

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PROCES RAZVOJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U
USTANOVI RANOG ODGOJA**

Diplomski rad

Matea Hećimović

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PROCES RAZVOJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U USTANOVI RANOG
ODGOJA**

Diplomski rad

Matea Hećimović

Mentorica: dr.sc. Edita Slunjski, izv. prof.

Zagreb, 2018.

Sadržaj:

1. Uvod.....	7
2. Razvoj dječje socijalne kompetencije.....	8
2.1. Što je socijalna kompetencija?	8
2.2. Sastavnice socijalne kompetencije.....	11
2.2.1. Poticanje razvoja empatije, altruizma i prosocijalnog ponašanja.....	12
2.3. Socijalna inteligencija	16
2.3.1. Socijalna svijest.....	17
2.3.2. Socijalne vještine.....	17
3. Kronologija socijalnog razvoja djece predškolske dobi	18
4. Proces socijalizacije u djetinjstvu	21
5. Cjelokupni kontekst razvoja socijalne kompetencije	22
5.1. Utjecaji na razvoj socijalne kompetencije	23
5.2. Stvaranje okruženja koji potiče razvoj socijalne kompetencije.....	23
5.2.1. Pripadnost odgojnoj grupi	24
5.2.1.1. Vršnjački odnosi.....	24
5.2.2. Grupe djece s mješovitom dobi.....	25
5.2.3. Fizičko okruženje.....	27
5.2.3.1. Uloga učenja i igre u razvoju dječje socijalne kompetencije.....	28
6. Uloga odgojitelja u procesu razvoja socijalne kompetencije	30
6.1. Sudjelovanje odgojitelja u aktivnostima	32
6.2. Uloga odgojitelja u pripremanju situacija za učenje	33
6.3. Neprosuđujuća intervencija odgojitelja.....	34
6.4. Profesionalno usavršavanje odgojitelja	35
7. Djelotvorni postupci koji povećavaju razvoj socijalne kompetencije	36
7.1. Načela pedagoške prakse.....	37
7.2. Strategije poučavanja koje pojačavaju socijalnu kompetenciju.....	38
8. Uobičajeni problemi prakse u ustanovi ranog odgoja	39
8.1. Svakodnevni problemi socijalizacije u praksi.....	40
8.1.1. Individualne razlike djece u ponašanju s obzirom na temperament	40
8.1.2. Agresija kod djece	40
8.1.3. Nedjelotvorni postupci odgojitelja	43

9. Suradnja obitelji i ustanove ranog odgoja	44
10. Zaključak.....	47
11. Literatura	50

Proces razvoja socijalne kompetencije u ustanovi ranog odgoja

Sažetak

Dijete kao aktivno i znatiželjno biće istražuje svijet oko sebe. Stvara prijateljstva, sudjeluje u aktivnostima, ostvaruje odnos s odraslim osobama te ponašanje mijenja i oblikuje u skladu s normama i obilježjima kulture u kojoj živi. Cijeli taj razvoj započinje još od samog rođenja kada se stvaraju temelji po kojima će kao pojedinac sudjelovati u životu. Iz tog razloga, potrebno mu je omogućiti optimalne uvjete u kojima će se zdravo i kvalitetno razvijati od ranoga djetinjstva. Budući da se u ovom radu razvoj socijalne kompetencije ispituje sa stajališta ustanove ranoga odgoja, centralnu ulogu ima odgojitelj koji veliki dio vremena provodi s djecom. Osim što treba pratiti razvoj svakog djeteta, treba i stvarati okružje koje potiče razvoj kompetencija. Isto tako, poznavanje karakteristika dječjeg ponašanja ovisno o kronološkoj dobi, aktivna suradnja s kolegama, stručnim timom i roditeljima, djelotvornim postupcima i strategijama, usavršavanju i dr. samo su neke od relevantnih komponenti njegove uloge u radu s djecom. Svako dijete individualac je za sebe te mu u skladu s tim treba omogućiti kvalitetan razvoj i odrastanje. Socijalno kompetentno dijete iskorištava osobne poticaje i poticaje iz svog okruženja, stvara zadovoljavajuće odnose s drugima, prilagođava se i uspješno regulira emocije. Takvo zdravo i sretno dijete trebao bi biti cilj svakog roditelja i zaposlenika u ovom slučaju ustanove ranog odgoja. Suvremeno doba pred nas stavlja sve složeniju ulogu u razvijanju kompetencija kod djece gledajući na njih kao na individue koje se na jedinstven način uključuju u socijalni život. U ovom radu iznosi se teorijski pregled cjelokupnog konteksta razvoja dječje socijalne kompetencije.

Ključne riječi: socijalna kompetencija, uloga odgojitelja, kvalitetan razvoj

Socialcompetence development process in kindergarten

Abstract

Child, as active and curious being explores the world around itself. Makes friends, takes part in activities, creates relationship with adults, changes and shapes behaviour according to standards and characteristics of the culture child lives in. That entire development starts from the very birth when the foundations the child as an individual will live upon. That is why it is crucial to provide optimal conditions for healthy and quality development for the child from the early childhood. Keeping in mind that in this paper social competence development is explored from the point of kindergarten, central role belongs to the educator who spends great amount of time with children. Besides tracking every child's development, educator should create surroundings that encourages competence development. Knowledge of characteristics of children behaviour depending on chronological age, active cooperation with colleagues, expert team and parents, efficient actions and strategies, improvements etc., are only the few of relevant components of educator's role in working with children. Each child is an individual and should be provided with quality development and growing up. Socially competent child exploits personal encouragement and encouragements from surroundings, creates solid relationships with others, accommodates and successfully controls emotions. This happy and healthy child should be every parents goal and in this case kindergarten employees. Modern times puts us in more and more difficult role of developing competences at children seeing children as individuals which enter social life in unique way. In this paper overall context of social competence development will be amount.

Key words: social competence, educator's role, quality development

1. Uvod

Proces razvoja socijalnih kompetencija započinje od najranijih dana, a postati kompetentnim pojedincem zahtjeva dug proces učenja. Što sve utječe i kako se potiče razvoj socijalne kompetencije misao je proučavanja ovog rada. Budući da se iznosi teorijski pregled razvoja kompetencije kroz rano djetinjstvo, odnosno razvoj obuhvaćen u ustanovi ranog odgoja ovu temu bismo mogli svrstati u predškolsku pedagogiju. Kako dijete postaje dijelom zajednice dolaskom u ustanovu, direktno je uključeno u mnoštvo interakcija. Upravo te interakcije stvaraju preduvjet za razvoj socijalne kompetencije. Kroz sukobe, različite aktivnosti, odnose s vršnjacima, odgojiteljima i drugim odraslim osobama dijete uči pravila ponašanja svoje zajednice te ga u skladu s tim oblikuje i mijenja. Kada ih dobro usvoji i uvježba tada stvara čvrste temelje koji mu omogućuju postati kompetentnim pojedincem u društvu. Konkretnije, u radu se iznose izrazito važne komponente razvoja dječje socijalne kompetencije, a to su između ostalog; cjelokupni kontekst - fizičko okruženje, grupe djece s mješovitom dobi, uloga učenja i igre, uloga odgojitelja te suradnja roditelja s ustanovom. Isto tako, naglasak se stavlja na uloge odraslih osoba koje su zadužene za poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije, u ovom slučaju na uloge odgojitelja. Odgojitelji¹ su ti koji provode veći dio vremena s djecom i osim što bi trebali poznavati i promatrati razvoj svakog djeteta u svojoj skupini, također bi trebali znati kako ostvarivati optimalne uvjete da bi se taj razvoj što kvalitetnije ostvarivao. Iznose se i djelotvorni postupci koji povećavaju razvoj kompetencije kao i uobičajeni problemi u praksi na koje svakodnevno nailazimo. Suvremeno doba pred nas stavlja sve veće i složenije zahtjeve, a dominantna slika suvremenog djeteta je da se ono razvija na individualan i jedinstven način. Upravo zbog toga, djetetu je potrebno omogućiti zdravo i sretno djetinjstvo čiji je zajednički cilj roditelja i ustanova.

¹Odgojitelji (riječi koje se koriste u muškome rodu odnose se i na ženske i na muške osobe)

2. Razvoj dječje socijalne kompetencije

Postati kompetentnim pojedincem dug je proces. S njim treba započeti od najranijih dana djetetovog života. Dijete kao znatiželjno i aktivno biće spoznaje svijet oko sebe. Uloga odraslih koja je danas sve složenija, jest usmjeravati pažnju i stvarati uvjete u kojima će se ono moći prirodno i spontano razvijati. Kako bi dijete postalo socijalno kompetentnim bićem, potreban je veliki trud svih koji su u djetetovoj okolini krenuvši od roditelja, odgojitelja, učitelja, a najviše od prijatelja. To je temelj za sve buduće odnose koje će dijete stvarati u svom životu. Bašić (2011) govori o suvremenoj slici djeteta i oslanja se na mišljenje da dijete u prvim godinama života usvaja spoznajne modele iz svog okruženja i da sociokulturni procesi razumijevanja određuju puteve i obrasce kako dijete stupa u kontakt sa svijetom te kako ga razumije. Dominantna slika suvremenog djeteta jest da je ono aktivno i kompetentno biće, koje se na individualan i biografski jedinstven način uključuje u socijalni kontekst. Dijete kao subjekt vlastitog razvoja određuje svoj obrazovni proces ali i socijalne odnose. Stoga, fokus se stavlja na potencijale samoobrazovanja koje djeca nose sa sobom u obrazovni proces. Nadalje istraživanja dojenčadi došla su do spoznaja da struktura mozga i djetetova mišljenja zrcale iskustva koje dijete ima u svom sociokulturnom okruženju. Upravo time se ukazuje na značenje konteksta odrastanja za cjelokupni razvoj djeteta.

2.1. Što je socijalna kompetencija?

Prije teorijskog pregleda različitih definicija socijalne kompetencije dat će se definicija samog pojma kompetencije. Cameron (2009) u svom članku o preispitivanju značenja tog pojma iznosi kako se kompetencija odnosi na skup znanja, vještina i stavova svojstvenih nekom području. Prema online izdanju Hrvatske enciklopedije kompetencija se odnosi na rezultate razvoja temeljnih sposobnosti koje nisu prirodene niti su proizvod sazrijevanja. Slijedi kratak pregled definicija socijalne kompetencije.

Pregledom teorijskih razmatranja socijalne kompetencije zaključuje se kako je različiti autori definiraju na različiti način. Tako autorice Katz i McClellan (2005) govore kako biti kompetentnim pojedincem znači moći iskoristiti osobne poticaje i poticaje iz svog okruženja te postizati dobre razvojne rezultate. Ti rezultati odnose se na zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u grupama i zajednicama te širem društvu

kojem pojedinac pripada. Pinter (2008) smatra kako se socijalna kompetencija odnosi se na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koja su djetetu potrebna za uspješno snalaženje u svakodnevnim situacijama. Nadalje, autorica Markuš (2009) koja je između ostalog pisala o socijalnoj kompetenciji u obrazovanju govori kako se ona odnosi na djelotvorno funkcioniranje pojedinca u socijalnom okruženju ali i istovremeno za uspješno postizanje osobnih ciljeva. Također, socijalna kompetencija opisana je kao uključivanje osobnih znanja i vještina koje osobe razvijaju kako bi učinkovito postupale u mnogim životnim izborima, izazovima i mogućnostima (Leffert, Benson i Roehlkepartan, 1997, prema Han i Kemple, 2006).

Kada se govori o razvoju socijalne kompetencije unutar ustanove ranog odgoja, govori se ujedno i o mnoštvu interakcija koje se događaju tijekom cjelodnevnog boravka. Naglasak se stavlja na vršnjake koji imaju veliki utjecaj u tom procesu. Tako autorice Hamp i Kemple (2006) navode primjer interakcije snalaženja u slobodnoj igri. Slobodnom igrom djeca dobivaju važnu praksu o donošenju odluka gdje, što i kako se igrati. Na taj način, svjesno ili nesvjesno razvijaju planove o tome kako unijeti atraktivnu igračku u aktivnost koja je već u tijeku. Dijete se treba u interakcijama s drugima naučiti regulirati svoje emocije i razumijevati tuđe. Nadalje, Katz i McClellan (2005) ističu kako kompetencija koja se razvija u odnosima s drugima uključuje miješanje osjećaja, misli i umijeća. Za taj razvoj potrebno je puno vremena, a njihove temelje od ranog djetinjstva stvaraju roditelji, odgojiteljice, učiteljice i druge odrasle osobe iz djetetove okoline koji su strpljivi, obzirni i uviđavni. Uz sve navedeno, cijeli taj razvoj odvija se u kontekstu raznovrsnih prigoda interakcije s vršnjacima. „Opća definicija kompetencije Watersa i Sroufea (1983) tvrdi da su socijalno kompetentna mala djeca ona koja se upuštaju u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima i kroz takve interakcije unapređuju osobnu kompetenciju“ (Watersu i Sroufeau, 1983, prema Katz i McClellan, 2005, 15).

Kako bi dijete moglo funkcionirati u društvu i biti prihvaćeno od strane vršnjaka mora posjedovati socijalna umijeća jer ona su važna za socijalno sudjelovanje i uspjeh. Ona pripadaju sastavnicama socijalne kompetencije o kojima će kasnije biti riječi. Tako dijete pod utjecajem vršnjaka uči koja ponašanja nisu prihvatljiva te ih mijenja. Pinter (2008) govori kako se djetetovo ponašanje, izražavanje i doživljavanje mijenja pod

utjecajem socijalnih odnosa. Ono na temelju reakcija drugih na vlastita ponašanja i izražavanja uči koje su reakcije prikladne, a koje nisu u pojedinoj situaciji. Tako uči kontrolirati vlastito ponašanje i prilagođavati ga okolnostima. Dijete sve bolje razumije druge, njihove potrebe i želje, namjere uz pomoć iskustva u socijalnim odnosima. Na taj način povećava se osjetljivost na emocionalna stanja i doživljavanja drugoga te postupno razvija mogućnost razumijevanja pozicije drugoga i njegova načina gledanja. Osjetljivošću na druge, potiče se i uspostavljanje kontrole nad vlastitim ponašanjem. Tako dijete postupno širi svoj repertoar ponašanja i uči se kako se ponašati u određenoj socijalnoj situaciji.

Temelji postavljeni u ranom djetinjstvu pokazatelji su pojedinčeva snalaženja, ponašanja i reagiranja u različitim situacijama. Zahtjevi u društvu sve su veći stoga, što je dijete od najranijih dana doživljavalo veliki raspon događaja u kojima će razvijati vještine to će postati snalažljivije i lakše ostvarivati pozitivne interakcije. O tome govori Markuš (2009) koja upućuje na to da suvremeno doba sve više zahtijeva uspješnu interakciju s drugima i uspostavu kvalitetnih profesionalnih i osobnih odnosa. Dijete odrastajući u svojoj okolini, susreće se sa sve složenijim razvojnim zadacima, stoga kao odgovor na te zahtjeve ono razvija sve složenije oblike socijalnog ponašanja. S obzirom na to, socijalna kompetencija smatra se ishodom normalnog razvojnog puta čovjeka. Ona obuhvaća znanja i promišljanja o vlastitim osjećajima, slaganje s drugim ljudima te sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba (Goleman, 1995, prema Markuš, 2009). Pojedinac je socijalno kompetentan kada na prikladan način koristi socijalne vještine, a istovremeno uspješno postiže ključne osobne ciljeve. Da bi pojedinac uspješno opstao u današnjem društvu, od njega se očekuje usvajanje i razvijanje velikog broja različitih kompetencija koje mu pomažu bržoj prilagodbi društvenim i profesionalnim zahtjevima. Ključnu ulogu u cijelom procesu razvoja tih kompetencija ima obrazovanje. Javlja se sve veća potreba za definiranjem ključnih odnosno temeljnih kompetencija koje bi se putem obrazovanja trebalo razvijati kod svih članova društva.

