Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi

Dražić, Lidija

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:212118

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**

Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi

Lidija Dražić

Zagreb, rujan, 2016.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi

Studentica: Lidija Dražić

Mentorica: doc.dr.sc. Josipa Mihić

Komentorica: dr.sc. Miranda Novak

Zagreb, rujan, 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi“ i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su citirane u radu ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Lidija Dražić

Zagreb, rujan, 2016.

Sadržaj

1. Uvod 1
2. Pojmovna određenja 3
2.1. Socijalno-emocionalne kompetencije 3
2.2. Emocionalna inteligencija 8
2.3. Socijalno-emocionalno učenje 9
3. Važnost socijalno-emocionalnih kompetencija u prevenciji problema u ponašanju kod djece 12
4. Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi 14
4.1. Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece u Republici Hrvatskoj 20
5. Primjeri mjernih instrumenata za procjenu socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi 22
6. Prikaz istraživanja 27
6.1. Cilj istraživanja 27
6.2. Istraživački problemi 27
6.3. Hipoteze 27
7. Metodologija istraživanja 28
7.1. Uzorak ispitanika 28
7.2. Mjerni instrument 29
7.3. Način prikupljanja podataka 30
7.4. Metode obrade podataka 31
8. Rezultati istraživanja 32
8.1. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po spolu 32
8.2. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po dobi 34
8.3. Korelacija između osjećaja i ponašanja djece vezanih uz specifičnu situaciju 37
9. Rasprava 39
9.1. Ograničenja istraživanja 45
10. Zaključak 50
11. Literatura 52
12. Prilog-Upitnik „Kako se dijete osjeća?“ 55

Sažetak

Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi

Studentica: Lidija Dražić

Mentorica: doc.dr.sc. Josipa Mihić

Komentorica: dr.sc. Miranda Novak

Pogram/modul: socijalna pedagogija/odrasli

Temeljni cilj ovog rada je stjecanje uvida u razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi, eventualne spolne i dobne razlike u razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija, te u odnos između iskazanih odgovora ispitanika o vlastitim osjećajima te ponašanjima. U tu svrhu primijenjen je novorazvijeni instrument procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece „KDO – Kako se dijete osjeća?“ (eng. „*How One Feels -HOF“,* Kimber, 2015). Upitnik je bio primijenjen tijekom 2015. godine u dva prva i dva druga razreda osnovne škole u gradu Zagrebu (N=84) u okviru međunarodnog projekta „EAP_SEL – European Assessment Protocol for Children's SEL skills“ (nositelj projekta: Sveučilište u Perugi, Italija, suradnik projekta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu).

Sukladno očekivanjima, rezultati istraživanja su pokazali da djevojčice, u odnosu na dječake, i starija djeca, u odnosu na mlađu, iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija. Također, potvrđena je i posljednja hipoteza što znači da je utvrđena pozitivna korelacija između iskazanih odgovora o osjećajima te o ponašanjima djeteta vezanih uz specifičnu situaciju.

Ključne riječi: socijalno-emocionalne kompetencije, socijalno-emocionalno učenje, procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece, instrument procjene

Abstract

Assesment of social and emotional competences of early school-age children

Student: Lidija Dražić
Mentor: Assist. Prof. Josipa Mihić, Ph.D.
Komentor: Miranda Novak, Ph.D.
Program/module: Social Pedagogy/Adults

The main goal of this paper is to gain insight into the social and emotional competences of early school-age children, to distinguish any gender and age differences in developing social and emotional competencies and to observe the relationship between the stated respondents' answers about their own feelings and behaviors. For this purpose, the newly developed instrument for the assessment of socio-emotional competence of children "How One Feels-HOF" (Kimber, 2015) was applied. The questionnaire was applied during 2015 in two 1st and two 2nd grades of Elementary School in the city of Zagreb (N = 84) in the framework of the international project "EAP_SEL - European Assessment Protocol for Children's SEL skills" (coordinator: University of Perugia, Italy, associate project: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb).

As expected, the survey results showed that girls, compared to boys, and older children, compared to younger, reported a higher level of social and emotional competencies. Also, the last hypothesis is confirmed, which means that there is a positive correlation between the child`s responses expressed about their own feelings and behaviors.

Keywords: social-emotional competence, social-emotional learning, assessment of social and emotional competence of children, instrument evaluation

1. Uvod

Socijalno-emocionalne kompetencije, kao značajan preduvjet prevencije problema u ponašanju, tek su u novije vrijeme prepoznate kao važne vještine koje osobi mogu biti ključna pomoć u svakodnevnom funkcioniranju te postizanju privatnih i profesionalnih uspjeha. Posljednjih nekoliko desetljeća postoji golem interes za ovo područje. Posljedično tomu, posvećena su mu brojna istraživanja koja su dovela do spoznaja o važnosti poticanja razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija kroz redovni nastavni plan i program u školama. Škole kao jedne od ključnih ustanova u društvu čija je zadaća obrazovanje i odgoj djece te njihovo pripremanje za prosocijalan i produktivan samostalan život u odrasloj dobi, a gdje djeca provode velik dio svojega vremena, prikladno su mjesto za razvoj u usavršavanje navedenih kompetencija.

Budući da velika financijska ulaganja u prevencijsku znanost zahtijevaju egzaktne podatke o isplativosti istih, razvijena je potreba za procjenama socijalno-emocionalnih kompetencija djece. Područje procjena socijalno-emocionalnih kompetencija predstavlja velik izazov stručnjacima (Lopes i sur., 2003). Razlog tomu je velikim dijelom određen upravo specifičnostima i dinamičnim razvojem djece i mladih, (Carter i sur., 2004), no o tome će više riječi biti u nastavku rada.

Na području Republike Hrvatske svijest stručnjaka i praktičara o važnosti i djelotvornosti znanstveno utemeljene prevencije problema u ponašanju je u značajnom porastu. Unatoč tomu, područje prevencijske prakse ne razvija se sukladno nalazima znanstvenih istraživanja (Novak i sur., 2013). Ključna prepreka za unapređenje cjelokupnog područja prevencije problema u ponašanju u Republici Hrvatskoj je nedostatak sveobuhvatnog pristupa koji podrazumijeva koordinaciju između institucija, donositelja odluka i postojećih inicijativa (Novak i sur., 2013).

Navedeno se očituje i nedovoljnom prisutnošću proučavanja i procjene socijalno-emocionalnih kompetencija, pa tako podataka o procjeni socijalno-emocionalnih kompetencija provedenoj na uzorku djece rane osnovnoškolske dobi, koja je u fokusu ovoga diplomskoga rada, nema. Stoga je cilj ovoga rada pružiti skroman doprinos u okviru navedenoga područja. U tu svrhu novorazvijeni instrument procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece KDO – Kako se dijete osjeća? (eng. „*How One Feels -HOF*“, Kimber, 2015) primijenjen je tijekom 2015. godine u dva prva i dva druga razreda osnovne škole u

gradu Zagrebu (N=84) u okviru međunarodnog projekta „EAP_SEL – European Assessment Protocol for Children's SEL skills“ (nositelj projekta: Sveučilište u Perugi, Italija, suradnik projekta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu), a dobiveni rezultati će biti prikazani u ovom diplomskom radu.

2. Pojmovna određenja

2.1. Socijalno-emocionalne kompetencije

U literaturi su prisutni različiti termini poput socijalno-emocionalne kompetencije, socijalno-emocionalne vještine (pri čemu se oni koriste kao sinonimi), zatim socijalne i emocionalne kompetencije, emocionalna inteligencija, socijalno-emocionalno učenje. Stoga je početak rada posvećen definiranju pojmova, te njihovih međusobnih sličnosti, razlika i odnosa.

Zhou i Ee (2012) ističu nedosljednosti u definiranju pojma socijalno-emocionalnih kompetencija, što ima za posljedicu korištenje različite terminologije za isti sadržaj, poput socijalna i emocionalna inteligencija, eng. *social and emotional intelligence* (Salovey i Mayer, 1990), emocionalna pismenost, eng. *emotional literacy* (Park i sur., 2003), te socijalna i emocionalna kompetencija eng. *social and emotional competence* (Elias i sur., 1997). Više autora je dalo svoje definicije socijalno-emocionalnih kompetencija.

