odrasle (CASEL, 2017) te ispitati njihovu povezanost s duljinom radnog iskustva, razinom obrazovanja, dobi ispitanika te međusobnu povezanost različitih komponentni socijalno-emocionalnih kompetencija. Ispitanici su bili odgojitelji iz ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N=234). Dobiveni rezultati ukazuju na visoku razinu samoprocijenjenih socijalno-emocionalnih kompetencija ispitanika. Dob se nije pokazala povezanom s niti jednom skupinom socijalno-emocionalnih kompetencija, a utvrđena je značajna povezanost između duljine radnog iskustva i samoprocjene odgovornog donošenja odluka. Razina obrazovanja je bila povezana jedino s rezultatima na podskali upravljanja sobom dok su rezultati na podskalama socioemocionalnih kompetencija svi međusobno povezani.

Ključne riječi: samoprocjena, socijalno-emocionalne kompetencije, djeca rane i predškolske dobi, odgojitelji

Summary

The aim of this thesis was to examine the level of self-assessed social-emotional competencies of educators of early and preschool children using the questionnaire Personal Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults (CASEL, 2017) and examine their relationship to work length time of experience, level of education, obtained examinees and the interconnectedness of different component socio-emotional competencies. The respondents were educators from the institutions for early and preschool education (N = 234). The obtained results indicate a high level of self-assessed social-emotional competencies of the respondents. Age did not prove to be related to any group of social-emotional competencies, and a significant correlation was found between the length of work experience and self-assessment of responsible decision-making. The level of

education was related only to the results on the self-management subscale while the results on the social-emotional competencies subscales were all interrelated.

Key words: self-assessment, social-emotional competencies, early and preschool aged children, educators