Ispitivanjem socijalne kompetencije u predškolskoj dobi bavila se Jurčević Lozančić kada je 2008. godine provela istraživanje na tu temu. Ispitala je razinu socijalne kompetencije djece u različitim institucijskim okruženjima prema procjenama odgojitelja i roditelja, odnosno razlikuju li se djeca koja borave u predškolskoj ustanovi

u trajanju od tri do šest godina u razvoju socijalne kompetencije od djece koja polaze program predškole u trajanju od jedne godine, je li razvoj socijalne kompetencije povezan s većom razinom obrazovanja roditelja bez obzira na dužinu boravka u ustanovi i je li broj braće i sestara povezan s većom razinom socijalne kompetencije bez obzira na duljinu boravka u ustanovi. Zaključci do kojih je došla na temelju istraživanja su sljedeći: djeca koja polaze primarni program u duljem vremenskom trajanju socijalno su kompetentnija od djece koja polaze program predškole, manje su agresivna i anksiozna, a u zajednici ostvaruju veći stupanj socijalne kompetencije. Nadalje, ovisi li stupanj razvoja socijalne kompetencije i razini obrazovanja roditelja, utvrđeno je da ona djeca čiji roditelji imaju više obrazovanje posjeduju nižu razinu agresije i anksioznosti i višu razinu prosocijalnog ponašanja. Naposljetku, djeca koja imaju više braće i sestara razlikuju se od djece s manje braće i sestara i to u većoj razini agresivnosti, manje su anksiozni i imaju razvijenije prosocijalno ponašanje. Procjene odgojitelja i roditelja podudaraju se u svim navedenim hipotezama.

2.2.Sastavnice socijalne kompetencije

Socijalna kompetencija najviše se razvija u interakciji s drugima. Kako bi je djeca postigla, potrebno je da nauče između ostalog: regulirati svoje emocije, poznavati pravila grupe kojoj pripadaju, pronalaziti zajednički jezik s drugima, usklađivati svoje ponašanje i dr. Autorice Katz i McClellan (2005) govore da socijalne interakcije uključuju određene sastavnice socijalne kompetencije. Prema njima postoje sljedeće:

- a) *Regulacija emocija* odnosi se na sposobnost reagiranja na zahtjeve situacije s rasponom emocija, na način koji je socijalno prihvatljiv i fleksibilan da bi ostavio prostora za spontane reakcije, ali i za sposobnost odgode spontanijih reakcija kada je to potrebno. Već u ranoj dobi djeca moraju naučiti kako se nositi s frustracijama, prepoznati opasnost, uživati u drugima, prevladati strahove te kako povremeno podnositi samoću. O regulaciji emocija govorila je i Brajša-Žganec (2003) te ona smatra da se regulacija emocija razvija u ranom djetinjstvu iz interakcije s članovima obitelji/skrbnicima i iz dječjeg temperamenta koji je prirodan. Dijete se u toj interakciji uči modificirati svoje emocije, kako se nositi s frustracijama, prepoznavati opasnost, uživati u drugima i prevladavati strah kako

bi postiglo što uspješnije interpersonalno funkcioniranje. Regulacija emocija uključuje prikrivene i jasno izražene strategije promjena u intenzitetu i trajanju emocionalnog iskustva izražavanje emocija. Upravljanje dječjim reakcijama zasniva se na stečenim znanjima, prijašnjim ponašanjima, iskustvu i biološkim činiocima (Brenner i Salovey, 1997; Rothbart, 1989b, prema Brajša-Žganec, 2003).

- b) *Socijalna znanja i socijalno razumijevanje.* Socijalna znanja odnose se na poznavanje normi i glavnih socijalnih pravila grupa kojoj pojedinac pripada. To se odnosi i na ovladanost jezikom kojim se pojedinac služi kako bi razvio prijateljstva. Nadalje, socijalno razumijevanje odnosi se na sposobnost predviđanja tuđih reakcija na svakodnevne situacije u sklopu vršnjačkih interakcija, tuđih preferencija i razumijevanja osjećaja. Razumijevanje uključuje: sudjelovanje u raspravi, pregovaranje, suradnju, prihvaćanje kompromisa, suosjećanje s drugima i dr.
- c) *Socijalna umijeća* odnose se na načine na koje dijete pristupi drugom djetetu/djeci, odnosno obrasci socijalnog pristupa koji se nauče u najranijoj dobi čine najvažnija socijalna umijeća. Socijalno kompetentna djeca usklađuju svoja ponašanja s tuđima na način da pronalaze zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike.
- d) *Socijalne dispozicije* definiraju se kao trajne navike ili karakteristični načini reagiranja na iskustva u različitim situacijama. Dispozicija je ponašanje bez prisile nad kojim postoji određena svjesna kontrola. Na primjer: kreativnost, radoznalost, pristupačnost i svadljivost. Neke dispozicije smatraju se urođenima poput: dispozicije za učenje, privrženost drugim osobama, znatiželja. No neke se uče iz iskustva.

2.2.1. *Poticanje razvoja empatije, altruizma i prosocijalnog ponašanja*

Empatija, altruizam i prosocijalno ponašanje smatraju se temeljnim odrednicama socijalne kompetencije. Empatija podrazumijeva sposobnost razumijevanja i poštovanja tuđih mišljenja, osjećaja i namjera, dok altruizam znači pomaganje drugima bez osobne dobiti, a prosocijalno ponašanje jest pomaganje drugima uz moguću dobit za onoga koji pomaže. Riječ je o oblicima socijalnog ponašanja, odnosno želji da se pomogne drugima. Zašto se neka djeca češće prosocijalno ponašaju autorice Rijavec i sur. (2008)

odgovaraju kako se izražavanje prosocijalnosti tumači interakcijom genetskih čimbenika, iskustvom socijalizacije te postojanjem različitih situacijskih čimbenika. Također ističu kako se prosocijalno ponašanje altruizam odnose na temeljnu motivaciju, odnosno namjere kao što su na primjer briga za druge, ali bez očekivanja osobne koristi ili društvene nagrade. Slijedi teorijski pregled ovih triju pojmova.

Empatija

Empatija je definirana kao emocionalna reakcija koja je usmjerena na druge, a kongruentna je i potaknuta s percipiranom dobrobiti drugoga (Batson i sur., 2002, prema Rijavec i sur., 2008). Prema istim autoricama, ona ne podrazumijeva samo da mi razumijemo tuđe interese i osjećaje, već i da drugi razumiju da ih mi razumijemo. Nadalje, empatija se razlikuje od uživljavanja u tuđi emocionalni položaj po tome što empatična osoba „osjeća“ emocije druge osobe, ali ne toliko intenzivno kao i ta osoba (Barnett, 1987, prema Vasta i sur., 2004). Iste autorice iznijele su teoriju Martina Hoffmana (1982) koji empatiju tumači na dva načina. Prvu kao kognitivnu svjesnost o unutrašnjim stanjima druge osobe, mislima, osjećajima, namjerama i opažanjima, a drugu da je ona posredovana emotivna reakcija za drugu osobu. Goleman (2006) empatiju pronalazi u emocionalnoj pismenosti koja podrazumijeva uvažavanje osjećaja i mišljenja te poštivanje razlika u stavovima drugih. Empatija započinje aktivnim slušanjem, a to predstavlja temelj uspostavljanja emocionalnih odnosa s drugima. Odnosno uvelike olakšava komunikaciju s drugima, a izrazito je i važna za komunikaciju između djece i odraslih osoba.

Učenje empatije je proces koji započinje u ranoj životnoj dobi govori Jurčević Lozančić (2016). Do prve godine života dijete se ponaša tako da sve ono što se događa drugim ljudima, ne događa se njemu. To je uvjetovano djetetovom nespremnošću razlikovanja drugih od sebe. Nakon prve godine tek postupno shvaća sebe odvojeno od drugih. Empatija za druge osobe javlja se između druge i treće godine života te tako dijete postupno postaje osjetljivije i počinje shvaćati da i drugi imaju osjećaje koji se razlikuju od njegovih. Već u dobi između treće i petegodine polako razvija vještine i stječe iskustva u davanju, pomaganju i dijeljenju. Također, djetetov napredak u razvoju empatije nije samo posljedica spoznajnog i emocionalnog razvoja, već i njegova brojnog iskustva.

Razvoj empatije kod djece potiče se u različitim situacijama gdje djeca imenuju i istražuju svoje osjećaje i istodobno istražuju povezuju osjećaje drugih osoba.

Djeca razvijaju empatiju u obiteljskom i institucionalnom okruženju kada stvaraju temelje za buduće socijalne odnose s drugima. Osim svakodnevnih situacija u kojima dijete stječe iskustva, treba mu pomoći i u imenovanju emocija, kako vlastitih tako i tuđih jer mu to uvelike pomaže i ubrzava taj proces. Jednako je treba razvijati kako kod djevojčica tako i kod dječaka.

Altruizam

Altruistično ponašanje definira se onim ponašanjem koje koristi nekom drugom, a istodobno ne pruža očitu dobit onome tko tako djeluje, dapače katkad mu čini i štetu. Primjeri takvih ponašanja su davanje novaca siromašnima, dovođenju opasnost vlastitog života radi spašavanja tuđeg, dijeljenje hrane s drugima itd. (Krebs, 1987; MacDonald, 1998.a, prema Vasta i sur., 2004). Nadalje, altruizam se odnosi na poseban oblik motivacije jedne osobe od koje korist ima neka druga, tj. cilj je dobrobit druge osobe. No, neki istraživači osporavaju postojanje altruizma i tvrde kako je takvo ponašanje u osnovi sebično jer prema njima, sve što čovjek čini, čini za svoju korist. Ta korist može biti za smanjivanje vlastite napetosti, smanjivanje osjećaja krivnje te zadobivanje neke osobne i socijalne dobiti (Batson i sur., 2002, prema Rijavec i sur., 2008). Odnosno, prema Jurčević Lozančić (2016) altruizam je vrsta prosocijalnog ponašanja kojim se nastoji doprinijeti dobrobiti drugih kojima treba pomoć te nije potaknuto dobivanjem određene nagrade ili priznanja.

Postoji više vrsta altruističnog ponašanja. Prvi se odnosi na recipročnu razmjenu koja se temelji na uvažavanju i odobravanju drugih osoba. Drugi se temelji na unutarnjim motivima, odnosno osjećaj općenitog zadovoljstva u pružanju pomoći nekome kome je potrebna, treći se odnosi na tkz. bezuvjetni altruizam odnosno na učestalo pružanje pomoći i podrške (Pennington, 2007, prema Jurčević Lozančić, 2016).

Prema Brajši-Žganec (2003) sve ono što određuje je li neko prosocijalno ponašanje altruistično su zapravo motivi na kojima se temelji određeno ponašanje. Te je motive teško procijeniti pogotovo kad su u pitanju djeca. Dijete može pomagati drugom djetetu jer očekuje pohvalu ili jer želi ostvariti prijateljstvo s nekim. Takve interakcije

stvaraju niz prilika kod djece za altruistična ponašanja i empatiju. Takve interakcije razlikuju se od onih koje dolaze u interakcijama među odraslim ljudima.

Mnogi autori osporavaju altruistična ponašanja jer su stajališta da čovjek jedino iz vlastite koristi pomaže drugima. Drugi pak govore da čovjek ipak može željeti pomagati drugima iz čista mira. Ipak, vrlo je važno kod svakog djeteta poticati na poželjne oblike ponašanja prema drugima što je i zadaća suvremene pedagogije.

Prosocijalno ponašanje

Prosocijalno ponašanje oblik je moralnog postupanja koji uključuje društveno poželjna ponašanja kao što u dijeljenje s drugima, pomaganje i suradnja. Riječ je o postupcima koji su društveno prihvatljivi i poželjni te ih se nastoji ugraditi u dijete. O tome ima li pojedinac kakvu korist od prosocijalnog ponašanja, psiholozi su donijeli zaključak da ipak ima, makar ona bila samo na emocionalnoj razini (Eienberg i Mussen, 1989, prema Vasta i sur., 2004). Nadalje, spremnost da se pomogne drugima povezana je s prosocijalnim vještinama, boljom socijalnom prilagodbom, većom emocionalnom stabilnošću i manjom agresivnošću. Djeca koja su u ranoj dobi pokazivala više prosocijalnog ponašanja i bila suosjećajnija prema drugoj djeci, slična ponašanja pokazivala su i u kasnijoj dobi. Također, prosocijalno ponašanje može se učiti putem pozitivnog i negativnog potkrepljenja, gdje djeca s vremenom sama sebe nagrađuju (Eienberg i Mussen, 1989, prema Brajša-Žganec, 2003).

Stormashak i Welsh (2005, prema Jurčević Lozančić, 2016) govori o stjecanju prosocijalnih vještina, odnosno o važnim komponentama koje utječu na njihov razvoj. One su: pregovaranje u konfliktu, održavanje prijateljstava, kontroliranje ljutnje, dijeljenje, stvaranje alternativa, pomaganje, slušanje, suradnja, samokontrola, empatija, timski rad, procjena posljedica rješenja te procjena emocija tijekom rješavanja problema i prepoznavanje, imenovanje i razumijevanje osjećaja. Polazi se od osnovnih socijalnih vještina te se prelazi na kompleksnije socijalne i emocionalne vještine.

Brajša i sur. (1991, prema Brajša-Žganec, 2003) govori kako se prosocijalno ponašanje manifestira već u dojenačkoj dobi. Također, uz nasljedne čimbenike važan utjecaj ima i kultura kojoj dijete pripada. Isto tako, takav oblik ponašanja povezan je s kognitivnim i moralnim razvojem, a posebno s razvojem empatije. Što se tiče spolne

razlike u prosocijalnom ponašanju, prema istraživanjima nema prevelike razlike no upućuje se na to da su djevojčice više prosocijalne od dječaka kao i da starija djeca pokazuju više prosocijalnih ponašanja od mlađe. Prema Vasta i sur. (2004) navedene spolne razlike tumače se procesima socijalizacije i spolne identifikacije koje su tradicionalno i kulturološki zastupljene u odgoju djevojčica i dječaka.

Naposljetku, govoreći o empatiji, altruizmu i prosocijalnom ponašanju kao vrlo važnim i temeljnim odrednicama razvoja socijalne kompetencije daje se zaključiti kako je razvoj empatije temelj za prosocijalno ponašanje koje treba poticati od rođenja djeteta. Nadalje, neki autori altruizam i prosocijalno ponašanje smatraju sinonimima dok neki iščitavaju razliku u dobiti koje nesebično pomaganje pruža drugima. Ipak, bili oni sinonimi ili ne, svaki oblik pozitivnog odnosa prema drugima društveno je prihvatljiv. Iako se takva ponašanja kod djece teško jasno mogu precizirati, ona su vidljiva kod njih, a motivi za takvim ponašanjima mogu se samo nagađati. Potrebno je poticati takve oblike ponašanja i djeci pružati što više prilika za iskustvima bez obzira na spol i dob djeteta.