Denham (2007; prema Brajša Žganec i Hanžec, 2015) i Saarni (1999; prema Brajša Žganec i Hanžec, 2015) navode da se pojam socijalno-emocionalnih kompetencija odnosi na skup različitih sposobnosti pojedinca koje mu omogućavaju adekvatno funkcioniranje u interpersonalnim odnosima. Socijalno-emocionalne odnose kao preduvjet za ostvarivanje adekvatnih odnosa s drugima ističu i autori Katz i McClellan (1997; prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014) prema kojima socijalno-emocionalne kompetencije predstavljaju sposobnosti iniciranja i održavanja skladnih interpersonalnih odnosa s drugim pojedincima ili skupinama. Keltner i Haidt (2001; prema Lopes i sur., 2004) također smatraju socijalno-emocionalne kompetencije ključnima za uspješnu socijalnu interakciju, a navedeno argumentiraju činjenicom da su emocije u funkciji komunikacije na način da prenose informacije o mislima i namjerama osoba.

Pojam socijalno-emocionalne kompetencije često se povezuje s pojmovima socijalno-emocionalne dobrobiti, socijalno-emocionalnog razvoja, mentalnoga zdravlja, emocionalne pismenosti, psihološke otpornosti i pozitivnih vršnjačkih odnosa pri čemu se socijalno-emocionalne kompetencije smatraju jednim od indikatora psihološkog zdravlja osobe koje podrazumijeva da ona posjeduje sposobnost empatije, socijalne i komunikacijske vještine te vještine rješavanja problema (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL,[1] 2005) identificiralo je pet osnovnih, međusobno povezanih, socijalno-emocionalnih kompetencija:

- **samosvijest** (eng. *self-awareness*)

Ovaj aspekt socijalno-emocionalnih kompetencija uključuje procjenu, identifikaciju i obilježavanje vlastitih osjećaja. Osim toga, samosvijest obuhvaća uvjerenja, vrijednosti, samopouzdanje, samopoštovanje, znatiželju, optimizam, prepoznavanje snaga i nedostataka te izražavanje emocija u skladu s trenutnom situacijom. Iako predškolska djeca imaju dobro definiran i stabilan osjećaj sebe, daljnji razvoj samosvijesti odvija se i tijekom rane osnovnoškolske dobi.

- **samoupravljanje** (eng. *self-management*)

Samoupravljanje je sposobnost nošenja s emocijama na produktivan način, svijest o vlastitim emocijama, praćenje i izmjene kada je potrebno kako bi pomogle djetetu u nošenju s različitim situacijama. Također, ovaj aspekt podrazumijeva nošenje sa stresom i ljutnjom, ustrajnost unatoč preprekama, izražavanje emocija na prikladan način, samokontrolu, postavljanje i postizanje ciljeva, fleksibilnost i prilagodljivost.

- **socijalna svijest** (eng. *social awareness*)

Socijalna svijest podrazumijeva sposobnost razumijevanja drugih osoba i odgovaranja na njihove osjećaje na odgovarajući način, mogućnost empatije i stavljanje u poziciju drugoga te poštivanje međuljudskih sličnosti i razlika. Također, bitna komponenta socijalne svijesti je i osjećaj pripadnosti vlastitoj obitelji, zajednici i kulturi. Emocije imaju značajnu ulogu u stalnom procesu nastojanja djece da razumiju svoja i ponašanja drugih osoba, a upravo informacije koje osobe međusobno primaju i šalju, određuju interakciju. Ukoliko dijete nije u mogućnosti tumačiti emocije, svoju okolinu može vidjeti kao zbunjujuću, nelagodnu te potencijalno prijeteću i opasnu. Socijalna se svijest u velikoj mjeri razvija tijekom osnovnoškolske dobi i putem interakcija u školi gdje se dijete susreće s većim brojem osoba i izlazi iz dobro poznatog obiteljskog okruženja.

[1] Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) sa sjedištem u Chicago, Illinois, SAD, vodeća je nacionalna organizacija posvećena proučavaju akademskih, socijalnih i emocionalnih vještina. Njihova je misija socijalno-emocionalno učenje integrirati u obrazovni sustav, počevši od predškolske dobi pa sve do kraja srednje škole.
Pristupljeno 28. travnja 2016. internetskoj stranici: http://www.casel.org/.

- **socijalne vještine** (eng. *relationship skills*)

Ovaj aspekt socijalno-emocionalnih kompetencija usmjeren je na ostvarivanje i održavanje zdravih odnosa s drugima koji traju tijekom duljega vremenskog perioda (a mogući su zahvaljujući učinkovitoj komunikaciji i vještinama slušanja), zatim odupiranje neželjenom socijalnom pritisku i konstruktivno rješavanje konflikata. Učenje socijalnih vještina poput pokretanja i održavanja razgovora, timskog rada, suradnje, slušanja, traženja pomoći, pregovaranja, davanja povratnih informacija, pridruživanja manjoj grupi, asertivnosti i rješavanja sukoba intenzivno se odvija u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi, a vještine dolaze do izražaja tijekom različitih situacija, primjerice, igre s drugima i boravka u školi.

- **odgovorno donošenje odluka** (eng. *responsible decision making*)

Odgovorno donošenje odluka uključuje ponašanja koja su u skladu s etičkim standardima i društvenim normama te osjećaj odgovornosti i poštovanja prema drugim osobama i zajednici. Nadalje, obuhvaća preuzimanje odgovornosti i priznavanje pogrešaka i propusta te vještine vođenja. Ovaj aspekt predstavlja kompleksnu zadaću za djecu koja obuhvaća rješavanje problema putem analiziranja socijalnih situacija, identificiranja problema, postavljanja prosocijalnih ciljeva i određivanja učinkovitih načina za rješavanje nesuglasica na razini vlastite vršnjačke skupine. U kontekstu rane osnovnoškolske dobi, poštivanje pravila škole i razreda te kontrola ljutnje i agresije odražavaju ovaj aspekt socijalno-emocionalnih kompetencija.

Može se primijetiti da CASEL socijalno-emocionalne kompetencije dijeli na dvije razine: intrapersonalnu i interpersonalnu. Interpersonalna podrazumijeva razumijevanje i regulaciju vlastitih emocija, dok interpersonalnu razinu čine razumijevanje emocija drugih osoba, odnosi s drugima i vještine odgovornoga donošenja odluka (Zhou i Ee, 2012).

The University of Chicago Consortium on School Research[2] navodi sljedeće socijalno-emocionalne kompetencije koje se mogu razvijati adekvatnim nastavničkim pristupom i u podržavajućem školskom okruženju, a od kojih prve tri imaju, prema snažnim istraživačkim dokazima, direktan utjecaj na školski uspjeh, dok sljedeće dvije posredno utječu na uspjeh djece u školi:

[2] The University of Chicago Consortium on School Research dio je Instituta urbanog obrazovanja Sveučilišta u Chicagu. The University of Chicago Consortium on School Research bavi se istraživanjima politike i prakse javnih škola u Chicagu s ciljem definiranja dokazano učinkovite prakse.
Pristupljeno 25. travnja 2016. internetskoj stranici: https://consortium.uchicago.edu/.

- **akademska ponašanja** (eng. *academic behaviors,* redovito dolaženje i sudjelovanje na nastavi, redovito učenje i pisanje domaćih zadaća)
- **akademska razmišljanja** (eng. *academic mindsets,* osjećaj pripadnosti akademskoj zajednici, vjerovanje da se sposobnost i stručnost razvijaju ako se uloži trud, vjerovanje da mogu uspjeti i uvjerenje da rad ima vrijednost)
- **strategije učenja** (eng. *learning strategies,* vještine učenja, postavljenje ciljeva, samoregulacija tijekom učenja)
- **akademska ustrajnost** (eng. *academic perseverance,* samodisciplina, samokontrola)
- **socijalne vještine** (eng. *social skills,* empatija, suradnja, asertivnost, odgovornost) (Farrington i sur., 2012, prema Stavsky, 2015).

Stavsky (2015) uočava zajedničke komponente definicija socijalno-emocionalnih kompetencija danih od strane različitih organizacija i autora: intrinzična motivacija, vještine kritičkog razmišljanja (rješavanje problema, zaključivanje, donošenje odluka), komunikacija, suradnja, empatija, samoregulacija emocija, vjera u vlastiti uspjeh, uvjerenje da kompetencija raste s naporom te svijest o vlastitim snagama i ograničenjima.

Child Trends [3] (2014) navodi pet ključnih socijalnih i emocionalnih kompetencija pomoću kojih djeca lakše postižu školski uspjeh: samokontrola (eng. *Self-Control*), ustrajnost (eng. *Persistence*), orijentacija ka usavršavanju (eng. *Mastery Orientation*), akademska samoefikasnost (eng. *Academic Self-Efficacy*) i socijalne kompetencije (eng. *Social Competence*).