2.3. Socijalna inteligencija

Socijalna inteligencija dolazi u paru s emocionalnom inteligencijom ističe Goleman (2006). Emocije se ne mogu odvojiti od međuljudskih odnosa. Zato su predmetom brojnih istraživanja i pokušaja točnog definiranja socijalne i emocionalne sposobnosti. Prema istom autoru, svaki pojedinac posjeduje prirodnu sklonost prema empatiji, suradnji i humanosti, ali pod uvjetom da razvija svoju socijalnu inteligenciju (Goleman, 2008, prema Jurčević Lozančić, 2006). Goleman (2006) iznosi kako se vrste socijalne inteligencije dijele u dvije široke kategorije: na *socijalnu svijest* koja podrazumijeva ono što osjećamo prema drugima i na *socijalnu spremnost/vještine* odnosno što činimo s tom osviještenošću da osjećamo prema drugima. „Područja socijalne svijesti i socijalne vještine kreću se u rasponu od temeljnih sposobnosti niskog puta do složenijih artikulacija visokog puta“ (Goleman, 2006, 100). Što znači ne samo da su u međudjelovanju, već i da jedna drugu nadograđuju što rezultira povećanjem i pojačanjem određene sposobnosti. Slijedi njihovo objašnjenje.

2.3.1. Socijalna svijest

Goleman (2006) ističe kako je socijalna svijest spektar raspona od trenutnog osjećana nečijeg unutarnjeg stanja do shvaćanja njihovih misli i osjećaja pa do potpunog razumijevanja složenih socijalnih situacija. Ona uključuje: primarnu empatiju, ugođenost, empatijsku točnost i socijalnu kogniciju. Kada se govori o primarnoj empatiji misli se na osjećanje neverbalnih emocionalnih signala i suosjećanje s drugima. Nemoguće je ne komunicirati kad su u pitanju osjećaji. To se najprije odnosi na čitanje neverbalnih znakova i „čitanje uma u očima“. Ta dva načina mjerilo su određenja ima li osoba razvijenu primarnu empatiju. Kada je riječ o ugođenosti, misli se na pozornost prema drugome, odnosno drugu osobu pažljivo slušamo gdje nam je cilj shvatiti je, a ne samo dokazati svoje stajalište. Tu ugođenost moguće je uvježbavati. Nadalje, razumijevanje misli, namjera i osjećaja druge osobe karakteriziraju empatijsku točnost. Ona se nadovezuje na primarnu empatiju, a očituje se na izrazitom razumijevanju osjećaja i misli druge osobe. Posljednji dio spektra socijalne svijesti - socijalnu kogniciju karakterizira znanje kako funkcionira socijalni svijet. Osobe koje su dobre u toj spoznaji u većini socijalnih situacija znaju što se od njih očekuje te su vješti u dešifriranju socijalnih signala.

Sposobnosti socijalne svijesti međudjeluju. Empatijska točnost nadograđuje se na primarnu empatiju i ugođenost, dok sve te tri sposobnosti povećavaju socijalnu kogniciju. Sve te četiri sposobnosti socijalne svijesti osiguravaju temelje za socijalnu vještinu koju Goleman (2006) određuje kao drugi dio socijalne inteligencije.

2.3.2. Socijalne vještine

Uspješnu interakciju jamči naslućivanje kako se druga osoba osjeća i znanje što misli ili namjerava. Socijalna vještina nadograđuje se na socijalnu svijest kako bi omogućila učinkovitu interakciju. Ona uključuje: sinkroniju, samopredstavljanje, utjecaj i brižnost. Slijedi njihovo pojašnjenje.

Sinkronija označava glatku interakciju na neverbalnoj razini. Ona je podloga na koju se nadograđuju svi drugi aspekti socijalne vještine. Sinkronizacija s nekim zahtijeva da oboje trenutno čitaju neverbalne signalei glatko djeluju na temelju njih. Nadalje, samopredstavljanje označava učinkovito predstavljanje samog sebe. Sposobnost nadzora i prikrivanja izražavanja osjećaja ponekad su ključ samoprezentacije. Ljudi koji imaju tu

sposobnost samouvjereni su u gotovo svakoj socijalnoj situaciji. Zatim, pod utjecajima smatra se oblikovanje ishoda socijalne interakcije, odnosno osjećanje mjere i samokontrole koje konstruktivno oblikuju ishod neke interakcije. Posljednji dio vještine jest brižnost koja označava brigu o potrebama drugih ali i postupanje u skladu s tim. Što jače empatiziramos nekim i osjećamo brigu to će naš nagon da pomognemo biti jači. „Brižnost odražava našu sposobnost suosjećanja“ (Goleman, 2006, 114).

Iako neki autori izjednačavaju socijalnu kompetenciju sa socijalnim vještinama, u literaturi se da iščitati razlika. Jurčević Lozančić (2016) koja se isto govorila o socijalnim vještinama ističe da su socijalne vještine niz socijalnih ponašanja koja su naučena i pod kontrolom pojedinca, situacijski i interakcijski su prikladna i usmjerena prema cilju. Socijalna kompetencija je način na koji pojedinac primjenjuje socijalne vještine u druge kontekste ili situacije. Kada se socijalne vještine primjenjuju na prikladan način te kada su postignuti ključni, osobni ciljevi rezultat je socijalna kompetencija.

Stjecanje socijalnih znanja i vještina teške su i sveobuhvatne zadaće za malu djecu. Također, naglasak je na ključnim razdobljima razvoja socijalne kompetencije, a ona se odnose na predškolsku, osnovnoškolsku i adolescentsku dob (Jurčević Lozančić, 2006). Nakon što djeca nauče nove socijalne spoznaje i vještine, trebaju ih znati kada i gdje ih koristiti te kako odabrati pravodobne za određenu situaciju (McCay i Keyes, 2002, prema Han i Kemple, 2006). Han i Kemple (2006) nadalje navode kako se razvijanje i usavršavanje tih vještina olakšavaju vodstvom informiranog odgojitelja koji zna kada i kako ponuditi podršku i podučavanje.

3. Kronologija socijalnog razvoja djece predškolske dobi

Svaku godinu djetetovog života karakteriziraju određena ponašanja. Poznavajući te karakteristike bolje možemo razumjeti i pratiti razvoj te raditi s djetetom na eventualnim teškoćama. Ovo teorijsko znanje posebno je važno za odgojitelje koji provode puno vremena s djecom i koji zajedno s roditeljima postavljaju temelje pomoću kojih se dijete razvija. Ukratko se daje pregled socio-emocionalnog razvoja od rođenja do sedme godine djetetova života što obuhvaća period kojeg dijete provede u ustanovi ranog odgoja.

Socio-emocionalni razvoj djeteta u dobi od *tri mjeseca* prepoznatljiv je u obliku osmijeha te vokaliziranja na svoj odraz u zrcalu no, u toj dobi još nije svjesno svojih reakcija. Do *šestog mjeseca* sve jasnije izražava srdžbu te se počinje zanimati za drugu djecu smješkajući se i gugutajući. U ovoj dobi prepoznatljiva je funkcionalna igra, odnosno uvježbavanje motoričkih shema te igra glasovima. Do *dvanaestog mjeseca* počinje pokazivati istu emociju kao i osoba koju gleda, javlja se separacijski strah te se pred kraj prve godine i pojavljuje sramežljivost. Još uvijek dominira funkcionalna igra, odnosno ponavljanje motoričkih radnji i angažiranje osjetila (Starc i sur., 2004).

Vasta i sur. (1998) govore da tijekom *prve dvije* godine života djeca imaju brojne socijalne kontakte: obiteljske, prijateljske, odgojiteljske itd. Socijalni svijet dojenčeta sastoji se od nekoliko značajnih pojedinaca poput najužih članova obitelji. Bez obzira na taj najuži krug osoba, ti odnosi mnogo su utjecajni i imaju dugoročnije učinke na djetetov socijalni i kognitivni razvoj te razvoj ličnosti. Nadovezuju se Starc i sur. (2004) da od prve do druge godine odvija se jači razvoj prepoznavanja i izražavanja emocija. Dijete pokazuje ponos i zadovoljstvo, ljutnju i ljubomoru. Zna svoje ime, je li dječak ili djevojčica i počinje vrednovati sebe. Prema poznatoj osobi aktivno pokazuje ljubav osmjesima i zagrljajima. U odnosu s vršnjacima, veći je interes za njih, razumije namjeru i ponašanje drugog djeteta, uživa isprobavajući predmete s drugima, sukobi su učestaliji, osobito oko podjele igračaka. I dalje dominira funkcionalna igra (igra eksperimentiranja, igra skrivanja, igre u pijesku...), javlja se i konstruktivna igra odnosno baratanje predmetima s namjerom da se nešto stvori. Također je vidljiva i društvena razina igre kroz samostalno ili usporednu igru te igru promatranja.

Od druge do treće godine razvijaju se mnogi strahovi – boji se jakih zvukova, objekata, samoće... Tad dijete već jasno pokazuje dijelove svog tijela, prepoznaje lik u ogledalu te pred kraj druge godine pokazuje elemente poznavanja spolnih uloga. Često se igra hranom, samostalnije je u odijevanju. Pojavljuje se empatija za osjećaje drugih. Odvija se početak učenja prihvatljivog izražavanja emocija; uči oponašanjem bliskih odraslih osoba. Interakcije s vršnjacima sve su češće ali usputne i kratke. Osim funkcionalne i konstruktivne igre, vidljiva je i društvena razina, odnosno suradnička socijalna igra pretvaranja (Starc i sur., 2004).

U dobi od treće do četvrtedine emocije su još uvijek kratkotrajne ali i snažne, ovo je razdoblje vrhunca ljutnje. Manifestacije ljutnje su najčešće guranje, štipanje, ujedanje... Također, pojavljuje se osjećaj za humor. Svrća pozornost starijih praveći se važnim. Ovo je faza egocentrizma, odnosno predsocijalna faza gdje česti su sukobi, imperativan odnos u svojim zahtjevima te odraslu osobu tretira kao vršnjaka i traži pomoć od njega. Prisutne su sve vrste igre kao i u prethodnim fazama razvoja ali su složenije i proširuje se njihov sadržaj, emocionalnost je sve naglašenija (Starc i sur., 2004).

U dobi od četiri do pet godina dolazi do vrlo burnih emocionalnih reakcija, neki strahovi opadaju dok drugi rastu (strah od mraka, noćne more...). Ljutnju manifestira verbalnom agresijom, izgovara ružne riječi, ruga se, oponaša i radi ono što je zabranjeno. U ovoj fazi počinje usmjeravati svoje reakcije tihim uputama te potreba za samostalnošću i neovisnošću koja se pokazivala kao negativizam i prkos opada. S vršnjacima postaje pristupačnije za suradnju i radije se igra u društvu nego s odraslima. Stvara prijateljstva i javlja se potreba za natjecanjem. Oko pete godine dijete pokazuje emocije sramežljivosti, zabrinutosti, razočaranja i ljubomore. Vidljive su natjecateljske i društvene igre koje se pojavljuju s povećanom suradnjom (Starc i sur., 2004).

U razdoblju od pet do šest godina ljubomora se iz obiteljskog kruga prenosi na društvo izvan kuće, reagira ljutnjom najčešće zbog vrijeđanja ponosa i odbacivanja njegovih zamisli. Isto tako u ovoj fazi već može razlikovati osnovne emocije. Slobodno priznaje neuspjeh te da bi se zaštitilo javlja se protektivna laž. Sve su rjeđe eksplozije bijesa, sve uspješnije kontroliranje izražavanja emocija. Ponašanje kontrolira samousmjeravajućim govorom, opisuje sebe s naglaskom na svoje ponašanje, vještine i sposobnosti. Javlja se sve veći interes za kooperativni grupni rad s vršnjacima, konflikti među njima su češći ali i kratkotrajni. Dijete je sve samostalnije i neovisnije. U interakcijama s vršnjacima zna surađivati s drugima, uspostavlja prijateljstva, velikodušno je prema drugima te poštuje tuđa prava. U ovom razdoblju sve više voli igre gdje sudjeluje veći broj odraslih i djece ali i još uvijek se voli igrati samo (Starc i sur., 2004).

U razdoblju od šest do sedam godina dijete je spremno na nove avanture i vrlo često jako je sigurno u sebe, dok se u sedmoj godini smiruje i povlači u sebe. Više voli gledati i slušati te tako izgrađuje i sređuje svijest o sebi. Ovo je razdoblje razvoja prepoznavanja

i izražavanja emocija. Strah je opet prisutan; od duhova, vještica, da će se nešto loše dogoditi bližnjima, strah od samoće, eksplozije bijesa sve su rjeđe, a on se više izražava verbalnom agresijom. Sve je uspješnija kontrola emocija, dijete uviđa negativan učinak nekontroliranog reagiranja. U odnosima s vršnjacima, sukobi su češći ali kratkotrajni, suradnja i natjecanje u naglom su porastu. U igri, sve što je razvijeno na spoznajnoj i društvenoj razini postoji i dalje ali se obogaćuje stvaralaštvom djeteta pa se to manifestira kroz bogatstvo iskustva i mašte (Starč i sur., 2004).

4. Proces socijalizacije u djetinjstvu

Proces socijalizacije započinje vrlo rano. Dijete je od rođenja okruženo različitim ljudima i ulazi u interakcije s njima. Taj proces najprije kreće iz obitelji, a kasnije od drugih ljudi uključenih u djetetov život. Dijete je pod utjecajem drugih i na taj način usvaja pravila ponašanja i izražavanja. Svi ti rani odnosi oblikuju djetetovo ponašanje i u kasnijoj dobi su pokazatelji djetetove sposobnosti upravljanja vlastitim emocijama.

Autorica Brajša-Žganec (2003) ističe da je tijekom procesa socijalizacije, društvo to koje oblikuje djetetova uvjerenja, ponašanja i očekivanja. Dječji emocionalni razvoj pod utjecajem je različitih činitelja kao privrženost majci/skrbniku, razgovor o emocijama, potpora i nadzor roditelja te interakcije s vršnjacima. Dječje usvajanje izražavanja, prepoznavanja i razumijevanja emocija pod utjecajem je pravila i normi ponašanja kulture u kojoj dijete odrasta, a uči se vrlo rano u obitelji. Problemi nastaju kada dijete ne nauči u dovoljnoj mjeri prepoznati i razumjeti emocije iz svoje okoline. Tada mu je otežano učenje socijalnih normi i običaja ponašanja grupe kojoj dijete pripada te stjecanje socijalnih vještina. Upravo zbog toga važnu ulogu u procesu socijalizacije ima dječja sposobnost regulacije emocija. Sposobnost kreiranja odnosa sa svojom okolinom jak je prediktor mentalnog zdravlja u odrasloj dobi. Dijete također traži socijalnu potporu od svojih prijatelja kako bi se lakše moglo boriti sa životnim stresom i promjenama te podupirati vlastiti kognitivni i socijalni razvoj.

Tijekom procesa socijalizacije, autorica stavlja naglasak na regulaciju emocija odnosno, kako se naučiti nositi s frustracijama, kako prepoznati strah, uživati u društvu

drugih itd. Drugi autori govore kako je proces socijalizacije vidljiv vrlo rano te da se njegove posljedice razvoja mogu vidjeti u kasnijoj dobi djeteta. Vasta i sur. (1998) ističu kako je rana socijalizacija proces u kojem se djetetovo ponašanje oblikuje u skladu s društvenim ulogama, očekivanjima i uvjerenjima. Proces socijalizacije tijekom djetinjstva kasnije utječe na mnoga socijalna ponašanja djece. Taj proces počinje u dojenačkoj dobi i može se opažati u prvim interakcijama djeteta koje su pod utjecajem drugih ljudi. Rani socijalni razvoj razlikuje se od kasnijih interakcija jer djeca imaju manje socijalnih odnosa te ti odnosi imaju često dugoročno značenje, a djeca ih oblikuju vrlo lako.

Nadalje, Jurčević Lozančić (2011) ističe kako dijete ima jedinstvenu priliku prirodno uspostavljati brojne i raznovrsne socijalne odnose s drugom djecom i odraslima. Neka djeca socijalno su vrlo prilagodljiva i s lakoćom sudjeluju u održavanju i stvaranju zajedničke igre dok su kod drugih vidljivi problemi. Dugoročna dobrobit za djetetov razvoj rezultat je pozitivne interakcije s drugom djecom jer upravo interakcije pružaju stvarne prigode za rješavanje socijalnih problema a time i razvijanje socijalne kompetencije. Stupanjem u interakciju s drugom djecom, dijete eksperimentira sa strategijom socijalne interakcije te puno više nastoji imitirati pozitivno socijalno ponašanje (Rose-Krasnor, 1997, prema Jurčević Lozančić, 2011).

5. Cjelokupni kontekst razvoja socijalne kompetencije

Cjelokupni socijalni razvoj nije samo pod utjecajem roditelja, odgojitelja, prijatelja i ostalih. Okruženje u kojem dijete raste i kojem pripada ima također veliku ulogu u razvoju. Pod kojim okolnostima će dijete ulaziti u interakcije s drugima, na koji način će uvježbavati svoje socijalne vještine, pomoću kojih i čijih poticaja će uvježbavati svoja socijalna umijeća – sve su to dijelovi cjelokupnog konteksta socijalnog razvoja kod djece. Klarin (2006) ističe kako se društveni život svakoga od nas sastoji od mnogo interakcija, a bez njih nebi bilo moguće učiti vještine i znanja koje su nužne za uspješno i samostalno funkcioniranje u određenoj zajednici. Socijalna interakcija je proces u kojem postoji međudjelovanje dviju ili više osoba na način da je njihovo doživljavanje i ponašanje uzajamno uvjetovano i međuovisno.

U ovom slučaju navodi se problematika potiču li mješovite vrtićke skupine više socijalnu kompetenciju od skupina s vršnjacima; kako se djeca prilagođavaju svojoj odgojnoj skupini prilikom prvih susreta s ustanovom; ističe se veliki utjecaj fizičkog okružja, odnosno što je važno u stvaranju poticajnog okružja kako bi djeca na prirodan način učila te relevantnost igranja u predškolskoj dobi.

5.1. Utjecaji na razvoj socijalne kompetencije

Kao već gore spomenuto, uloga obitelji, zajednice, vršnjaka i odgojiteljice/učitelja imaju vrlo bitan utjecaj na dječji socijalni razvoj. Katz i McClellan (2005) govore upravo o tome. Socijalno kompetentna i samostalna djeca najčešće su iz obitelji u kojima prevladava toplina i nadzor te ravnoteža između bliskosti i rezerviranosti. Nadalje, zajednicu čine skupina pojedinaca kojima je stalo do boljeg napretka svakoga od njih i koji mogu zajednički postići ono što nisu mogli sami. Nedostajanje osjećaja pripadnosti zajednici može ostaviti duboke posljedice na socijalni i neurološki razvoj kod djeteta. Jedan od najvažnijih utjecaja na socijalni razvoj djeteta jest iskustvo iz obitelji, no sve se više dolazi do zaključka kako je vrlo važna vršnjačka uloga za socijalni razvoj. Dva jako bitna aspekta socijalne kompetencije su upravo popularnost i prijateljstvo. „Vjerojatno socijalna iskustva u prvih pet ili šest godina života osiguravaju temelje na kojima počivaju svi budući odnosi“ (Katz i McClellan, 2005, 31). Isto potvrđuje i autorica Petrović Sočo (2007) u dijelu socio-pedagoškog okružja djeteta i iznosi kako odnosi djeteta i njegove socijalne okoline u obitelji i u odgojno-obrazovno ustanovi vrlo su važan temelj za opstanak, učenje i odrastanje. Kvaliteta socijalnih interakcija igra važnu ulogu u učenju, socijalizaciji i emocionalnom razvoju djeteta. Sva djeca posjeduju spremnost, znatiželju, potencijal i interes za angažiranje u socijalnim interakcijama, konstruiranje svog učenja, uspostavljanje odnosa te pregovaranja i dogovaranja sa svime što im okružje donosi (Hendrick, 1997, prema Petrović Sočo, 2007).

5.2. Stvaranje okružja koji potiče razvoj socijalne kompetencije

Pod okružjem u ovom smislu smatra se život djeteta provedenog u ustanovi ranog odgoja. Od samo polaska u ustanovu do pripadnosti odgojnoj grupi. Dijete tada počinje biti pripadnikom određene grupe. Pred njim je veliko učenje o životu u zajednici u

kontekstu ustanove. Autorice Han i Kemple (2006) ističu kako postati uspješnim članom ljudskog društva zahtijeva mnoštvo stvari koje čovjek treba naučiti i biti u mogućnosti učiniti. Jednostavne stvari poput pozdravljanja na prikladan način odrasle osobe mogu uzeti zdravo za gotovo međutim, mala djeca koja su nova u tom društvu moraju razumjeti i stjecati te društvene sposobnosti.

Jesu li djeca socijalno kompetentnija ako su u skupini s različitim dobnim uzrastima i kolika je važnost da fizički prostor potiče interakcije prikazuje se u nastavku.

5.2.1. Pripadnost odgojnoj grupi

Početak dolaska djeteta u grupu za većinu djece je uznemirujuća. Neka djeca to vrlo lako prihvate, naravno ovisi i o dobi kad se dijete priključuje u ustanovu, dok to za neke predstavlja veliki traumatični događaj kojeg teško podnose. U tom smislu ističe se velika važnost uloge odgojitelja. Vrijeme potrebno da dijete upozna svog odgojitelja i obrnuto, vrijeme potrebno da upozna svoje nove prijatelje i fizički prostor zauzimaju veliku ulogu u djetetovom razvoju, ne samo socijalnom već i emocionalnom i intelektualnom. Zato autorice Katz i McClellan (2005) govore da je uloga odgojiteljica da se pobrinu za svako dijete da se ono osjeća kako pripada odgojnoj zajednici. To je prvi i najveći korak u pomoći djeci da postignu socijalnu kompetenciju i pouzdanje.

5.2.1.1. Vršnjački odnosi

Kada se govori o kontekstu razvoja socijalne kompetencije predškolske djece, važnu ulogu imaju obiteljski utjecaji te odgojitelji/učitelji i sve odrasle osobe iz djetetove okoline. Dolaskom u ustanovu ranog odgoja dijete se nalazi među mnoštvom novih osoba s kojima treba provoditi velik dio vremena. Za razvoj socijalnih kompetencija potrebe su kao već navedeno vještine, znanja i umijeća koje je potrebno svakodnevno savladavati. Odlična prilika za to su vršnjački odnosi, odnosno bezbroj interakcija s drugom djecom. Katz i McClellan (2005) govore o vršnjačkom statusu/popularnosti i o prijateljstvu. Postoji razlika između određenja tih dvaju pojmova. Popularnost je jednosmjerna, a mjeri razinu u kojoj vršnjaci simpatiziraju i prihvaćaju neko dijete dok je prijateljstvo dvosmjerno i pretpostavlja dublji odnos među djecom (Vandell i Hembree, 1994, prema Katz i McClellan, 2005). Prijateljstvo daje jedinstveni doprinos socijalnoj kompetenciji jer se odnosi na uzajamni odnos temeljen na ljubavi i sviđanju između djece. Stoga, popularnost zadovoljava potrebu za prihvaćanjem, a prijateljstvo potrebu za intimnošću

navodi Jurčević Lozančić (2016). Proučavajući ove razlike u definiranju pojmova, da se zaključiti da dijete može biti popularno bez da razvije prijateljstva isto kao i da dijete održava prijateljstva, a da nije popularno. Dijete može biti druželjubivo ali nemati razvijenu sposobnost da osjeti jaku povezanost i da se upusti u bliski odnos s drugima dok s druge strane, prijateljstvo pojačava mentalno zdravlje i kvalitetu življenja tijekom cijelog života ističu Katz i McClellan (2005).

Vrlo je važno za svako dijete da ima prijatelja koji će mu pružiti pomoć, utjehu ili podršku te će mu taj odnos pomoći da izgradi sliku o sebi kao o poželjnoj osobi u društvu. Za predškolska prijateljstva kriteriji su spol i dob, sličnost i zajednički interesi te se u toj dobi najčešće govori o istospolnim vršnjačkim prijateljstvima (Vasta i sur., 2004). Predškolska djeca znaju odrediti specifične razloge zašto im je baš određeno dijete najbolji prijatelj ističe Jurčević Lozančić (2016). Prva prijateljstva posebno su važna jer dijete vježba oplemenjivati svoje sposobnosti i vještine. Dijete što je starije sve više shvaća da je temelj dobrog prijateljstva osjećaj intimnosti te blizak prijateljski odnos ispunjen povjerenjem navodi ista autorica.

Mnogi autori navode kako su iskustva u prvim odnosima s drugima temelj na kojem dijete stvara sliku o sebi. Već u prvim mjesecima života dijete pokazuje želju za interakcijama. Pozitivna interakcija s drugom djecom rezultat je dugoročne dobrobiti za djetetov razvoj, a česta isključenost djeteta od druge djece predstavlja temelj za razvoj poremećaja govora Schwartz i sur., (1997, prema Jurčević Lozančić, 2008). Ovime se povećava važnost uloge odgojitelja. Oni bi trebali promatrati djecu i na temelju toga znati razlikovati između zdravih varijacija u djetetovom načinu odnošenja prema drugima i varijacija koje su znak potrebe za dodatnom pomoći u razvoju odnosa s drugima naglašavaju Katz i McClellan (2005).

5.2.2. Grupe djece s mješovitom dobi

Katz (1995) je radila istraživanja o mješovitim dobnim skupinama i njihovim pogodnostima. Govorila je o tome kako dobne razlike unutar skupine djece mogu biti izvor bogatih intelektualnih i društvenih koristi. Isto tako, djeci su uskraćene informacije i modeli kompetencija koje bi im bile na raspolaganju u prirodnim mješovitim skupinama. Namjera mješovitih skupina je povećanje heterogenosti kako bi se nadopunjavala iskustva, znanja i sposobnosti djece. Djeci treba dati mogućnost ne samo da promatraju i

oponašaju širok raspon kompetencija već i da pronađu svoje suputnike među vršnjacima koji se na različite načine podudaraju ili nadopunjuju svoje interese. Nadalje, mlađa djeca su sposobnija sudjelovati i pridonijeti daleko složenijim aktivnostima nego što bi mogli inicirati da su sami. Veliku ulogu imaju i odgojitelji koji trebaju maksimizirati potencijalne prednosti različite dobi djece tako da potiču djecu da se obrate jedno drugima za objašnjenje ili upute ili pak da starija djeca čitaju priče mlađima i da mlađe slušaju dok oni čitaju.

Istraživanje koje je provela Katz sa suradnicima (1990) pokazuje da dobno mješovite skupine mogu biti terapeutsko okruženje za djecu koja su socijalno nezrela. Mlađa djeca neće odbaciti starije nezrelo dijete od svojih mlađih vršnjaka. Također, mlađa djeca će dopustiti starijem djetetu da dulje bude nezreo od djece njegove dobi.

Grupiranje djece prema različitim dobnim uzrastima ima stanovite prednosti za socijalni razvoj, najviše u najranijoj dobi. Mješovite grupe obogaćuju vrtićku zajednicu jer se djeci pruža veći broj prilika da primaju i pružaju pomoć bez obzira na dobnu uzrast. Socijalna umijeća poboljšavaju se praksom, a ona će se i pospješiti ako djeca budu imala prilike uvježbavati široki raspon socijalnih ponašanja. Lakše će se stjeći i prakticirati u kontekstu grupa s djecom mješovitog uzrasta. Također, djeca su manje izložena izolaciji od vršnjaka u mješovitim grupama nego u grupama istog dobnog uzrasta. Interakcija s mlađom djecom jedan je od djelotvornog načina da se djeci pomogne da socijalno sazriju. Socijalni razvoj bit će ubrzan u mješovitim grupama u odnosu na grupe iste dobi. Naravno, mješovite grupe nisu same od sebe garancija da će se svi potencijali ostvariti, veliku ulogu imaju i odgojitelji te njihovoj spremnosti i sposobnosti da u najvećoj mjeri iskoriste potencijale (Katz i McClellan, 2005).

Grupa u kojoj ima više godišta i heterogena skupina omogućuju djeci da si međusobno pomažu i da uče jedni od drugih (Seitz i Hallwachs, 1997, prema Petrović Sočo, 2007). Nadalje, djeca s teškoćama u razvoju profitiraju u mješovitim skupinama jer se u tim uvjetima prirodno i ravnopravno uključuju u život skupine djece različitih sposobnosti (Miljak, 2001, prema Petrović Sočo, 2007). „Dijete je proaktivno biće koje samo i u kolaboraciji s drugima konstruira i sukonstruira svoja znanja pa su mu potrebna i mlađa djeca kojoj će pomagati i starija uz čije će se akcije i komentare razmjenjivati, dograđivati i revidirati ono što je već djelomice naučilo“ (Petrović Sočo, 2007, 95).

Socijalni procesi u učenju podrazumijevaju zajedničke aktivnosti djece i odraslih u kojima se interferiraju: korelacija osobnog ponašanja, zbližavanje, raspršivanje različitosti, a time se stvara bogata i zanimljiva dinamičnost. Stoga su upravo situacije zajedničkog učenja, u kojima se određene situacije rekonstruiraju na dijete, drugu djecu i odrasle značajne za razvoj socijalne kompetencije. Iz tog razloga im u vrtiću treba omogućiti učenje u dobno mješovitim odgojnim skupinama u kojima se cijene posebnosti svakog djeteta te se prepoznaje specifičan doprinos koji svako dijete može dati zajedničkom razvoju i učenju (Jurčević Lozančić, 2011). Primjer daje Petrović Sočo (2007) koja tvrdi da djeca s posebnim potrebama značajno napreduju, jer se u takvim uvjetima prirodno i ravnopravno uključuju u skupine s djecom koja imaju različite sposobnosti i potrebe. Odgojitelj se usmjerava na stvaranje raznovrsnih uvjeta u kojima dijete može aktivno učiti s vršnjacima i odraslima (Miljak, 2003, prema Jurčević Lozančić, 2011).

5.2.3. Fizičko okružje

Postavlja se pitanje na koji način odgojitelji mogu u svakodnevnom radu doprinositi socijalnom razvoju djece. Razvoj ove kompetentnosti proces je koji se odvija postepeno i sastavni je dio svake aktivnosti koja se događa u vrtićkom okruženju (Markuš, 2009). Potrebno je konstantno preispitivati, pratiti i evaluirati cijeli proces u svrhu pojačavanja razvoja socijalnekompetencije. Isto kao što učitelji u školi trebaju nastavljati doprinositi socijalnom razvoju, tako i odgojitelji u najranijoj dobi trebaju postavljati čvrste temelje na kojim će djeca nastaviti razvijati svoje potencijale.

Fizički izgled okoline jedan je od osnovnih koraka za stvaranje okoline u kojemu se uče socijalne vještine kao na primjer uređenje malih centara unutar razreda, odnosno različitih kutaka koji omogućavaju rad u malim skupinama. Važnu ulogu imaju i osobine učitelja i njihov odnos prema učenicima i drugim ljudima. Veliki dio učenja odvija se prema modelu stoga je važno da učitelj bude primjer učenicima svojim ponašanjem. Također trebao bi poticati na suradnju i nenasilno rješavanje sukoba, definirati jasna pravila ponašanja poštujući različitost svojih učenika. Uz sve to, planirane aktivnosti kao grupne rasprave, igranje uloga, situacije iz svakodnevnog života itd. moraju biti dobro strukturirane kako bi se postigli unaprijed osmišljeni ciljevi (Markuš, 2009). Odgojitelj bi trebao uređivati prostor na način da djeci omogućuje mnoštvo interakcija. Isto tako

njegovo ponašanje, podrazumijevajući verbalnu i neverbalnu komunikaciju model je djeci koja to ponašanje i usvajaju. Odgojitelj ne smije zaboravljati da ga djeca oponašaju i mora biti svjestan svojih kako djela tako i govora.