Prema navedenom izvoru, **samokontrola** je sposobnost upravljanja i reguliranja emocija i ponašanja u skladu s društvenim normama u određenoj situaciji (Bandy i Moore 2010; prema Child Trends, 2014). Ona djeci omogućava fokusiranje i zadržavanje pažnje. Smatra se da su za akademski uspjeh samokontrola i inteligencija jednako važne (Blair 2002; prema Child Trends, 2014). Istraživanja su pokazala da je samokontrola u djetinjstvu povezana s akademskim i socijalnim vještinama, elokventnošću, sposobnošću uspješnog nošenja sa stresom i frustracijama u adolescenciji te prosocijalnim ponašanjima, poput izbjegavanja korištenja sredstava ovisnosti i manje maloljetničkih trudnoća (Mischel i sur., 1988; Tangney, i sur., 2004; Duckworth i Seligman 2005; Moffitt i sur., 2011; prema Child Trends, 2014).

[3] Child Trends je neprofitna organizacija sa sjedištem u Bethesda, Maryland, SAD. Istraživanja organizacije usmjerena na unapređenje života djece, mladih i njihovih obitelji. Pristupljeno 25. travnja 2016. internetskoj stranici: http://childtrends.org/about-us/.

Ustrajnost se definira kao dobrovoljan nastavak provođenja aktivnosti koje vode cilju unatoč preprekama i teškoćama (Peterson i Seligman, 2004; prema Child Trends, 2014). Lufi i Cohen (1987; prema Child Trends, 2014) navode da su djeca s višom razinom ustrajnosti, u usporedbi s djecom s nižom razinom ustrajnosti, sklonija suočiti se s problemom i tražiti rješenja za isti.

Orijentacija ka usavršavanju podrazumijeva djetetov pristup učenju kada ono želi unapređivati svoja znanja i kompetencije sve dok ih ne usavrši. Taj je pojam suprotan orijentaciji ka izvođenju koji označava učenje s ciljem dobivanja pozitivne povratne informacije od drugih (Wolters, 2004; Delale-O'Connor, i sur., 2012; prema Child Trends, 2014). Istraživanja pokazuju da djeca koja uče s ciljem usavršavanja koriste učinkovitije načine učenja i postižu bolji akademski uspjeh od one djece koja imaju vanjsku motivaciju za učenje, u vidu pohvale drugih (Meece i Holt, 1993; Wolters, 2004; prema Child Trends, 2014).

Akademska samoefikasnost odnosi se na uvjerenje osobe da različite akademske zadatke može učinkovito izvršiti (Zimmerman, 1989; Liew i sur., 2008; prema Child Trends, 2014). Istraživanja su pokazala da djeca s višom razinom akademske samoefikasnosti koriste učinkovitije strategije učenja i postižu bolji uspjeh tijekom obrazovanja (Zimmerman, 1989; Liew i sur., 2008; prema Child Trends, 2014).

Socijalne kompetencije odnose se na skup vještina nužnih za uspješno funkcioniranje s drugim osobama (Rose-Krasnor, 1997; Smith i Hart, 2004; prema Child Trends, 2014). One omogućavaju učenicima primjerenu interakciju s vršnjacima i nastavnicima što pomaže u ostvarivanju osjećaja privrženosti školi, a time se povećava vjerojatnost boljega školskog uspjeha i smanjenje rizika razvoja poremećaja u ponašanju (Smith i Hart, 2004; Ladd i sur., 2006; Valiente i sur., 2007; prema Child Trends, 2014).

2.2. Emocionalna inteligencija

Kako je ranije navedeno, termini socijalno-emocionalne kompetencije, emocionalna inteligencija i socijalno-emocionalno učenje usko su povezani te se u literaturi mogu pronaći različiti nazivi za iste komponente koje određuju navedene termine. Unatoč nekonzistentnosti u korištenju termina, postoje zasebne definicije za svaki pojedini konstrukt. U narednom je tekstu kratko pojašnjen pojam i porijeklo pojma emocionalna inteligencija.

Takšić i sur. (2006) osvrću se na problem nekonzistentnosti korištenja pojmova emocionalna inteligencija i socijalno-emocionalne kompetencije. Ističu da se, uzevši u obzir da se emocionalna inteligencija i socijalno-emocionalne kompetencije mogu razvijati različitim programima osmišljenim od strane stručnjaka kojima je svrha prevenirati poremećaje u ponašanju kod djece putem učenja vještina prepoznavanja svojih i tuđih reakcija te regulacije vlastitih emocija i ponašanja, u literaturi za isti skup vještina i sposobnosti koristi više različitih naziva poput emocionalne kompetentnosti i emocionalne inteligencije.

Ipak, neki od autora jasno diferenciraju navedene pojmove te pojašnjavaju njihovu povezanost. Salovey i Mayer (1990; prema Takšić i sur., 2006) emocionalnu inteligenciju definirali su kao sposobnost brze procjene, izražavanja, razumijevanja i reguliranja emocija u svrhu pozitivnog razvoja osobe.

Mayer i sur. (1999; prema Lopes i sur., 2003) ističu da se emocionalne kompetencije mogu sagledati kao inteligencija s obzirom da se mogu razvijati s dobi te da su različite, ali smisleno povezane sa sposobnostima poput verbalne inteligencije, kao jednog od osam zasebnih područja sposobnosti koje je identificirao Gardner (1983; prema Stavsky, 2015). Neki od autora (Bar-On, 2000; Boyatzis i sur., 2000; Goleman, 1998; prema Lopes i sur., 2003) emocionalnu inteligenciju smatraju općim kapacitetom za socijalnu i emocionalnu prilagodbu, odnosno krovnim pojmom koji obuhvaća niz kompetencija.

Nadalje, osobine poput obraćanja pažnje na emocije, razumijevanje i jasnoća emocija te sposobnost popravljanja svojih raspoloženja temelj su samoregulacije (kao jedne od socijalno-emocionalnih kompetencija) koja je bitan aspekt emocionalne inteligencije (Takšić, 2003).

Iz prethodnog proizlazi da su socijalno-emocionalne kompetencije i emocionalna inteligencija povezani, ali zasebni konstrukti, na što treba obratiti pažnju prilikom korištenja istih.

2.3. Socijalno-emocionalno učenje

U prethodnom tekstu spomenuto je kako je emocionalnu inteligenciju i socijalno-emocionalne kompetencije moguće razvijati. Sukladno tomu, razvijen je termin socijalno-emocionalno učenje. On označava proces usvajanja znanja i vještina koje omogućavaju prepoznavanje i upravljanje emocijama, ostvarivanje i održavanje interpersonalnih odnosa te učinkovito donošenje odluka (Payton i sur., 2008; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013, prema: Stavsky, 2015) socijalno-emocionalno učenje definira kao proces kroz koji djeca i odrasli stječu i učinkovito primjenjuju znanja, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljaju i postižu pozitivne ciljeve, osjećaju i pokazuju empatiju, uspostavljaju i održavaju dobre odnose, te donose odgovorne odluke. Slično, Elias i sur. (1997; prema Durlak i sur., 2011) socijalno-emocionalno učenje definiraju kao proces stjecanja kompetencija za prepoznavanje i upravljanje emocijama, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, poštivanje tuđih mišljenja, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa, donošenje odgovornih odluka te konstruktivno nošenje sa situacijama koje uključuju međuljudske odnose. Zhou i Ee, (2012) socijalno-emocionalno učenje smatraju procesom kojim djeca i odrasli stječu znanja i vještine potrebne za učinkovito funkcioniranje u raznim društvenim kontekstima.

Primarni je cilj socijalno-emocionalnog učenja razvoj međusobno povezanih kognitivnih, afektivnih i ponašajnih kompetencija: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka (CASEL, 2005). Dakle, socijalno-emocionalno učenje je proces usvajanja i unapređenja temeljnih, prethodno navedenih, socijalno-emocionalnih kompetencija (Education Development Center, 2011). Navedene su kompetencije preduvjet za bolju prilagodbu različitim okolnostima i situacijama, bolji uspjeh u obrazovanju, više prosocijalnih ponašanja te manje emocionalnih i problema u ponašanju (Greenberg i sur., 2003; prema Durlak i sur., 2011).