O fizičkom okruženju ustanove ranog odgoja govori i Petrović Sočo (2007) koja u fizički kontekst ubraja: raspored, strukturu, namjenu i organizaciju prostora, opreme, materijale i igračke koji su djeci na raspolaganju u velikoj mjeri određuju kvalitetu i učestalost socijalne interakcije, djeluju na ozračje i ukazuju na odgojno-obrazovni potencijal ustanove. Organizacija prostora bi trebala poticati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom bogatom ponudom konkretnih materijala i omogućavanje susreta, druženja i interakcije kako djece međusobno tako i djece i odraslih. Budući da je učenje velikim dijelom socijalni proces koji se uvijek odvija u nekom prostoru i vremenu, prostor se gleda kao kategorija koja može poduprijeti i pospješiti suradničko učenje.

5.2.3.1. Uloga učenja i igre u razvoju dječje socijalne kompetencije

Uloga učenja u vidu razvoja socijalne kompetencije očituje se na brojne načine i ima jake utjecaje na dijete. Dijete je samo po sebi spontano i prirodno te uči na individualan način pri čemu nije samo naglasak na tome što dijete uči, već cijeli proces na koji način nešto uči. U gore navedenim odlomcima ističe se relevantni cjelokupan kontekst razvoja socijalne kompetencije od mješovitih grupa, uloge odgojitelja i roditelja pa sve do poticajnog fizičkog okruženja. Sve te situacije i interakcije pogodne su za djetetovo učenje. Prije svega, djetetu je potrebno omogućiti da stječe znanja i iskustva u svojoj okolini te da pritom uživa u suživotu s drugima. Uloga odgojitelja je usmjeravati se na individualne potrebe svakog djeteta te mu u skladu s tim omogućivati proces usvajanja znanja i vještina. „Konkretnije, odgajatelj se usmjerava na stvaranje raznovrsnih, stimulativnih uvjeta u kojima dijete ima prigodu aktivno učiti s vršnjacima i odraslima, odnosno konstruirati i sukonstruirati svoje znanje“ (Miljak, 2003, prema Jurčević Lozančić, 2011, 169). No, druga strana uloge odgojitelja je ta da su djeca u predškolskim ustanovama okupljena u velike odgojne skupine gdje je otežano izražavanje i zadovoljavanje djetetove individualnosti upozorava Malaguzzi (1998, prema Jurčević Lozančić, 2008). Zato je suvremena uloga odgojitelja sve složenija i potrebno je pronalaziti brojne alternative kako bi se zadovoljile potrebe svakog djeteta u određenoj skupini.

Dijete u različitim interakcijama opisuje sebe ali upoznaje i druga mišljenja o sebi te percipira tuđe doživljaje svojih riječi i postupaka navodi ista autorica. Dijete ne uči samo oponašajući druge, već na individualan način traži odgovore i istražuje razloge. Učenje je uz individualnost i proces socijalnih odnosa jer su objašnjenja, interpretacije i značenja drugih neophodni za izgradnju djetetova znanja, a učenje u zajedništvu podrazumijeva uključenje emocija i mišljenja navodi Jurčević Lozančić (2008). Stoga je vrlo važno poticati djetetov razvoj i učenje provedbom različitih, s unaprijed osmišljenim postupcima koji se smatraju prikladnim za određenu kronološku dob te opće standarde njegova razvoja (Jurčević Lozančić, 2016).

Djeca posjeduju urođeni potencijal i želju da se povezuju s drugim ljudima te da s njima komuniciraju. Takva iskustva dolaze u ranoj dobi, a time i u razdoblju života provedenog u ustanovi pa im tu želju treba ostvarivati. Učenje je najbolje kad je suradničko, koje je usmjereno na zajedničko konstruiranje značenja gdje su socijalne i komunikacijske dimenzije učenja u dijalogu obilježenog partnerskim odnosima (Bruner, 2000, prema Jurčević Lozančić, 2016). Kao primjer suradničkog učenja navodi se rad na projektu gdje djeca ima priliku izražavati svoje mišljenje, sudjelovati, raspravljati i istraživati. Prema Slunjski (2012) rad na projektu podrazumijeva skup aktivnosti u kojima jedno ili više djece proučava neku temu/problem, uz podršku odgojitelja. Odnosno djeca prema vlastitim interesima i mogućnostima, u suradnji s drugima i uz nenametljivu asistenciju odgojitelja provode razne aktivnosti u kojima aktivno stječu znanja i iskustva te primjenjuju i uvježbavaju različite vještine i umijeća, donose odluke i uče preuzimati odgovornost. Također, ista autorica navodi i neke prednosti rada na projektu kao što su: zajedničko sudjelovanje djece s djecom i odgojiteljem, iskustveno učenje, inkluzija djece s posebnim potrebama, osiguravanje konteksta za afirmaciju urođene znatiželje djece, ostvarivanje dječjeg samomotiviranog učenja i brojne druge.

Uz vrlo važan naglasak na poticajno okružje za aktivno učenje i zdravi razvoj kod djece neizostavno je napomenuti relevantan učinak igre. Djeca u predškolskoj dobi uče kroz igru, ona ih oslobađa napetosti, kroz nju imaju priliku proživljavati određene situacije na individualan način, isto tako ona im omogućuje bezbroj interakcija s drugima. Kroz igru djeca uče o sebi ali i drugima. U poglavlju kronologije socijalnog razvoja djeteta može se pratiti koja vrsta igre je karakteristična za pojedino dobno

razdoblje gdje se može vidjeti kako je ona prirodna želja i potreba svakog djeteta. Huizinga (1992, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015) navodi kako je igra slobodno djelovanje koje je izvan realnog i običnog života uz koju nije vezan nikakav materijalni dobitak te se ne stječe nikakva korist već je ona proces u kojem se uživa i zato je sama sebi svrhom. Igra se odvija po vlastitim pravilima, oživotvoruje društvene veze, a dijete se kroz nju u vlastitoj mašti izdvaja iz običnog svijeta.

Igra u ustanovi ranog odgoja ima nekoliko aspekata. Ona veže i razvezuje, obilježava je napetost gdje tijekom razrješavanja mora odgovarati pravilima, gdje je pravilo definirano kao čarobno, a nagodbama nema mjesta, dijete se igra bezgraničnom ozbiljnošću, ali uvijek zna da je to samo igra, ispunjava ga radošću, oslobađa napetosti, ona je slobodna, dobrovoljna djelatnost, može započeti i završiti, a i ponavljati se bilo kada. Ono najposebnije je da nije vezana za životnu dob, jer čovjek se igra cijeli život samo što je intenzitet te djelatnosti različit s obzirom na dob (Hartl, 2003, prema Rajić i Petrović Sočo, 2015). No, igra nije samo otkrivanje svijeta već ona predstavlja radost druženja i ostvarivanja međusobnih kontakata s djecom, prijateljima, likovima iz mašte itd. Ovdje se radi o simboličkoj igri gdje dijete postupno shvaća i uči kako se mašta i realnost isprepliću, a zajedničku igru čine neponovljivom i jedinstvenom u poticanju razvoja socijalne kompetencije. Planiranjem simboličke igre dijete na prirodan način uči o suradnji i razmjeni, a tijekom tog procesa pokreće svoju prirodnu želju za komunikacijom (Broadhead, 2004, prema Jurčević Lozančić, 2016). Duran (2003) ističe da simbolička igra pomaže postupnom razumijevanju društvenih uloga, odnosno ona je aktivnost u kojoj dijete motivirano unutarnjom željom, želi živjeti društveni život s članovima društva. Ista autorica govoreći o igri općenito naglašava kako dijete igrajući se razvija svoje intelektualne, emocionalne, socijalne, kreativne i komunikacijske sposobnosti. Igra je posredan način za proučavanje cjelokupnog razvoja djeteta jer kroz nju ono pokazuje svoje već postojeće kompetencije.

6. Uloga odgojitelja u procesu razvoja socijalne kompetencije

Uloga odgojitelja u procesu razvoja kompetencija ima ključnu ulogu u ustanovama ranog odgoja. Odgojitelj je taj koji provodi velik dio vremena s djecom te je

na njemu da stvara uvjete kako bi se djeca mogla prirodno razvijati. Ne samo da mora stvarati uvjete, već bi trebao i dobro poznavati karakteristike dječjeg razvoja, upoznati svako dijete svoje grupe te na temelju toga planirati svoj rad. Također, savjetovati se s kolegama i stručnim timom, promišljati o svom radu, evaluirati svoj rad i težiti konstantnom unapređenju. Resman (2000) u ovom slučaju stavlja naglasak na savjetovanje te govori kako odgojitelji i stručni suradnici rješavaju postojeće probleme zajedničkim snagama, kao kolege. Zajedno prikupljaju i analiziraju podatke, izmjenjuju ideje o radu, rješavaju dvojbe, izrađuju plan i akcije, ostvaruju plan zajedno i utvrđuju rezultate.

Nadalje, odgojitelj nije zadužen samo za promatranje djece, prevencije poteškoća i rješavanje problema. On bi trebao aktivno sudjelovati u istraživanjima i davati ideje do kojih je došao promatranjem određene situacije ili problema. Istraživanjem koje je provedeno 2006. godine na ukupno 164 odgojitelja iz različitih ustanova sjeverozapadne Hrvatske pod temom „Dimenzije kompetencija odgojitelja u vrtiću“ došlo se do zaključka kako su odgojitelji koji su bili uključeni u akcijska istraživanja kompetentniji u organiziranju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja vrtića. Na taj način se djecu potiče na raznovrsne istraživačke aktivnosti i druženje ali im se i omogućuje učenje čineći i surađujući. Isto tako, uspješniji su u uspostavljanju fleksibilne organizacije vremena u ustanovi, čime podržavaju individualnu različitost ritmova učenja djece (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec 2006).

Isto tako, odgojitelji trebaju ohrabrivati dijete i ponuditi mu iskustva koja će mu omogućiti osjećaj koherentnosti sa svijetom, odnosno potpuni osjećaj suglasnosti djeteta s vlastitim fizičkim, kulturnim i socijalnim okruženjem (Antonovsky, 1997, prema Bašić, 2011). Odgojitelj na taj način preuzima odgovornost za stvaranje uvjeta u kojima će se dijete optimalno upoznavati i razvijati svoje sposobnosti te uspostavljati aktivan odnos prema sebi i drugima (svijetu) (Bašić, 2011).

Uloga odgojitelja usmjerena je na razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja i na razvoj različitih kompetencija kod djece. To se ostvaruje najviše kroz dogovaranje s djecom, poticanje njihove samostalnosti i emancipacije (Miljak, 2009, prema Slunjski, 2012). Ostvarivanje takve uloge odgojitelja fokusirana je na prepoznavanje i usklađivanje vlastitih akcija s neplaniranim situacijama te iziskuje odgovarajuće inicijalno obrazovanje

i stručno usavršavanje odgojitelja. Podrška učenju i razvoju kompetencija djece uočava se time kako odgojitelj uspijeva stvoriti organizacijske preduvjete koji djeci omogućе da rade samostalno, kompetentno, slobodno, na temelju vlastitih interesa i što više u suradnji s drugima (Slunjski, 2012).

Odgojiteljeva uloga je stalno praćenje djeteta/djece u različitim aktivnostima. Na taj način može prepoznati eventualne teškoće i poraditi na njima. O tome govore Katz, McClellan, Fuller i Walz (2000, prema Jurčević Lozančić, 2016) i kažu da odgojitelj može promatrati i pratiti djetetove socijalne kompetencije u različitim aktivnostima. Odgojitelj se može usmjeriti na promatranje pomoću sljedećih smjernica. Dijete: često izražava pozitivno raspoloženje, ne izražava preveliku ovisnost o roditeljima, sudjeluje u aktivnostima drugih samoinicijativno, izražava empatiju, ostvaruje prijateljstva s drugom djecom, prihvaća kritike drugih, pokazuje smisao za humor.

6.1. Sudjelovanje odgojitelja u aktivnostima

Odgojitelj bi trebao sam moći procijeniti je li potrebno da se u aktivnosti uključuje ili ne. On nudi mnoštvo poticaja, a djeca bi trebala samostalno odabrati čime se žele baviti. Ponekad je potrebno da je i sam odgojitelj uključen, a ponekad da bude pasivan promatrač. Slunjski (2012) govori o izravnom i neizravnom sudjelovanju odgojitelja u aktivnostima djece. Kaže da postoje mnoge aktivnosti koje djeca mogu samostalno razvijati, oslanjajući se na vlastite osobnosti i inicijativu u kojima sudjelovanje odgojitelja nije potrebno, a čak ni poželjno. To znači odgojiteljev svjestan doprinos razvoju dječje samostalnosti i autonomije. Odnosno odgojitelj u takvim aktivnostima neizravno sudjeluje. On za djecu stvara preduvjete te ih promatra i dokumentira, nastoji ih što bolje razumjeti i promišljati o oblicima podrške za daljnji razvoj. Također, postoje aktivnosti u kojima odgojitelj izravno sudjeluje što je ponekad poželjno i nužno. Takvim sudjelovanjem potiče djecu na uočavanje određenih pojava i fenomena, osigurava mu pomoć u rješavanju problema, potiče rasprave i razumijevanje djece te ih potiče na evaluaciju aktivnosti. Odgojitelj bi u aktivnostima s djecom trebao biti osjetljiv na signale djece. Ukoliko odgojitelj prepoznaje razliku između aktivnosti čijoj kvaliteti doprinosi izravnim sudjelovanjem u odnosu na aktivnosti čijoj kvaliteti doprinosi svojom neizravnim sudjelovanjem, to je jedan od pokazatelja razine profesionalnih kompetencija odgojitelja. Kvalitetna podrška u procesu učenja kod djece zasniva se na uvažavanju

prirodne znatiželje djece te omogućava djeci da samostalno tragaju za odgovorima koja ih zanimaju.

6.2. Uloga odgojitelja u pripremanju situacija za učenje

Dobro organizirano materijalno okruženje djeci stvara prostor za učenje ali i za mnogobrojne interakcije. Ključnu ulogu ima odgojitelj koji unaprijed, na temelju opažanog u praksi i na temelju vlastitih ideja, stvara takav prostor. Petrović Sočo (2007) ističe kako se socio-pedagoškim dijelom institucijskog konteksta smatra se odgojitelj, njegovi postupci u interakciji s drugima, intenzitet i boja glasa, nježnost, strpljenje, izraz lica, zadovoljavanje dječjih potreba, aranžirano materijalno okruženje i organizirano vrijeme, suradnja s roditeljima i ostalim zaposlenicima itd.

Odgojiteljeva uloga vrlo je složena zbog preduvjeta koje mora ostvariti tijekom dana. Na temelju toga što je vidio i spoznao stvara situacije koje će omogućiti djetetu učenje. Slunjski (2012) govori kako kvalitetno oblikovana situacija djetetu omogućava veću razinu autonomije, odnosno materijali za učenje ponuđeni su tako da ih dijete može samostalno odabrati i koristiti, bez prevelike izravne pomoći odgojitelja. Ponuda materijala u kvalitetnoj situaciji učenja omogućuju iniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti. Takav oblik podrške iziskuje punu pozornost odgojitelja, njegovo praćenje i promatranje onoga što djeca rade i osiguravanje pravodobne i primjerene podrške. „Kvaliteta intervencije odgojitelja, među ostalim, očituje se u mjeri u kojoj on uspijeva različite razine kompetencije djece, u njihovoj zajedničkoj aktivnosti pretvoriti u prednost i priliku učenja djece“ (Slunjski, 2012, 98).

Petrović Sočo (2007) govori kako odgojitelj za dječje ponašanje može ponekad učiniti više uz pomoć promjena u okruženju, nego izravnim sudjelovanjem. Primjerice kada osmišljava i aranžira materijalno i prostorno uređenje, kad naknadno reflektira, evaluira i planira odgojno-obrazovni proces, kad stupa u interakcije s drugom djecom itd. Zbog toga se uloga odgojitelja u poticanju dječjeg razvoja i odgoja shvaća kao stvaranje kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta, odnosno mreža recipročnih odnosa i očekivanja koja podržavaju i održavaju raznolike procese – grupne ili individualne koji potiču i usmjeravaju dječji razvoj i odgoj.

6.3. *Neprosuđujuća intervencija odgojitelja*

Samo jedan dan u jednoj odgojnoj skupini spoj je mnoštva interakcija, aktivnosti i sukoba, najčešće među djecom. Djeca se socijalno razvijaju kroz sukobe te na taj način uče kontrolirati svoje emocije, razumjeti tuđe i poštovati pravila ponašanja. Ponekad nije potrebno da se odgojitelj izravno umiješa u sukob dok ponekad djeca ne znaju kako ga sama riješiti i sukob se nastavlja razvijati. U tim svakodnevnim situacijama odgojitelji bi trebali moći procijeniti kada se umiješati, a kada ne. Međutim, kad se odluče uključiti u sukob trebali bi ostati neutralni i voditi djecu samu da se nauče rješavati svoje probleme. U praksi se sukobi najčešće mehanički zaustavljaju, djeca se razdvoje, a sukob ostaje neriješen. Djeca ga ne nauče riješiti te ga ponovno ponavljaju.

Kako bi odgojitelj mogao neprosuđujuće intervenirati mora biti svjestan svoje verbalne i neverbalne komunikacije. Ivey (1980, prema Wubbolding, 1999) u svojoj knjizi „Realitetna terapija u radu s djecom“, koja je u ovom radu prilagođena za odgojitelje u ustanovama kaže kako u praksi realitetne terapije postoje modeli obraćanja pozornosti koji su vrlo korisni. Kontakt očima i izrazi lica, gledanje u klijenta bez buljenja, pokazivanje zanimanja za problem, položaj tijela, verbalno praćenje klijentovih komentara, neverbalno ponašanje i sl.

Savjete za praksu realitetne terapije primjenjuju se na rad odgojitelja s djecom u svakodnevnoj praksi. Posebno u trenucima sukoba ili kad dijete samo zatraži pomoć odgojitelja pri rješavanju problema. Evo nekoliko njih:

Biti ljubazan – potrebno je ostati smiren i odnositi se prema djetetu s poštovanjem, a ne si dozvoliti izljeve bijesa i nervoze. Odgojitelj bi trebao ostati pribran i kad zna da su izljevi bijesa, otpora ili ljutnje za dijete u tom trenutku najdjelotvornija i pomažuća ponašanja. *Biti dosljedani odlučan* – naglasak je na djetetovom sadašnjem i budućem ponašanju jer su ta ponašanja pod kontrolom pojedinca. *Biti čvrst* – odgojitelj treba biti empatičan ali i čvrst. Često je potrebno jasno se zauzeti za iskrenost i pridržavanje pravila. *Učiniti neočekivano* – povremeno je korisno postupiti neočekivano. Kada dijete misli da će se povesti rasprava o njegovi neuspjesima, odgojitelj može pitati nešto pozitivno. *Primjenjivati humor* – smisao za humor može biti koristan način ostvarivanja odnosa i

uspostavljanja zdravog okruženja. Primjereno korištenje humora jedan je od načina uspostavljanja odnosa s djetetom gdje u njegovoj svijesti odgojitelj postaje osoba koja zadovoljava njegove potrebe. *Sažimanje i fokusiranje* – ovime odgojitelj daje do znanja djetetu da ga sluša. Sažimaju se materijali bitni za proces evaluacije. Fokusirajući se odgojitelj razmatra djetetove želje. *Dopustiti posljedice* – podrazumijeva se shvaćanje da je riječ o razumnim posljedicama, koje su skladne djetetovoj dobi. *Ne kritizirati i ne prepirati se* – pod svaku cijenu treba izbjeći omalovažavanje, kritiziranje ili ponižavanje djeteta. Napasti dijete na bilo koji posredan način iskazuje se neodobravanjem i odbijanjem. *Dijeljenje želja i zamjedbi* – korisno je porazgovarati s djetetom što se točno želi od njega, a dijeljenjem zamjedbi cilj je proširiti odnos i stvoriti prostor za promjene. *Evaluacija vlastitog ponašanja i sposobnosti* – djelotvoran odgojitelj procjenjuje svoje vlastito ponašanje kad god to može (Wubbolding, 1999).

Kada se govori o odgojiteljevom djelovanju za ili u vrijeme sukoba oni ponekad koriste kako kaže Bouillet (2010) jezik neprihvatanja. Pod time se misli na zapovijed, prijetnju, moraliziranje, kritiziranje, sarkastični humor i dr. Takav jezik od djeteta izaziva neprijateljstvo, ljutnju, potrebu da se brani, skriva ili ispričava. No, odgojitelji bi trebali biti usmjereni na stvaranje odnosa koji se temelje na kvalitetnoj komunikaciji tkz. jeziku prihvaćanja. Djetetu se daje da slobodno izrazi svoje mišljenje i osjećaje. Sastavnice tog jezika su: „ja-poruke“, aktivno slušanje i povratna informacija.“ *Ja-poruke* sadržavaju opis konkretnoga djetetova ponašanja, posljedice tog ponašanja za odraslu osobu i osjećaje odrasle osobe izazvane tim ponašanjem. *Aktivno slušanje* podrazumijeva dekodiranje i provjeravanje informacija dobivenih od djeteta tako da se djetetu pošalje poruka o tome na koji smo način čuli i razumjeli njegovu poruku. *Povratna informacija (feed-back)* je svojevrsan odgovor na tijek komunikacije“ (Bouillet, 2010 55-56).

6.4. Profesionalno usavršavanje odgojitelja

Zbog sve većih zahtjeva suvremenog društva odnos prema kompetencijama koje svaki odgojitelj mora imati završetkom formalnog obrazovanja, a koje su nužne za obavljanje profesionalne uloge, mora doživjeti veliku promjenu. Mora se mijenjati i odnos prema cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja kojim se stječu, razvijaju i usavršavaju osobne i profesionalne kompetencije. Govori se o novoj kulturi učenja i

poučavanja te razvijanja individualnih kompetencija svakoga tko uči, bez obzira na dob ili sadržaj učenja (Šagud, 2011). Bez obzira na područje djelovanja, svaki profesionalac mora osvijestiti svoju ulogu u iniciranju, prilagođavanju i nošenju s promjenama, a u tome ne postoje brza rješenja (Fullan, 2003.a, prema Šagud, 2011). „U suvremenim društvenim uvjetima odgajatelj mora biti pripremljen za primjenu raznovrsnih načina i stilova učenja, za prepoznavanje individualnih potreba djece, za rad s roditeljima i ostalim stručnjacima“ (Šagud, 2011, 271). Od odgojitelja se traže razvijane komunikacijske vještine koje su mu potrebne za rad s djecom ali i drugim važnim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa (Šagud, 2011).

U ustanovi ranog odgoja, nije riječ samo o usavršavanju odgojitelja. Cijeli stručni tim, zajedno s odgojiteljima radi na podizanju kvalitete prakse. Osim što odgojitelj sam radi na sebi, stručni suradnici su ti koji mu pružaju pomoć i podršku. Stručni suradnici i odgojitelji koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja odgovorni su za dijete kako ističu autorice. Uloga odgojitelja je kreiranje poticajnog okružja za djecu, a uloga pedagoga je stvaranje poticajnog okruženja među odgojiteljima u kojem će i oni učiti čineći, sudjelovanjem i promišljanjem vlastite prakse. Uloga pedagoga je i primjereno ukazivanje odgojiteljima na moguće pogreške, poticanje da ih samostalno uvide i porade na njima. Nadalje, uloga stručnog tima je osigurati ozračje koje pogoduje odgojiteljevu trajnom učenju i istraživanju, profesionalnom rastu i razvoju ako je stručan razvoj odgojitelja nužan za poboljšanje kvalitete dječjeg vrtića (Miljak i Vujučić, 2002, prema Srok i Skočić Mihić, 2012/2013).

7. Djelotvorni postupci koji povećavaju razvoj socijalne kompetencije

Djelotvorni postupci u ovom slučaju odnose se na ulogu odgojitelja. S obzirom na veliki broj djece u jednoj skupini, odgojitelji bi trebali pratiti razvoj svakog djeteta i na temelju opažanja raditi s djecom na njihovim teškoćama. Ne samo to, potrebno je na temelju promatranog usmjeravati dijete i pomoći mu da ostvaruje vlastite potencijale. O tome su pisale autorice Katz i McClellan (2005) koje kažu da odgojiteljice mogu imati vrlo važnu ulogu u promicanju socijalnog razvoja. Uspješnost u radu s malom djecom odnosi se na individualno vođenje. Dijete se na taj način izravno uključuje u neku

situaciju, a time postaje i aktivnije te mu to omogućuje da bolje razumije, usvoji i primijeni. Odgojiteljica također lakše djetetu nudi prijedloge u prijateljskom okruženju kad s njim radi individualno. Takav način interakcije povećava djetetovu sposobnost da sluša i reagira na njene prijedloge. Nadalje, iznose se načela temeljena na postojećim teorijama i istraživanjima socijalnog razvoja koja slijede u nastavku.

7.1. Načela pedagoške prakse

Načela su povezana s ulogom odgojitelja. Oni bi ih trebali prije svega jako dobro poznavati i imati ih naumu u svakodnevnim situacijama. Katz i McClellan (2005) ih navode na sljedeći način.

Načela su: *Dječji osjećaji zaslužuju poštovanje* - to se primarno odnosi na uvažavanje i poštovanje osjećaja djece u pokušaju da im se pomogne postati kompetentnim sudionicima među vršnjacima. *Socijalna kompetencija kulturološki je određena* - odnosi se na to da odgojitelji u svojim grupama imaju djecu koja rastu u različitim kulturama. Različite kulture na različite načine određuju primjerene interakcije stoga točna interpretacija socijalnog ponašanja postaje jednim od najvažnijih aspekata uloge odgojitelja. Ta kulturna raznolikost djece omogućava odgojiteljima priliku da nauče nova umijeća, stajališta i dispozicije. Kada odgojitelj poštuje i razumije kulturne vrijednosti i norme, pomaže djeci da se osjećaju ugodno i integrirano u svojoj odgojnoj grupi. *Teškoće socijalizacije prigoda su za pouku* - očituju se kao otpor aktivnostima, pravilima ili dnevnom rasporedu. Važna je pomoć odgojitelja koji treba primjereno odrediti kontekst u kojem dijete može naučiti djelotvorne načine kontrole. *Socijalno se ponašanje razvija u zatvorenom krugu* - odnosi se na to da individualni obrasci ponašanja izazivaju reakcije drugih koje potiču još više takvog ponašanja i čine ga čvršćim. To se smatra zatvorenim krugom koji može biti pozitivan i negativan. Što je dijete mlađe može mu se lakše pomoći prebaciti iz negativnog u pozitivan krug. *Izravna komunikacija pojačava djelotvornost odraslih* - odnosi se na važnu ulogu odgojitelja da pomogne djeci prijeći iz roditeljskog u grupno okruženje koje ima drukčije norme, zahtjeve i običaje. *Važni odnosi zahtijevaju sadržajnost* - pod čime se misli da svi trajni odnosi moraju biti sadržajni. Odgojitelji pridonose dugoročnom socijalnom razvoju na način da se usredotočuju na ponašanje koje bi trebalo promijeniti i promiču odnose usmjerene na

sadržaj. *Optimalna intervencija odgojitelja potiče socijalnu kompetenciju*- a zahtijeva od odgojitelja da poznaju svakog pojedinca unutar grupe i stalno prate njihov napredak. Odnosno, intervencija odgojitelja ne bi trebala biti tako česta da djeca dobivaju malo prilika samostalno rješavati probleme, ali treba biti dovoljno česta da ni jedno dijete ne postane žrtvom negativnog začaranog kruga. *Očekivanje odraslih oblikuje dječje karaktere* - pod čime se podrazumijeva da odgojitelji moraju posebno pripaziti na svoje interakcije s djecom budući da je učenje po modelu upečatljiv način učenja. Posljednje načelo je *interakcija odgojiteljica s djecom model je socijalne kompetencije* - gdje odgojitelji moraju pripaziti na svoje ponašanje da se to čini u obliku interakcije, a ne da drže propovijed.

7.2.Strategije poučavanja koje pojačavaju socijalnu kompetenciju

Uz načela koja bi se odgojitelji trebali pridržavati, postoje i strategije koje pospješuju cjelokupni socijalni razvoj. Odgojitelj ih naravno, uz poznavanje i praćenje djece u svojoj skupini mogu djelotvorno promicati te na taj način pomagati djeci da postaju sve kompetentnija. Budući da je samo jedan dan proveden s djecom prepun raznolikih situacija ove strategije su zasigurno od velike pomoći ne samo odgojiteljima već i svim djelatnicima koji se bave djecom.

Katz i McClellan (2005) ukazuju na to da ukoliko se odgojitelj služi djelotvornim strategijama tada djelotvornije promiče socijalnu kompetenciju i uspostavlja pozitivno ozračje za učenje. Odgojitelj treba biti *otvoren* prema djeci, roditeljima i kulturama koje su zastupljene u njihovim grupama. Otvorenost je sposobnost i spremnost da se pošteno i bez predrasuda priopće vlastita stajališta te da se otvoreno saslušaju stajališta roditelja. Nadalje, odgojitelj treba *poštivati dječje osjećaje* jer na taj način pridonosi zaštiti dječjih osjećaja samostalnosti te tako smanjuje vjerojatnost da će se dijete inatiti kako bi očuvalo svoj integritet. *Autoritet i povjerenje* odgojitelja jača kad se izražava jednostavno i izravno. Isto tako, *pozitivno etiketiranje dječjih karaktera* ima veliku ulogu. Često se čuju razgovori između odgojitelja kako im je neko dijete naporno ili zločesto. Primjenom ove strategije odgojitelj postaje svjestan djetetovih pozitivnih postupaka, a ne usmjerenost isključivo na problematične vrste ponašanja. Na to se nadovezuje *poboljšano ovladavanje porivima*. S djecom se ponekad treba biti odlučan i strog ali nasamo. Jer strogost koju

pokazuju odrasli kada poštuju njih i njihove osjećaje ne pogađa toliko djecu jer na taj način uspostavljaju pozitivne odnose s njima. Uz to, bitno je *poštovanje djetetovih individualnih razlika*. Uvažavanje osjećaja izaziva kod djece osjećaj da ih se poštuje i da će im biti pružena pomoć kad je budu trebali. Prosocijalno ozračje u grupama stvara se kad odgojitelj pokaže da očekivanja, ograničenja i *pravila* vrijede jednako za svu djecu. Kad odgojitelj reagira na potrebe pojedinog djeteta on promiče prosocijalno odgojno okruženje. Odgojitelj treba pojačavati prosocijalna umijeća jer mnoga djeca posjeduju znanja i razumijevanja za snalaženje, ali možda nisu razvila umijeća za njihovu primjenu. Da se djeci pomogne steći emocionalna osjetljivost te da nauče razlikovati ozbiljne od ne tako ozbiljnih situacija, odgojitelj djeluje odgojno na dječje osjećaje i emocije tako da reagira na njihova očitovanja. Na taj način *pomaže djeci u prevladavanju nedaća*.