Socijalno-emocionalno učenje kao pristup potiče razvoj kompetencija, smanjenje utjecaja čimbenika rizika, te s druge strane, povećanje utjecaja zaštitnih čimbenika s ciljem prosocijalne prilagodbe (Benson, 2006; Catalano i sur., 2002; Guerra i Bradshaw, 2008; Weissberg i sur., 2003; prema Durlak i sur., 2011).

Posljednjih je godina prepoznata važnost integracije socijalno-emocionalnog učenja u regularni nastavni plan i program. Razvojni potencijal emocionalne inteligencije i spoznaja da su emocionalne kompetencije ključne za prilagodbu i uspješno funkcioniranje na različitim područjima života, potaknula je razvoj programa socijalno-emocionalnoga učenja te danas postoji veliko zanimanje za razvoj programa čije aktivnosti ciljano pospješuju socijalno-emocionalno učenje kako bi se potencijali djece razvili u što većoj mjeri (Mayer i sur., 2000; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009). Takvi programi djeci daju priliku učiti i isprobavati socijalno-emocionalne te komunikacijske vještine u interakcijama s drugim osobama.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) pruža sustavan okvir za identificiranje i procjenu kvalitetnih, osmišljenih u skladu s dokazima o učinkovitosti, programa socijalno-emocionalnih kompetencija. Analizom odabranih programa namijenjenih predškolskom uzrastu i djeci do četvrtog razreda osnovne škole, utvrđeno je da pospješuju akademski uspjeh (rezultati ispita) i prosocijalna ponašanja (pozitivni vršnjački odnosi, asertivnost), smanjuju probleme u ponašanju (agresivno ponašanje) te reduciraju emocionalni stres (CASEL, 2013).

Učinak programa je bio pozitivan na učenike koji imaju, kao i na one bez ponašajnih i emocionalnih problema. CASEL navodi da takvi programi unapređuju socijalno-emocionalne vještine učenika, stavove o sebi i drugima, potiču privrženost školi, prosocijalno ponašanje i bolji školski uspjeh, smanjuju ponašajne i emocionalne probleme te unapređuju mentalno zdravlje (Payton i sur., 2008). Durlak i sur. (2011) navode da su rezultati meta-analize pokazali da učenici koji su sudjelovali u programima socijalno-emocionalnog učenja, u usporedbi s kontrolnom grupom, pokazuju poboljšanje socijalno-emocionalnih kompetencija, prosocijalne stavove i ponašanja, manje internaliziranih i eksternaliziranih problema te značajno poboljšanje akademskih postignuća. Payton i sur. (2008) također navode brojne prednosti programa socijalno-emocionalnog učenja: daju dobre rezultate neovisno provode li se u školama ili izvan njih, s učenicima bez ili sa eksternaliziranim ili internaliziranim problemima te neovisno o rasi i etnicitetu učenika. Nadalje, programi su učinkoviti neovisno o uzrastu djece i mladih te o tome provode li se u urbanim ili ruralnim područjima (Durlak i sur., 2011). Uz prethodno navedene prednosti, programi socijalno-emocionalnog učenja odlikuju se pozitivnim rezultatima koji se zadržavaju dugo nakon provedbe programa (Payton i sur., 2008). Prema Paytonu i sur. (2008) programi socijalno-emocionalnog učenja su među najuspješnijim programima koji su ponuđeni školskom uzrastu.

Durlak i sur. (2011) navode da osoblje škole, ukoliko je adekvatno obučeno, može učinkovito provodi programe socijalno-emocionalnog učenja te se stoga oni mogu uklopiti u redoviti obrazovni plan i program te da ne zahtijevaju vanjske stručnjake za učinkovitu provedbu intervencija. To, međutim, ne znači da programe socijalno-emocionalnog učenja smije provoditi needucirano osoblje.

Poboljšanje rezultata ispita znanja učenika svakako upućuje na praktičnu i mjerljivu dobit programa socijalno-emocionalnog učenja (Payton i sur., 2008), što je svakako velika vrijednost programa, posebno za vladajuće strukture i stav javnosti koji, velikim dijelom, školu vide prvenstveno kao obrazovnu ustanovu. S obzirom na brojne pozitivne nalaze o učinkovitosti, preporuča se široka primjena kvalitetno osmišljenih programa socijalno-emocionalnog učenja utemeljenih na dokazima učinkovitosti namijenjenih provođenju u školama i izvan njih (Payton i sur., 2008).

Navedeno sugerira da su programi socijalno-emocionalnog učenja ključni za uspjeh i ostvarenje djece u privatnom i profesionalnom smislu (Greenberg i sur.., 2003; prema Haggerty i sur., 2011) te da djeca s dobrim socijalno-emocionalnim kompetencijama napreduju na akademskom i socijalnom području (Haggerty i sur., 2011). Budući da su za provođenje preventivnih programa često potrebna velika financijska sredstva, nužno je evaluirati programe kako bi se utvrdilo ima li program pozitivne učinke na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija. Stoga, prisutna je potreba za pouzdanim i valjanim instrumentima za procjenu potreba i praćenje učinka programa socijalno-emocionalnog učenja (Haggerty i sur., 2011).

Radi lakšega razumijevanja ostatka teksta, sumirana su značenja dvaju pojmova koji će često biti korišteni u nastavku:

a) socijalno-emocionalne kompetencije-pojam se odnosi na skup vještina koje osobi omogućavaju učinkovitu socijalnu interakciju
b) socijalno-emocionalno učenje-proces usvajanja i unapređenja socijalno-emocionalnih kompetencija.

3. Važnost socijalno-emocionalnih kompetencija u prevenciji problema u ponašanju kod djece

Prethodno je rečeno da razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija potiče smanjenje utjecaja čimbenika rizika, te s druge strane, povećanje utjecaja zaštitnih čimbenika, stoga su razvoj i unapređenje socijalno-emocionalnih kompetencija od velikog značaja za prevenciju problema u ponašanju.

U prilog tomu govore rezultati brojnih istraživanja (Durlak i Weissberg, 2005; Taylor i Dymnicki, 2007; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) koji upućuju na povezanost razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija s unapređenjem školskoga uspjeha, prosocijalnim ponašanjem, smanjenim brojem izostanaka iz škole, reduciranim korištenjem psihoaktivnih tvari i smanjenim agresivnim ponašanjem. Više autora opisuje pozitivne ishode djelovanja socijalno-emocionalnih kompetencija na akademska postignuća djece i mladih. Aronson (2002; prema Durlak, 2011) ističe da se učenici, koji su samosvjesniji i sigurni u svoj kapacitet za usvajanje novih znanja, više trude i ustrajni su kada se suoče s teškoćama. Također, učenici koji imaju visoke akademske ciljeve, pomoću samodiscipline, samomotivacije i sposobnosti nošenja sa stresom radu pristupaju na način koji im omogućava usvajanje veće količine znanja, a time i dobivanje boljih ocjena (Duckworth i Seligman, 2005; Elliot i Dweck, 2005; prema Durlak i sur., 2011). Isto tako, učenici koji imaju bolje vještine rješavanja problema i suočavanja s izazovima te koji donose odgovorne odluke vezane za vlastito školovanje, dovršavaju započete zadatke i postižu bolji uspjeh u školi (Zins i Elias, 2006; prema Durlak i sur., 2011). Nadalje, kapacitet za razumijevanje i upravljanje emocijama pomaže pri učinkovitom nošenju s drugim osobama i situacijama, što pozitivno utječe na privatni i profesionalni život osobe (Zhou i Ee, 2012). Payton i sur. (2008) povezuju socijalno-emocionalne kompetencije s ponašanjima koja dovode do poželjnih prosocijalnih ostvarenja: učenici koji svoje sposobnosti procjenjuju realno (samosvijest), koji svojim emocijama i ponašanjima upravljaju na prikladan način (samoupravljanje), ukoliko tumače socijalne situacije točno (socijalna svijest), učinkovito rješavaju međuljudske nesuglasice i konflikte (socijalne vještine) te donose dobre odluke o svakodnevnim izazovima (odgovorno donošenje odluka), vjerojatnije će biti uspješniji u školi i budućnosti općenito.

Suprotno tomu, Blum i Libbey (2004; prema Durlak i sur., 2011) navode da mnogi učenici kojima nedostaju socijalno-emocionalne kompetencije s vremenom postaju sve manje privrženi školi što se negativno održava na njihovo ponašanje, školski uspjeh i zdravlje.

Iz navedenog proizlazi golema važnost učenja socijalno-emocionalnih kompetencija kako bi pojedinac mogao birati prosocijalne alternative neprihvatljivim ponašanjima.

Budući da rezultati istraživanja upućuju na povezanost razvijenih socijalno-emocionalnih kompetencija i boljeg školskog uspjeha, danas škole više pažnje posvećuju socijalno-emocionalnom učenju (Education Development Center, 2011). Učenje i cjelokupan boravak u školi imaju društvenu, emocionalnu i akademsku komponentu (Zins i sur., 2004; prema Durlak i sur., 2011). Emocionalno topao i pozitivan pristup prema djeci tijekom podučavanja vodi konstruktivnom ponašanju djece (Education Development Center, 2011). Kako djeca velik dio dana provedu u školi, za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija, kao vještina ključnih za postizanje uspjeha u visokom obrazovanju, potreban je podržavajući odnos između nastavnika i djece te djece međusobno. Isto tako, važno je ostvariti učinkovito upravljanje razredom i prenošenje znanja te vještina, uključujući stvaranje prilika da djeca samostalno vježbaju i primjenjuju socijalno-emocionalne kompetencije (Denham i sur., 2010). Kako odnosi i emocije mogu olakšati ili otežati angažman djeteta u školi te njegov školski uspjeh, preventivni programi mogu biti djelotvorno rješenje za unapređenje nošenja s emocijama i ostvarivanja bliskih odnosa te time povećanje dobrobiti svih učenika neke škole (Elias i sur., 1997; prema Durlak i sur., 2011). Škole imaju veliku odgovornost za, ne samo kognitivni, već i socijalan te emocionalan razvoj djece. Unatoč tomu, najčešće se školi pripisuje samo obrazovna uloga. Zajednica od škole ima velika očekivanja koja nije lako ispuniti s obzirom na ograničene resurse kojima škola raspolaže, stoga je važna evaluacija te korištenje prakse utemeljene na dokazima učinkovitosti (Durlak i sur., 2011). Fu (2008; prema Zhou i Ee, 2012) smatra da je razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija danas osobito potreban, pozivajući se na globalni kontekst naglih društvenih promjena, stvaranja multikulturalnih društava s velikim razlikama između osoba i izražene konkurentnosti tržišta koja dovodi do snažnog i neugodnog osjećaja neizvjesnosti.

Unatoč velikom broju istraživanja ovoga područja, Payton i sur. (2008) sugeriraju da buduća istraživanja treba posvetiti otkrivanju koja kombinacija socijalno-emocionalnih kompetencija najučinkovitije djeluje na postizanje određenih ishoda za određene skupine učenika, zatim kako produljiti pozitivne učinke programa te koji su načini učinkovite podrške školskog osoblja koje je zaduženo za odgovornu i uspješnu implementaciju programa.

4. Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi

Kako se u novije vrijeme sve više pažnje posvećuje razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija djece, u svijetu se razvijaju standardi i ciljevi za ishode socijalno-emocionalnog učenja, a mjerenje napretka učenika dobiva na važnosti zbog čega je nužno razvijati instrumente za mjerenje socijalno-emocionalnih kompetencija prilagođenih djeci (Education Development Center, 2011). Nužno je dokazati je li neki od programa učinkovit kako se resursi ne bi nepotrebno i uzaludno trošili. Odgovor na pitanje o uspješnosti programa može se postići mjerenjima koja se mogu integrirati u evaluacijski proces (Wilson-Ahlstrom i sur., 2014).

Različiti izvori upozoravaju na niz teškoća vezanih uz područje procjene socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece rane osnovnoškolske dobi pa tako Education Development Center (2011) navodi da je široka primjena pouzdanih i valjanih mjernih instrumenata socijalno-emocionalne kompetencije mnogo zastupljenija u predškolskoj nego u školskoj domeni (Education Development Center, 2011).

Nadalje, u prošlosti su mjerni instrumenti većinom kreirani s ciljem procjene zastupljenosti isključivo rizičnih ponašanja kod djece (Carter i sur., 2004). Također, treba istaknuti kako se u smislu mjerenja, razvoju dječje kognicije i govora posvećuje više pažnje u odnosu na mentalno zdravlje i socijalno-emocionalni razvoj. Tek je u novije vrijeme prepoznata važnost dječjih ranih emocionalnih iskustava kao osnova za usvajanje znanja i vještina potrebnih za izgradnju odnosa i daljnji napredak djeteta (Shonkoff i Phillips, 2000; prema Carter i sur., 2004). Carter (2004) govori o problemu zakašnjelih intervencija i nepravovremenom prepoznavanju problema. S obzirom na neophodnost rane intervencije, u smislu rane dobi djeteta i začetka problema, nužan je kontinuiran rad na unapređenju mjernih instrumenata za procjenu socijalno-emocionalnih kompetencija djece, kao i sustavna briga za ovaj aspekt razvoja djeteta. Također, problem predstavlja i teškoća integracije podataka dobivenih različitim metodama i iz različitih izvora ili pak nedostatak informacija i drugih perspektiva zbog dostupnosti samo jednog izvora (Carter i sur., 2004).

Još jedna od slabih strana područja procjene socijalno-emocionalnih kompetencija svakako je činjenica da je većina mjernih instrumenata razvijena i standardizirana prema karakteristikama američkog stanovništva, kao i ograničena dostupnost instrumenata koji obuhvaćaju velik broj aspekata socijalno-emocionalnih kompetencija te što se samo vrlo mali broj instrumenata redovito upotrebljava (Humphrey i sur., 2011; prema Zhou i Ee, 2012).

Također, prema Carteru i sur. (2004) izazovi procjene socijalno-emocionalnih kompetencija specifični za razdoblje djetinjstva uključuju:

- brze razvojne promjene karakteristične za razdoblje djetinjstva,
- potrebu za razumijevanjem širokog spektra potencijalnih ponašanja djeteta raspolažući znanjem o razvojnoj prikladnosti pojava i ponašanja tijekom procesa razvoja djeteta te
- važnost razumijevanja kulturalnoga konteksta.

Kako pozitivni učinci preventivnih programa postaju sve više prepoznati, raste potreba i interes za kreiranjem instrumenata koji bi ponudili rješenja za teškoće o kojima je prethodno bilo riječi te omogućili dobivanje mjerljivih rezultata o procesu i učinku provedenih programa na dugoročan razvoj djece (Stavsky, 2015). Uz navedeno, potreba za mjernim instrumentima koji procjenjuju socijalno-emocionalne kompetencije proizašla je iz interesa za istraživanjima komponenata socijalno-emocionalnih kompetencija te njihove povezanosti s akademskim i socijalnim uspjehom (Denham i sur., 2010).

Značaj procjene proizlazi iz mogućnosti davanja podataka o socijalno-emocionalnim snagama i slabostima učenika, pojedinačno i grupno, što omogućava identificiranje potreba i područja koja je potrebno unaprijediti, kao i definiranje odgovarajućega nastavnoga plana i programa koji obuhvaća usvajanje novih i unapređenje postojećih socijalno-emocionalnih kompetencija (Coryn i sur., 2009; prema Zhou i Ee, 2012).

Humphrey i sur. (2011; prema Zhou i Ee, 2012) pregledom postojećih instrumenata namijenjenih mjerenju socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece, zaključuju da su oni nedostatni, unatoč velikom zanimanju znanstvenika za područje socijalno-emocionalnog učenja tijekom posljednja dva desetljeća.

Ipak, Carter i sur. (2004) navode da je tijekom posljednjih deset godina 20. stoljeća postignut velik napredak u mjerenju socijalno-emocionalnih kompetencija i problema djece. Tijekom 21. stoljeća održao se interes za navedeno područje te su razvijene različite metode procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece, uključujući upitnike za roditelje, dijagnostičke intervjue i opservaciju (Carter i sur., 2004). Dakle, mjerenje može biti izravno (djeca osobno ispunjavaju upitnik) ili neizravno (odrasli koji poznaju dijete ispunjavaju upitnik) (Education Development Center, 2011).

Literatura navodi različite načine mjerenja ključnih socijalno-emocionalnih kompetencija. Svaki od pristupa ima prednosti i nedostatke.