8. Uobičajeni problemi prakse u ustanovi ranog odgoja

Svaka vrtićka skupina sadrži onoliko različitih karaktera koliko ima i djece pripadnika toj skupini. Isto tako, dvije/tri odgojiteljice koje rade u jednoj skupini također se u mnogočemu razlikuju u svom pristupu i radu. Dolaskom u ustanovu ranog odgoja, ne prihvaćaju sva djeca na isti način taj pristup. Prije svega, svako dijete odraslo je u različitim obiteljima gdje se njeguje različita kultura i poštuju različita pravila. Ponekad tu nastane odstupanje djetetova ponašanja kad se pridruži grupi. Prema Han i Kemple (2006) dijete s niskim samopoštovanjem može se zarobiti u krugu osjećaja neuspjeha i odbijanja. Kako se dijete osjeća o sebi povezano je o aspektima socijalne kompetencije. Zato odgojitelji imaju važnu ulogu u olakšavanju rasta pozitivnog identiteta djeteta.

Osim toga, to odstupanje može biti uzrokovano i nekim drugim privatnim problemima s kojima se dijete nosi izvan ustanove, a donosi ih sa sobom. Isto tako, ponekad i odgojitelji zaborave na svoje ponašanje pa učine stvari koje u djetetu stvaraju uvrijeđenost i osjećaj krivnje. Neki to čine nesvjesno dok neki svjesno. No, kad se uoči problem potrebno ga je krenuti rješavati.

8.1.Svakodnevni problemi socijalizacije u praksi

Katz i McClellan (2005) govore o djeci koja ponekad pokazuju određene probleme u socijalizaciji koji mogu imati različite uzroke. Djeci mogu nedostajati primjerena umijeća jer ih nisu imala priliku naučiti i uvježbati. Ponekad povučenost i sramežljivost, a i izoliranost mogu imati posljedice na razvoj. Nadalje, jedan od najčešćih problema jest agresivnost kod djece. Djeca su agresivna jer se ne znaju nositi s visokim razinama bijesa pa ih njihovo duševno stanje prisiljava da se koriste agresijom. Također, jedan od problema socijalizacije je i usamljenost. Definiira se kao osjećaj tuge u skladu s djetetovom sviješću ili uvjerenjem da ne pripada grupi, da nema prijatelja ili da nije simpatično svojim vršnjacima. „Svatom je djetetu potreban netko čije će srce zakucati malo brže kad se ono prvi put nasmiješi, načini prvi korak, izgovori prve riječi“ (Katz i McClellan, 2005, 25).

8.1.1. Individualne razlike djece u ponašanju s obzirom na temperament

Pinter (2008) govori o razlikama djece u ponašanju koje su određene temperamentom. Već od rane dobi djeca se međusobno razlikuju u svom ponašanju. Te razlike određene su temperamentom odnosno djeca se međusobno razlikuju u izraženosti potrebe za socijalnom stimulacijom. No, djeca se također razlikuju po svojim mogućnostima, vještinama i sposobnostima uspostavljanja i održavanja zadovoljavajućih odnosa. Jedno dijete će s lakoćom uspostaviti i održavati socijalne odnose s drugima, dok će se drugo slabije snalaziti u tome. Razlog tomu može biti nedovoljno iskustva ili bilo koji drugi razlog koji može djelovati na njihovo ponašanje poput sramežljivosti, agresivnosti, anksioznosti itd. Nadalje, Vasta i sur., (2004) govore o temperamentu kao o aspektu ličnosti koji uključuje dječju emocionalnu ekspresivnost i spremnost na odgovore na podražaje. Temperament opisuje djetetov ponašajni stil, odnosno *kako* dijete nešto čini. On je jedna od mnogih individualnih crta ličnosti koje svako dijete čini jedinstvenim i odnosi se na djetetov ukupni stil reagiranja. Pretpostavlja se da je genetski uvjetovan, stabilan i vidljiv već u ranoj dobi.

8.1.2. Agresija kod djece

Danas svjedočimo sve većem broju agresivne djece. Predmetom je brojnih istraživanja, a najčešće se pokušavaju dokučiti pravi uzroci njezina nastajanja i kontekst u kojemu se razvija. Ona je svakodnevna pojava u odgojno-obrazovnim institucijama.

Potpuno je suprotna od prosocijalnog ponašanja, bila na verbalnoj ili fizičkoj razini. Vasta i sur., (2004) definiraju je kao svako ponašanje koje nanosi povredu ili uništava imovinu. Ona se više odnosi na namjeru nego na posljedice nanošenja štete. Ima mnogo pojavnih oblika, ali se može podijeliti u dvije skupine: verbalna i tjelesna. Agresija je neprihvatljivo društveno ponašanje, dakle određuje ju društvena procjena koja uzima u obzir motive pojedinca i okolnosti u kojima se takvo ponašanje odvija (Parke i Slaby, 1983, prema Vasta i sur., 2004).

Iz literature je vidljivo kako različiti autori definiraju agresiju na različite načine, najčešće s obzirom na kriterij prema kojem su je mjerili. Jedan oblik agresije često dolazi u kombinaciji s drugim tako da se ne može govoriti isključivo samo o jednom obliku ponašanja. Ovdje se izdvajaju dvije vrste vidljive kod djece s obzirom na ciljeve i ishode agresivnog ponašanja: reaktivna i proaktivna. Reaktivna agresivnost odnosi se na ponašanje koje se javlja kao reakcija na određene situacijske uvjete, kao prijetnja, provokacija ili sprečavanje postizanja cilja. Takvo agresivno ponašanje obično je praćeno jakim fiziološkim uzbuđenjem i snažnom emocijom ljutnje. Crick i Dodge (1996, prema Vasta i sur., 2004) iznose rezultate istraživanja gdje su djeca koja pokazuju ovakav oblik ponašanja često neomiljena u društvu, imaju poteškoća s koncentracijom i s kontroliranjem impulzivnosti. Dok proaktivna agresija označava ponašanje koje se pojavi zbog anticipacije nekog poželjnog cilja bez provokacije uz znatno slabije fiziološko uzbuđenje (Crick i Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge i Coie, 1987; Little i sur., 2003; Poulin i Boivin, 2000, prema Keresteš, 2006). Odnosno ona je usmjerena na namjerno provođenje agresivnog ponašanja radi ostvarenja nekog cilja ili dominacije nad drugim djetetom, posebno u situacijama kada je dijete svjesno da agresivnošću može postići željeni cilj (Essau i Conradt, 2006, prema Jurčević Lozančić, 2016).

Čest je slučaj da roditelji i odgojitelji osjećaju nesigurnost kako se ponašati i odgojno djelovati prema agresivnom djetetu ističe Jurčević Lozančić (2016). Vrlo je važno poznavati čimbenike koji utječu na razvoj takvog ponašanja i načine kojima se može utjecati na smanjenje istog. Agresivna ponašanja su kako ističe autorica djetetova želja za pažnjom i dokazivanjem. Zadatak osoba iz djetetove okoline je prepoznati navede osobine i pronaći načine da dijete izrazi svoje potrebe bez nasilnog ponašanja. Značajni čimbenik zaštite od agresivnog ponašanja zasigurno je podupiranje socijalno

kompetentnog ponašanja. Nadalje, kada se govori o nastanku takvog oblika ponašanja ono važne korijene ima u ranim obiteljskim interakcijama i emocionalnim odnosima između roditelja i djeteta. Te karakteristike ostvarene s roditeljima djeca prenose u svoje daljnje odnose s drugima navodi Fuller (2008, prema Jurčević Lozančić, 2016). Roditelji su najčešći model agresivnog ponašanja s obzirom da djeca imitacijom i identifikacijom usvajaju isto ponašanje. Također, prema istoj autorici, brojni dokazi na to kako su agresivne reakcije rezultat zajedničkog djelovanja agresivne osobnosti i okolinskih čimbenika. Svako dijete može naučiti kontrolirati svoju agresivnost i iskazivati potrebe na društveno prihvatljiv način.

Spolne i dobne razlike u izražavanju agresivnosti također su predmetom brojnih istraživanja. Laddu (1999, prema Cakić i Velki, 2014) navode kako je u predškolskoj dobi agresivnost najizraženija, a razlog tomu su uobičajena ponašanja za tu dob poput ispada bijesa i iritabilnih ponašanja koja nestaju sa sve većom dobi. Isto tako, Jurčević Lozančić (2016) navodi i razloge da dijete tijekom najranijeg djetinjstva nema dovoljno razvijene verbalne i socijalne vještine te se najprije koristi svojom fizičkom agresivnošću koja se sa sve većom dobi smanjuje. Prve navedene autorice nadalje ističu kako se kod djevojčica agresivnost u predškolskoj dobi manifestira ogovaranjem, isključivanjem iz društva i vrijeđanjem. Dok dječaci više izražavaju fizičku agresiju. Iako se češće navodi kako su dječaci agresivniji od djevojčica, autorice Cakić i Velki (2014) koje su ispitivale povezanost agresivnog ponašanja i prihvaćenosti djece predškolske dobi u skupini vršnjaka došle su do zaključka kako nema značajnije razlike u prihvaćenosti s obzirom spol. Nadalje, prema literaturi postoji razlika u razini agresivnosti između dječaka i djevojčica. Stoga, vršnjaci dječake ne prihvaćaju manje iako su agresivniji od djevojčica.

Naposljetku, Vasta i sur., (2004) navode neke od čimbenika koji uzrokuju agresiju. Govore o biološkim odrednicama, hormonima, temperamentu, dominaciji, društvenim i okolinskim odrednicama, obiteljskim odnosima, nasilju na televiziji te o utjecajima kognitivnih procesa na agresiju. Prije nego što počnemo analizirati već vidljivu djetetovu agresivnost, moramo biti svjesni gore navedenih čimbenika te kako oni utječu na dječji razvoj. Svakom djetetu se treba pružiti prilika da nauči kontrolirano izražavati svoje želje i potrebe bez obzira na dob i spol. Najveću ulogu imaju odrasle osobe koje su uključene u život djeteta te je njihova dužnost pomoći mu u razvijanju socijalne

kompetencije koja dovodi do društveno prihvatljivog načina sudjelovanja i suživota s drugima.

8.1.3. *Nedjelotvorni postupci odgojitelja*

Često se u praksi mogu primijetiti odgojiteljevi postupci koji su dijelom nesvjesni, dijelom iz neznanja te dijelom automatske radnje. Zbog okolnosti koje im otežavaju rad; zbog sve većih zahtjeva roditelja, zbog velikog broja djece u skupinama i određene poteškoće koje određena djeca nose sa sobom, sve više posežu za automatskim radnjama. Kako bi se živahno dijete što prije umirilo i kako bi se svađa što prije zaustavila, odgojitelji često posežu za nedjelotvornim postupcima koji samo na tren prikriju problem i zaustave ga. Problem ostaje neriješen, a djeca se na tren umire. Kako bi odgojitelji u takvim čestim situacijama prestali upotrebljavati automatske „brzinske“ metode, moraju ih postati svjesni te raditi na njima. Šagud (2005) takve odgojitelje naziva „tehničarima“ od kojih se očekivalo da nakon završetka obrazovanja u odgojnom radu primjenjuju samo naučene korake ili strategije.

O tome su pisale Katz i McClellan (2005) u svojoj knjizi. Evo nekih od njih:

Odgojitelji se često služe *praznim prijetnjama*. Prazne su zato što se često obećana sankcija ne može izvršiti ili teško je osmisliti prijetnju koja bi odgovarala težini nepoželjnog ponašanja. Uz sve navedeno, prijetnje su znak djeci da je odgojiteljev autoritet slab. Također često upotrebljavaju *implicitne usporedbe*. To znači da upućuju kompliment na račun nekog djeteta kako bi promijenile ponašanje drugog. Pretjeranost u pokušajima da se željeno ponašanje ostvari usporedbama može izazvati loše osjećaje, a time i smanjivati izgradnju prijateljskih odnosa među djecom. Djeca s vremenom shvate da im prijeti opasnost kad se nekom drugom upućuje kompliment ili laskava primjedba. Mogu je shvatiti i tako da se njih podcjenjuje kad se druge hvali. Isto tako, takve usporedbe mogu izazvati kod djeteta pretjeranu stidljivost pred autoritetom. Mnogi odgojitelji *neprijemnom pohvalom* žele učvrstiti poželjno ponašanje. No, djeca imaju malo koristi od toga da ih se stalno hvali, iz tog razloga najbolje je biti škrt s hvalama. „Pohvala je najdjelotvornija kad je vrlo specifična. Treba je uputiti dovoljno često da bi se djecu poticalo, ali ne toliko često da postane zvučna kulisa“ (Katz i McClellan, 2005, 81). Često se *pretjerano pripisuju potrebe* djeci. To se prepoznaje u rečenicama koje počinju s „trebao bi ...“. Može biti ponižavajuće kad netko nekome govori što bi trebao

učiniti, a može djelovati i zastrašujuće. Isto tako, odgojitelji započinu rečenicu s „želio bih...“Jasno je kakvo ponašanje odgojitelj smatra poželjnim, ali se čini neprimjerenim da često aludiraju na svoje želje. Najbolji je pristup smireni i tihi autoritet kako bi se zajedničke aktivnosti mogle glatko odvijati. Nadalje, kada djeca prekrše odgojne norme, odgojitelji često posežu za *strategijama tajmauta*. Dijete se odvede za stol ili na određeno mjesto na kojem može razmišljati o svojim postupcima. Međutim, ova metoda može izazvati osvetničke misli kod djeteta, a i ovakvi postupci protive se načelu uvažavanja i poštivanja djetetovih osjećaja. Također, ova metoda neće djecu naučiti alternativnim načinima reagiranja te stoga neće poboljšati djetetovo socijalno umijeće. „Stolac za razmišljanje“ pojačava djetetovu sklonost nepoštivanju pravila umjesto da im pomogne prihvatiti ih.

Svi ovi odgojiteljevi postupci svakodnevno su vidljivi u praksi. Ukoliko se neće ništa poduzimati da se rješavaju, posezat će se za još bržim i nedjelotvornim metodama. Kao što je gore navedeno, odgojitelj ponekad nije svjestan kakve posljedice ostavlja njegovo reagiranje. Tu ključnu ulogu imaju pedagozi čiji je posao neposredan rad s djecom, odgojiteljima i roditeljima. On je taj koji pomaže odgojitelju u osvještavanju njegovih postupaka i zajedno s njim stvara uvjete za napredak i razvoj. „Zadaća pedagoga koja se oslanja na (novu) pedagoškijsku sliku djeteta nije u prenošenju znanja i umijeća nego u stvaranju socijalnih i prirodnih uvjeta za upoznavanje, isprobavanje i razvijanje individualnih mogućnosti“ (Bašić, 2011, 33).

9. Suradnja obitelji i ustanove ranog odgoja

Dobrobit djeteta i njegov cjeloviti razvoj u glavnom su fokusu (trebali bi biti) najprije roditeljima, a potom i ustanovama u kojima djeca danas sve više provode svoje vrijeme. Odgovorno roditeljstvo zahtjeva od roditelja da omogućuju kvalitetne uvjete djetetova razvoja, a ustanove omogućuju stručnu pomoć i podršku kako djeci tako i roditeljima. Zajednički interes ovih dvaju aspekata trebao bi biti kako je već navedeno cjelovit i zdrav razvoj svakog djeteta. Upravo iz tih razloga nameće se velika važnost suradnje odnosno partnerstva između roditelja i ustanova ranog odgoja. Radi se o zajedničkom sudjelovanju u djetetovom odgoju i obrazovanju gdje bi odnos trebao biti ravnopravan i gdje obje strane, želeći dobro djetetu, imaju zajedničke ciljeve u rješavanju situacija pogodnih za dijete. Jurčević Lozanić (2016) navodi kako roditelji očekuju

razumijevanje i pomaganje u svojim odgojnim postupcima te traže potvrdu od odgojitelja za svoje roditeljske kompetencije. Suprotno tomu, od odgojitelja se očekuje da prihvaća i poštuje roditelje kao ravnopravne članove koji svojom kulturom, posebnosti i potencijalima doprinose kvaliteti zajedničkog života.