Pozitivne strane **metode opažanja** su što može dati točne podatke o razini samokontrole i predvidjeti kasnije ishode. Nedostatci su što svako dijete mora biti pažljivo praćeno tijekom cijeloga procesa testiranja te što instrumenti uglavnom nisu dizajnirani kako bi se primijenili više puta s ciljem procjene promjena tijekom vremena. Ukoliko bi istraživanje ovom metodom uključivalo velik broj djece, ono bi zahtijevalo značajne resurse u vidu vremena i istraživača, što ovu metodu čini neekonomičnom, što je problem i s metodom intervjuiranja svakog pojedinog djeteta od strane stručnjaka (Child Trends, 2014). Ova metoda zahtijeva educirane promatrače i mnogo vremena za provođenje istraživanja, što ju čini relativno skupom (Education Development Center, 2011).
Za razliku od metode promatranja, **upitnici** se mogu koristiti za procjenu promjena tijekom vremena i zahtijevaju manje resursa (Child Trends, 2014). S druge strane, oni često sadrže mnogo tvrdnji što, osobito kod mlađih uzrasta, može izazvati zamor i pad koncentracije što može utjecati na pouzdanost dobivenih rezultata. Zbog toga je preporučljivo osmisliti mjerne instrumente s manjim brojem zadataka i sa zadovoljavajućim metrijskim karakteristikama. Upitnike mogu ispunjavati djeca samostalno ili osobe koje dobro poznaju dijete poput roditelja ili nastavnika.

Kritike skala samoprocjene emocionalne inteligencije odnose se na to da osobe često ne razumiju vlastite emocije te da ponekad iskrivljuju vlastite odgovore (Takšić i sur., 2006). Stoga se u istraživanjima s mlađim dobnim skupinama češće koriste procjene osoba bliskih djetetu, poput roditelja, nastavnika ili članova vršnjačke skupine (Keresteš, 2006; prema Babić Čikeš i Buško, 2015). Iako se smatraju objektivnima, ove su procjene također ovisne o objektivnosti i drugim karakteristikama opažača i opažane osobe (Babić Čikeš i Buško, 2015). Roditelji se mogu uvelike razlikovati po znanju o zakonitostima dječjeg razvoja, te su njihove procjene često subjektivne i na njih utječu različiti čimbenici poput kulture i osobnih stavova. Primjerice, ukoliko roditelj ima negativan stav i očekivanja od djeteta, ono je u riziku od razvoja problema na području socijalno-emocionalnog funkcioniranja u budućnosti. Nadalje, roditelji mogu izbjegavati situacije koje potiču neprihvatljiva ponašanja djeteta čime mu onemogućavaju učenje novih vještina (Briggs-Gowan i sur., 2001; prema Carter i sur., 2004). Također, roditelji neko ponašanje djeteta, tipično za njegovu razvoju dob, mogu interpretirati kao problematično što ima za posljedicu dobivanje iskrivljenih rezultata istraživanja (Carter i sur., 2004).

Isto tako, nastavnici mogu biti vrijedan izvor informacija o razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija kod svakog pojedinog djeteta jer djeca u školi provedu mnogo vremena te je njihovo ponašanje nastavnicima dostupno za promatranje. Nadalje, kako nastavnici poznaju velik broj djece, kompetencije pojedinca mogu usporediti s većom grupom te na taj način odgovoriti na pitanje je li razvijenost djeteta u skladu s njegovom dobi (Education Development Center, 2011). Ipak, procjene nastavnika, kao i roditelja, podliježu subjektivnosti kojih osoba koja često nije svjesna.

U poglavlju *Važnost socijalno-emocionalnih kompetencija u prevenciji problema u ponašanju kod djece* bilo je riječi o povezanosti nerazvijenih socijalno-emocionalnih kompetencija sa slabim školskim uspjehom i neprijateljskim ponašanjem prema vršnjacima. Budući da posjedovanje socijalno-emocionalnih kompetencija poput rješavanja sukoba, iniciranja i održavanja komunikacije utječu na prihvaćenost osobe u grupi, za procjenu socijalno-emocionalnih kompetencija, mogu biti značajni **sociometrijski postupci** koji odražavaju mjeru interpersonalne privlačnosti članova određene grupe. U sociometrijskim postupcima dominantno se koriste tehnike nominacija ili biranja. Kada se radi o skupini djece, sociometrijski postupak znači procjenu odnosa unutar neke vršnjačke skupine iz perspektive članova te iste skupine te daje informaciju o prihvaćenosti i statusu svakog pojedinca određene grupe osoba (Balda i sur., 2005). Kolak (2010) sociometrijsku tehniku definira kao procjenu društvenoga položaja pojedinca, dok je sociometrijski test tehnika kvantitativne analize neformalne hijerarhije pojedinog razreda te daje informaciju o prihvaćenosti individue u grupi. Procjena se često odvija na način da dijete nominira nekoliko vršnjaka koji odgovaraju zadanom kriteriju, primjerice: „Imenuj 3 dječaka ili djevojčice iz razreda koji ti se najviše sviđaju“ i „Imenuj 3 dječaka ili djevojčice iz razreda koji ti se uopće ne sviđaju“. Prednost ovoga testa u odnosu na druge metode je što daje uvid u odnose među vršnjacima u realitetu i svakodnevnim situacijama.

Još jedna od metoda procjene socijalno-emocionalnih kompetencija su **testovi emocionalne inteligencije** razvijeni kako bi se omogućilo mjerenje isključivo socijalno-emocionalnih kompetencija, a izbjeglo moguće preklapanje mjerenja osobina i socijalno-emocionalnih kompetencija. Naime, prema teoriji emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya (1997; prema Lopes i sur., 2003), vještine se mogu stjecati i unapređivati putem učenja i iskustva. Unatoč tomu što je osobnost djelomično predisponirana genetskim nasljeđem i relativno stabilna tijekom vremena, tijekom odrastanja su, zbog učenja, iskustava i interakcije s okolinom, moguće promjene i razvoj osobnosti. Osobine i vještine mogu se međusobno

preklapati što može predstavljati teškoću prilikom mjerenja kojemu je cilj procjena emocionalnih kompetencija zasebno i neovisno od osobnosti osobe. Zbog navedenoga, danas se ispitivanju emocionalne inteligencije pristupa kao ispitivanju sposobnosti testovima u kojima je potrebno u zadacima označiti točan odgovor, što predstavlja golem izazov (više u poglavlju *Rasprava*).

Kako područje procjene socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece obiluje izazovima i teškoćama, za dobivanje što reprezentativnijih podataka, preporučljivo je na istom uzorku ispitanika koristiti više različitih metoda (Lopes i sur., 2003). Navedeno upućuje na nužnost unapređenja i evaluacije postojećih mjernih instrumenata namijenih procjeni socijalno-emocionalnih kompetencija. Ključna uloga procjene je pomoći školama i stručnjacima kreirati učinkovita rješenja u praksi za pozitivan razvoj djece i mladih.

Stoga, instrumenti procjene trebaju zadovoljavati određene kriterije. Trebaju biti dostupni, ekonomični, jednostavni za primjenu i uporabu dobivenih rezultata. Zatim, tvrdnje instrumenta trebaju biti usmjerene na konstrukt koji se mjeri, uz zadovoljavajuće metrijske karakteristike pouzdanost i valjanost (Eisert i sur., 1991; Jellinek i Murphy, 1988; prema Carter i sur., 2004). Također, trebaju biti prilagođeni uzrastu djece ukoliko je predviđeno da ona samostalno ispunjavaju upitnik te je nužno osmisliti instrument na način da je za njegovu primjenu dovoljno relativno kratko vrijeme. Isto tako, sam odabir instrumenta treba pažljivo razmotriti i planirati. Prije izbora instrumenta koji će se koristiti u svrhu procjene socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece, potrebno je proučiti protokole za bodovanje odgovora učenika i priručnik za administraciju kako bi stručnjaci imali dovoljno informacija na temelju kojih mogu procijeniti koji je instrument prikladan za potrebe njihove škole. Nužno je unaprijed definirati koje će osoblje provesti procjenu, odrediti kada je procjene moguće i prikladno primijeniti tijekom školskog dana, te odlučiti o vremenskom okviru u kojemu će se provesti procjena. Da bi stručni suradnici mogli procjenu provesti u skladu s etičkim načelima i dobivene podatke koristiti konstruktivno, potrebno im je osigurati edukaciju. Obavijest i traženje pristanka roditelja djece za provođenje procjene neizostavan je dio istraživanja provedenog prema etičkim načelima (Haggerty i sur., 2011).
Instrumenti procjene trebaju biti osmišljeni na način da su rezultati koje pružaju pregledni i lako razumljivi nastavnicima. Izvještaji i prateći priručnici trebali bi biti pregledani da se utvrdi kako su dobiveni rezultati na svakom od procjenjivanih konstrukata. Standardi i kriteriji definirani protokolima s ciljem pomoći pri interpretaciji rezultata te mogućnost

elektroničke obrade podataka svakako interpretaciju podataka čine jednostavnijom i bržom (Education Development Center, 2011). Nužno je da škola kontaktira kreatore instrumenta procjene kako bi bolje razumjela dobivene rezultate te na temelju njih donosila odluke o programima socijalno-emocionalnih kompetencija, politici i praksi koji će se provoditi u određenoj školi (Haggerty i sur., 2011).

Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija ključna je za unapređenje provedbe, evaluaciju praktičnoga rada i vođenje dokumentacije. Education Development Center (2011) navodi principe kojih se treba pridržavati tijekom mjerenja socijalno-emocionalnih kompetencija. Prvi se odnosi na povećanje dobrobiti i ne činjenje štete. Navedeno podrazumijeva da procjene u školama zahtijevaju resurse poput vremena i energije te mogu opteretiti školsko osoblje te izazvati nelagodu i anksioznost kod učenika (Education Development Center, 2011). S obzirom na to, procjene treba provoditi isključivo u skladu s unaprijed definiranom specifičnom svrhom, poput evaluiranja programa ili unapređenja nastavnog plana i programa. Zatim, škole trebaju uzeti u obzir rezultate dobivene procjenom kako bi se poboljšali učinkovitost nastavnika te akademski uspjeh i socijalno-emocionalne kompetencije djece (Education Development Center, 2011). Nadalje, nužno je da svi uključeni u postupak procjene razumiju značaj postupka te svoju ulogu u postizanju svrhe mjerenja socijalno-emocionalnih kompetencija djece poput prepoznavanja i razumijevanja snaga i potreba djece, unapređenja socijalno-emocionalnih kompetencija te akademskog uspjeha kod djece (Education Development Center, 2011).

4.1. Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece u Republici Hrvatskoj

Unatoč nedostatku kontinuiranog i sustavnog bavljenja područjem razvoja i procjena socijalno-emocionalnih kompetencija u okvirima obrazovnoga sustava i uopće, ovo je područje prepoznato važnim u stručnim i znanstvenim krugovima. Ipak, vidljivo je da nedostaju istraživanja socijalno-emocionalnih kompetencija na uzorku djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi, što je u fokusu ovoga diplomskoga rada.

Brajša-Žganec i Hanžec (2015) su provele istraživanje s ciljem procjene sposobnosti regulacije i razumijevanja emocija, kao sastavnica socijalno-emocionalnih kompetencija, na uzorku od 241 dječaka u dobi od 3 do 7 godina čiju su samoregulaciju procjenjivali roditelji, agresivno ponašanje je mjereno procjenama odgajatelja, dok je razumijevanje (prepoznavanje i opisivanje) emocija procjenjivano primjenom instrumenta Emotion Understanding Interview (Brajša-Žganec, 2003) sa svakim pojedinim ispitanikom. Ispitanicima su prikazivane slike djece sa sretnim, tužnim, ljutim, uplašenim i iznenađenim izrazima lica. Zadatak dječaka bio je identificirati svaku pojedinu emociju te izvijestiti jesu li se ikad osjećali tako.
Dobiveni rezultati upućuju na to da se sposobnost prepoznavanja i opisivanja emocija povećava s dobi. Rezultati su pokazali da ispitanici koji bolje prepoznaju i opisuju emocije te imaju veću sposobnost samoregulacije iskazuju manje agresivnog ponašanja, dok su ispitanici koji manje razumiju emocije i imaju manju sposobnost samoregulacije skloniji agresivnom ponašanju. Rezultati upućuju na važnost samoregulacije i dobrog razumijevanja emocija, kao sastavnica socijalno-emocionalnih kompetencija, kod dječaka predškolske dobi (Brajša-Žganec i Hanžec, 2015). Nadalje, istraživanje je potvrdilo da se socijalno-emocionalne vještine mogu učiti putem programa socijalno-emocionalnog učenja koji obuhvaćaju procese stjecanja i učinkovite primjene vještina i znanja potrebnih za razumijevanje i upravljanje emocijama, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa, te odgovorno donošenje odluka (Domitrovich i sur., 2007; Durlak i Weissberg, 2011; Ştefan, 2008; Webster-Stratton i Reid, 2008; prema Brajša-Žganec i Hanžec, 2015).

Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) su validirali hrvatsku verziju njemačke skale Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (Mayr i Ulich, 2009) namijenjenu mjerenju socijalno-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti kod predškolske djece. U istraživanju je sudjelovalo 112 odgojiteljica koje su primjenom ovog instrumenta promatrale ukupno 1792 djece, od kojih 939 djevojčica i 853 dječaka. Raspon dobi djece bio je od 1 do 7 godina, a prosječna dob djece oba spola koja su sudjelovala u istraživanju bila je 5 godina.

Uzorak koji je obuhvaćen analizom podataka je 1748 djece jer su izbačene procjene djece mlađe od 3 godine, s obzirom da je instrument namijenjen prvenstveno procjeni djece u dobi od 3 do 7 godina. Procjena odgojiteljica upućuje na spolne razlike na način da djevojčice u odnosu na dječake iskazuju značajno razvijenije socijalne vještine, samokontrolu, asertivnost, uživanje u istraživanju i emocionalnu stabilnost.

Nadalje, Takšić (2003) je proveo istraživanje na uzorku hrvatskih studenata i srednjoškolaca pomoću Upitnika emocionalne regulacije i kontrole (ERIK; Takšić, 1998; Takšić, 2000). Obradom podataka su obuhvaćeni rezultati ukupno 633 studenta različitih fakulteta u Zagrebu, Osijeku, Zadru i Rijeci, od kojih je 322 bilo ženskog spola, a 311 muškog spola te reprezentativnog uzorka zadarskih srednjoškolaca pri čemu je sudjelovalo 476 djevojaka i 358 mladića. Kada su u pitanju razlike po spolu i dobi, rezultati na Upitniku emocionalne regulacije i kontrole pokazuju da srednjoškolska populacija, odnosno mlađi ispitanici i osobe ženskog spola slabije kontroliraju negativne emocije. Pouzdanost upitnika bila je viša na uzorku ženskoga spola i uzorku studenata, u odnosu na muški spol i uzorak srednjoškolaca. Na temelju toga može se zaključiti da starija dob, a time i veće životno iskustvo doprinose boljem razlikovanju emocija.

Razumijevanju mjerenjem dobivenih rezultata o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece doprinosi praćenje trendova smanjenja, povećanja ili nepromijenjenosti kompetencija tijekom vremena, a o kojima se dobivaju informacije putem procjena. Praćenje trendova omogućava prepoznavanje problema te prilagodbu preventivnih programa namijenjenih razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija s ciljem unapređenja prakse. Rješenja teškoća i unapređenja rada trebaju biti sustavna i kontinuirana, utemeljena na teoriji i praksi koja je dokazano učinkovita (Education Development Center, 2011).

Na području Republike Hrvatske ne postoji sustavno provođenje programa usmjerenih na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece. Još se uvijek nedovoljna pažnja posvećuje ovom aspektu razvoja djece. Zbog unaprjeđenja kvalitete života, nužno je stvarati kulturu provođenja i evaluacije preventivnih programa te procjene i praćenja socijalno-emocionalnog razvoja djece.

5. Primjeri mjernih instrumenata za procjenu socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi

U ovom dijelu rada biti će opisani neki od mjernih instrumenata korištenih u svrhu procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece različitih uzrasta.

Social Development Research Group[4], dio Sveučilišta u Washingtonu, po narudžbi Raikes Foundation[5] je recenzirao postojeće instrumente procjene socijalno-emocionalnih kompetencija s ciljem identificiranja kvalitetnih instrumenata za evaluaciju provedenih programa, a time i evaluaciju te praćenje promjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece nastalih kao posljedice provedbe programa socijalno-emocionalnog učenja (Haggerty i sur., 2011). Pregled instrumenata procjene socijalno-emocionalnih kompetencija temeljen je na CASEL-ovom modelu. Budući da svaki instrument definira socijalne i emocionalne konstrukte na nešto drugačiji način jer polazi od različitih teorijskih podloga, u pregledu su uzete u obzir definicije tvoraca pojedinog instrumenta procjene (Haggerty i sur., 2011). U daljnjem tekstu slijedi prikaz nekih od instrumenata iz cjelokupne recenzije koji se, prema istoj, ističu dobrim psihometrijskim svojstvima, jednostavnosti korištenja u školama, mogućnošću korištenja na općoj populaciji i praćenja tijekom vremena, dostupnosti i mogućnošću korištenja u svrhu evaluacije nekog programa socijalno-emocionalnog učenja, ali nisu predviđeni i ograničeni samo na neki specifičan program, te oni koji su evaluirani (Haggerty i sur., 2011).