Dijete najprije dolazi iz svoje obitelji, roditelja/skrbnika gdje se obitelj dokazuje kako navode Maleš i Kušević (2011) kao zajednica koja je nezamjenjiva sa stajališta pojedinca i čitavog društva. Danas se sve više govori o neprihvatljivim oblicima ponašanja poput nasilja među vršnjacima, lošem uspjehu u školi, ovisnosti itd. koji se uzimaju kao pokazatelj da su obitelj i društvene vrijednosti na kojima se ona temelji u krizi. Roditeljski odgojni postupci ključni su za kvalitetan odnos između djeteta i roditelja, a utječu na napredovanje djeteta i njegova daljnjeg životnog puta. Roditeljstvo bi trebalo promicati razvoj pozitivnih odnosa između djeteta i roditelja te optimizirati djetetove razvojne potencijale naglašavaju iste autorice.

Da bi roditelji i odgojitelji ostvarili jasan, suradnički i partnerski odnos potrebno je uvažiti sljedeća načela prema Jurčević Lozančić (2016). Odgojitelji koji kvalitetno komuniciraju pružaju pažnju roditeljima dok govore, pokazuju da su zainteresirani za zajedničku komunikaciju, pokazuju poštovanje, uvažavaju roditeljsku zabrinutost i osjećaje, prilagođavaju diskusiju koja odgovara roditeljevoj sposobnostima ovlada situacijom ne potičući rasprave koje su roditelju neugodne, u zajedničkoj komunikaciji raspravlja se smireno i iskreno, nadalje govori se jasno i određeno o djetetovim problemima ili napretku itd. Isto tako, kako bi roditelji postali partneri u odgojnom procesu trebali bi doživljavati odgojitelje kao izvor podrške za svoje dijete, pažljivo slušati i vjerovati odgojitelju, izražavati poštovanje prema njima, prema potrebi pokazati zabrinutost kao forum za bolje obostrano razumijevanje djeteta te postajati partneri s odgojiteljima za dobrobit vlastitog djeteta. Skladom svega navedenog, partnerski odnos ima zajednički zadatak, a taj je odgoj djeteta, no isto tako obje strane imaju jednake mogućnosti učiti i razvijati svoje stručne i osobne kompetencije. Javlja se dakle potreba za zajedničkim razumijevanjem i međusobnoj podršci koja otvara put kvalitetnog partnerstva. Načini na koji roditelji i odgojitelji razumijevaju dijete i djetinjstvo odražavaju se na cjelokupni odgoj i obrazovanje. Nadovezujući se na čimbenike koji doprinose uspješnom partnerstvu Albright i Weissbergu (2010, prema Ljubetić, 2014) izdvajaju

nekoliko osnovnih čimbenika. Oni su najprije dijete u fokusu, odnosno usmjeravanje na njegove potencijale i mogućnosti, konstruktivnost informacija jer odražava i potiče kvalitetnu raspravu, jasnoću i konkretnost u davanju uputa i strategija za unapređivanje djetetova učenja te kontinuitet, odnosno kontinuiranu komunikaciju i razmjenu informacija kako bi se ostvarivala i zadržala značajna uključenost u djetetov razvoj i učenje.

Govoreći o dijadi roditelj-odgojitelj i učenje djece Ljubetić (2014) naglašava da kako bi odgojila i obrazovala uspješne učenike, ustanova treba osposobljavati djecu za stjecanje i korištenje vještina donošenja odluka, kritičkog promišljanja i sudjelovanje u društveno prihvatljivim i zdravim ponašanjima. U tom slučaju kada obitelj i odgojitelji međusobno surađuju, a posebno u socio – emocionalnom učenju djece, oni tada ostvaruju i proširuju prilike za učenje u prirodnom kontekstu te oblikuju komunikaciju, ponašanje i odnos koji djeci služi kao model.

Važna funkcija svake komunikacije jest jačanje slike o sebi. Komunicirajući doznajemo što drugi misle o nama i našim postupcima te na temelju povratne informacije gradimo mišljene i stavove o samima sebi odnosno gradimo socijalni identitet. Iza uspješne socijalne komunikacije krije se pet vještina: sposobnost uživljavanja u emocionalna stanja drugih, sposobnost davanja i primanja povratnih informacija, sposobnost osjećanja odgovornosti za vlastite misli i osjećaje, sposobnost samootkrivanja i prilagođavanja ponašanja novonastalim situacijama (Wiemann, 1993, prema Klarin, 2002).

Naposljetku, bitna odrednica zadovoljavajućeg partnerskog odnosa obiju strana zahtijeva želju za samoevaluacijom ističe Ljubetić (2014). Ona označava unutarnji motivirani proces koji potiče pojedinca na stalno preispitivanje i uspoređivanje sa željenim. Budući da roditelj sam odlučuje hoće li težiti samoevaluaciji, ustanove su te koje bi trebale postati integralni dio odgojno – obrazovnog procesa u svim aspektima. Samoevaluacija postaje profesionalni proces pomoću kojeg ustanove bolje upoznaju sebe, svoje potencijale i kritične točke te usmjeravaju svoje potencijale na unapređivanje kvalitete kako cjelokupnog konteksta tako i pojedinih segmenata koji omogućuju optimalne uvjete za razvoj svakog učenika.

10. Zaključak

Proces razvoja socijalnih kompetencija dug je proces koji započinje od najranijih dana djetetova života. Na njega ne utječu samo pojedini faktori već svi u cjelini. Da bi dijete postalo kompetentnim pojedincem, potrebna je aktivna uključenost osoba koje neposredno sudjeluju u njegovom životu. Krenuvši od roditelja/skrbnika, ostale obitelji i poznanika, prijatelja, odgojitelja, učitelja i drugih osoba iz djetetovog života. Zadovoljiti prirodnu dječju potrebu za istraživanjem, sudjelovanjem, interakcijama i znatiželjama trebao bi biti jedan od ciljeva odraslih osoba. Dijete na taj način stječe iskustva na temelju kojih kasnije oblikuje svoja ponašanja i stvara sliku o sebi. Ti temelji koje stekne u ranome djetinjstvu preduvjet su njegova socijalnog života i aktivnog sudjelovanja u njemu.

Socijalno kompetentno dijete prepoznat će se po zadovoljavajućim sudjelovanjem u grupama i zajednicama, po njegovom djelotvornom funkcioniranju, uspješnom postizanju osobnih ciljeva te učinkovitosti u mnogim životnim izazovima, izborima i mogućnostima. Da bi dijete razvilo i uvježbalo potrebne vještine, umijeća, znanja i stavove koje rezultiraju kompetentnošću, potrebne su brojne interakcije kako s drugom djecom/vršnjacima tako i s odraslim osobama/odgojiteljima. Brojna istraživanja upravo govore o jakom utjecaju vršnjačkih odnosa na kojima se stvaraju temelji po kojima će dijete u kasnijoj dobi održavati kontakte s drugima i oblikovati svoja ponašanja kao društveno prihvatljiva. Ukoliko je dijete kroz djetinjstvo imalo poteškoća u ostvarivanju interakcija s drugima, a nije mu se pomoglo u mijenjanju istoga, u kasnijoj dobi pojaviti će se poteškoće u funkcioniranju s drugima. Kako će se pojedinac snalaziti, ponašati i

reagirati sve su to manifestacije rano ostvarene socijalne kompetencije. Da bi se ona postigla dijete treba između ostalog naučiti: regulirati svoje emocije, usklađivati svoje ponašanje, razvijati socijalna znanja, razumijevanje, umijeća i dispozicije. Također, pokazatelji su i empatičnost, altruizam i prosocijalno ponašanje. Djetetu se treba pružiti prilika i pomoć u uvježbavanju i ostvarenju navedenih činjenica. Također, brojna istraživanja bavila su se pogodnostima mješovitih skupina jer su upravo one najpovoljnije za razvoj socijalnih kompetencija gdje djeca imaju priliku uvježbavati široki raspon socijalnih ponašanja.

Međutim, u ovom radu naglasak je na odgojiteljima koji imaju ključnu ulogu u poticanju socijalne kompetencije djece u ustanovama. Dobro poznavanje teorije kao početak, iskustvo u svakodnevnom radu, evaluacija i pomoć kolega, a najviše motiviranost za rad na sebi i mijenjanje dio su procesa svakodnevnog rada. Odgojitelj ima brojne uloge i zadaće. Neke od njih su prije svega poštivanje djeteta kao osobe, praćenje njegovog razvoja, stvaranje pozitivnog ozračja, djelotvorni postupci, stvaranje kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta, bogatstvo materijala i dr. Nije dovoljno da odgojitelj samo prati razvoj djece, potrebno je da promišlja o svojim postupcima, mijenja ono što nije učinkovito, radi na eventualnim poteškoćama, radi na sebi tako da mu završeno početno obrazovanje nije kraj učenja već početak i podloga za daljnje usavršavanje te da je otvoren prema novim načinima i stilovima učenja. Djeca bi trebala biti u središtu, a sve što se radi, radi se zbog njih u svrhu toga da postanu što kompetentnijim pojedincima. No, nije cijela odgovornost na odgojitelju. Također, vrlo veliku ulogu ima i pedagog koji motivirano prati proces, osmišljava najpovoljnije uvjete rada s odgojiteljima, ukazuje na moguće pogreške te ih potiče da ih samostalno uvide i rade na njima. Isto tako, ostvarivanje otvorene i prijateljske komunikacije podloga je na kojoj se temelje odnosi među zaposlenicima jer se najčešće u takvim uvjetima mogu izvoditi promjene u svrhu unapređivanja cijelog procesa koji najviše ide u korist djece.

S druge strane, postavlja se pitanje zašto svjedočimo čestim mehaničkim intervencijama, praznim prijetnjama, neprestanim bespotrebnim hvaljenjima i uspoređivanjima djece od strane odgojitelja u svakodnevnom radu. Je li to zbog prevelikog broja djece u skupinama ili pak sve većim zahtjevima roditelja i društva?

Odgojitelj uz roditelje, model je djeci koji ima veliki utjecaj na formiranje njihovog ponašanja i slike o sebi.

Nadalje, govoreći o fizičkom kontekstu, predškolska ustanova bi svakom djetetu trebala omogućiti prostor za igru, učenje i prijateljstva pružajući im osjećaj slobode i sigurnosti, a u kojem se njeguje njegova individualnost. Iako u teoriji znamo koji su to sve relevantni načini poticanja socijalne kompetencije, svejedno sve više raste broj agresivne djece koja su takvim ponašanjima potpuna suprotnost socijalno kompetentnom pojedincu. No, iako je u ovom radu naglasak na ustanovu ranog odgoja djeteta prvenstveno kreće od svoje obitelji odnosno roditelja/skrbnika. Obitelj je i ostaje nezamjenjiva zajednica svakog pojedinca zato je od iznimne važnosti međusobna podrška i pomoć roditelja i ustanova čiji je zajednički cilj sretno i zdravo djetinjstvo svakog djeteta. Tim odnosom kroz kvalitetnu suradnju ispunjenu poštovanjem obiju strana ostvaruje se kvalitetan partnerski odnos koji ide u prilog povoljnom i cjelokupnom razvoju djeteta.

11. Literatura

- 1) Bašić, S. (2011) *Dijete i djetinjstvo: (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva*. U: Maleš, D. ur., *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 19 – 38.
- 2) Bouillet, D. (2010) *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
- 3) Brajša – Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- 4) Cakić, L. i Velki, T. (2014) Agresivnost i prihvaćenost u skupini djece predškolske dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LX No. 32. Dostupno na Hrčak [18. siječnja 2018.]
- 5) Cameron, C. (2009) Što znači 'kompetencija'? *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*[online], Vol.15No.55. Dostupno na Hrčak [14. siječnja 2018.]
- 6) Duran, M. (2003) *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- 7) Gleman, D. (2006) *Socijalna inteligencija*. Tisak Tiskara Impress d.d., Iv. Gorica: Mozaik knjiga
- 8) Han, H.S. i Kemple, K.M. (2006) *Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How* [online]. *Early Childhood Education Journal*: Springer Link. Dostupno na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0139-2> [4. rujna 2017.]
- 9) Jurčević Lozančić, A. (2008) *Socijalne kompetencije predškolskog djeteta u različitim institucijskim okruženjima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet

- 10) Jurčević Lozančić, A. (2011) Za novu kulturu obiteljskoga odgoja: Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. ur., *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 153 – 176.
- 11) Jurčević Lozančić, A. (2016) *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- 12) Katz, L. G. (1995) TheBenefitsofMixed-Age Grouping. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*[online], ED382411. Dostupno na: <https://www.ericdigests.org/1996-1/mixed.htm> [3. rujna 2017.]
- 13) Katz, L. G., Evangelou, D. i Hartman, J. A. (1990) TheCase for Mixed-Age Grouping in Early Education. *National Association for theEducationof Young Children*. [online], ED 326 302. Dostupno na:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326302.pdf>[3. rujna 2017.]
- 14) Katz, L.G. i McClellan, D. E. (2005) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: EDUCA
- 15) Keresteš, G. (2005) *Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača* [online]. Filozofski fakultet Zagreb. Dostupno na: file:///C:/Users/Mario/AppData/Local/Temp/di81_82_13kerestes.pdf [16.siječnja 2018.]
- 16) Klarin, M. (2002) Socijalna kompetencija u kontekstu emocionalnih i bihevioralnih korelata. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*. 1, 2002., 1, str. 78 – 80.
- 17) Klarin, M. (2006) *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- 18) Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva*. Zagreb: Element
- 19) Maleš, D. i Kušević, B. (2011) Za novu kulturu obiteljskoga odgoja: Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: Maleš, D. ur., *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 41 - 66.
- 20) Markuš, M. (2009). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak: Časopis za pedagošku teoriju i praksu*[online], Vol. 151 No. 3 - 4. Dostupno na: Hrčak [8. srpnja 2017.]

- 21) On-line izdanje Hrvatske enciklopedije Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža.
Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=32639> [14. siječnja 2018.]
- 22) Petrović Sočo, B. (2007) *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor
- 23) Pinter, D. (2008). Razvoj socijalnih odnosa. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* [online], Vol.14 No.54. Dostupno na: Hrčak [8. srpnja 2017.]
- 24) Rajić, V. i Petrović Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* [online], Vol. 64 No. 4. Dostupno na: Hrčak [25. Siječnja 2018.]
- 25) Resman, M. (2000) *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- 26) Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008) *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP
- 27) SkočićMihić, S. i Srok, N. (2012). Odgojitelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* [online], Vol. 18 No. 70. Dostupno na: Hrčak [22. Kolovoz 2017.]
- 28) Slunjski, E. (2012) *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil
- 29) Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*[online], Vol.3 No.1. Dostupno na: Hrčak [22. kolovoza 2017.]
- 30) Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004) *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
- 31) Šagud, M. (2005) *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja
- 32) Šagud, M. (2011) Obrazovanje odgajatelja: Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: Maleš, D. ur., *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 267 – 292.
- 33) Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998) *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

34) Wubbolding, R. E. (1999) *Realitetna terapija u radu s djecom*. Zagreb: Alinea