- Behavioral and Emotional Rating Scale Second Edition (BERS-2; Epstein i Sharma, 1998)

Instrument procjenjuje četiri od pet socijalno-emocionalnih kompetencija koje navodi CASEL: samosvijest, samoupravljanje, socijalna svijest i socijalne vještine. BERS-2 procjenjuje socijalno-emocionalne kompetencije djeteta iz perspektive djeteta, roditelja i učitelja ili druge stručne osobe. The BERS-2 Parent Rating Scale (upitnik koji ispunjavaju roditelji) i Teacher Rating Scale (upitnik koji ispunjavaju učitelji ili drugi stručnjaci) koriste se za dobnu skupinu djece od 5 do 18 godina, dok se Youth Rating Scale (upitnik samoprocjene koji ispunjavaju učenici) primjenjuje s djecom od 11 do 18 godina. Instrument

[4] Development Research Group (SDRG) je organizacija koja istražuje i promiče prosocijalna ponašanja i pozitivan razvoj mladih i odraslih. Pristupljeno 3. 5. 2016. internetskoj stranici: http://www.sdrg.org/index.asp.

[5] Raikes Foundation je organizacija koja se bavi unapređenjem života mladih. Pristupljeno 3. 5. 2016. internetskoj stranici: http://raikesfoundation.org/.

se može koristiti za evaluaciju, za planiranje intervencije i za mjerenje ishoda. Za ispunjavanje je dovoljno 15 minuta ili manje. Dobre strane instrumenta su zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike utvrđene tijekom brojnih primjena u školama i službama socijalne zaštite. Također, instrument je usmjeren na snage, a ne na slabosti učenika. S druge strane, kako procjene roditelja i učitelja mogu biti subjektivne, o čemu je prethodno pisano, skupina djece starosne dobi od 5 do 10 godina, u nepovoljnijem je položaju jer za njihovu dobnu skupinu ne postoji upitnik samoprocjene (Haggerty i sur., 2011).

- Devereux Student Strengths Assessment (DESSA), razvijen od Devereux Center for Resilient Children[6]

Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) je instrument namijenjen mjerenju socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece od vrtićke dobi do 13. godine života. Instrument je u potpunosti orijentiran na snage djece te ne procjenjuje rizične čimbenike niti rizična ponašanja. DESSA definira socijalno-emocionalne kompetencije kao sposobnost djeteta da uspješno komunicira s drugom djecom i odraslima pokazujući pri tome sposobnost upravljanja emocijama na način koji je prikladan s obzirom na kontekst i dob djeteta. Instrument se može koristiti u svrhu identificiranja socijalno-emocionalnih snaga i potreba djece, kreiranja smjernica za univerzalnu i selektivnu prevenciju te evaluiranja ishoda programa socijalno-emocionalnog učenja. Instrument procjenjuje sve socijalno-emocionalne kompetencija koje navodi CASEL: samosvijest, samoupravljanje, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka. Upitnik mogu ispuniti roditelji, nastavnici ili drugo školsko osoblje, te druge ustanove zadužene za zaštitu i odgoj djece poput socijalnih službi (Haggerty i sur., 2011). Bodovanje se obavlja ručno ili pomoću softvera. Za ovaj su instrument interpretacije, obrada podataka i izvješća dostupni putem interneta. Izvješća daju podatke o svakom učeniku zasebno, kao i grupne podatke za svaki ispitani razred. Nadalje, pozitivne strane instrumenta su dobra psihometrijska svojstva, jednostavnost primjene te je rezultate jednostavno interpretirati. Loše strane instrumenta su što ne procjenjuje rizične čimbenike i ponašanja, za što su škole često zainteresirane. Zatim, anketu ispunjavaju

[6] Devereux Center for Resilient Children (DCRC) je organizacija koja se bavi promicanjem pozitivnog socijalno-emocionalnog razvoja djece, osnaživanjem i otpornošću djece i njihovih roditelja. Organizacija pruža usluge educiranja i brige za mentalno zdravlje, a stručnjaci organizacije bave se istraživanjima i razvijanjem instrumenata procjene područja socijalno-emocionalnih kompetencija. Pristupljeno 4. 5. 2016. internetskoj stranici: http://www.centerforresilientchildren.org/home/about-us/.

nastavnici što im može otežati svakodnevni rad te oduzimati mnogo vremena (Haggerty i sur., 2011).

- Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-Rating Scale; Gresham i Elliot, 2008)

Social Skills Improvement System (SSIS) omogućava procjenu socijalnih vještina, rizičnih ponašanja i akademskih kompetencija kod pojedinaca i malih skupina. Dakle, pomoću navedenog instrumenta je moguće identificirati učenike koji su u riziku od razvoja antisocijalnih ponašanja i slabog školskog uspjeha. Uz navedeno, koristi se za evaluaciju učinka nakon intervencije i daljnje praćenje napretka. Namijenjen je dobnoj skupini djece i mladih od 3 do 18 godina. Predviđeno je da upitnik ispunjavaju roditelji, učitelji i učenici, ali samo učenici od 8 do 18 godina. Za ispunjavanje upitnika potrebno je od 10 do 25 minuta. Instrument procjenjuje četiri od pet socijalno-emocionalnih kompetencija koje navodi CASEL: samoupravljanje, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka (Haggerty i sur., 2011). Bodovanje rezultata je moguće napraviti ručno ili putem računala. Izvješća su dobivena na temelju softvera za bodovanje. U priručniku postoje detaljne upute o prikupljanju podataka, bodovanju i interpretaciji rezultata. Social Skills Improvement System (SSIS) je revidirana verzija Social Skills Rating System (SSRS), instrumenta koji ima dugu povijest korištenja. Prema prvim pokazateljima, instrument ima dobre psihometrijske karakteristike. Ipak, postoje opsežna istraživanja prijašnje verzije, dok su podaci o revidiranoj verziji nedostatni (Haggerty i sur., 2011).

Premda postoje dosada kreirani kvalitetni instrumenti procjene, potreban je daljnji rad na ovomu području te izrada novih i usavršenih instrumenata. Iz pregleda instrumenata vidljiv je nedostatak instrumenata samoprocjene koji bi bili predviđeni za samostalno ispunjavanje od strane mlađe djece. Razlog tomu je manja dostupnost razvojno odgovarajućih metoda i pristupa pomoću kojih bi se djeca rane osnovnoškolske dobi samostalno izjasnila o vlastitim osobinama ličnosti s obzirom da je najčešće korištena metoda papir-olovka razvojno neprikladna za djecu mlađu od osam godina (Byrne, 1996; prema Measelle i sur., 2005).
Kako upitnici sadrže tvrdnje tekstualnog sadržaja, djeca prvih i drugih razreda osnovne škole koja su tek u procesu savladavanja vještine čitanja, nisu ih u mogućnosti ispunjavati, stoga njih procjenjuju roditelji i nastavnici čije procjene nisu lišene subjektivnosti. Stoga u nastavku slijedi prikaz nekih od instrumenata prilagođenih procjeni socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece predškolske dobi i do 10 godina starosti izdvojenih iz sažetog

pregleda Denhama i sur. (2010) koji omogućavaju samoprocjenu djece, a ne koriste isključivo pisane tvrdnje u upitničkim mjerama.

- Berkeley Puppet Interview (BPI; Ablow i Measelle, 1993)

Instrument mjeri konstrukt samosvijest, jednu od pet temeljnih socijalno-emocionalnih kompetencija prema CASEL-u (2005; prema Denham i sur., 2010). Namijenjen je ispitivanju djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi, do 10 godina starosti. Razvijen je zbog nedostatka standardizirane metodologije prikladne za mjerenje dječje samopercepcije i percepcije svojega okruženja. Istraživanje se provodi pomoću lutaka intervjuiranjem djece pri čemu lutke Iggy i Ziggy razgovaraju te pitaju djecu o temi, primjerice:

Iggy: "Ja imam puno prijatelja."

Ziggy: „Ja nemam puno prijatelja."

Iggy: „A ti? (obraćajući se djetetu)"

Lutkarska predstava je neinvazivan način pristupa problemskim pitanjima te omogućava djeci da se izraze prirodno, bez osjećaja izloženosti. Optimalno je da intervjuiranje ne traje dulje od 20 minuta. Uključujući pauzu, dva je intervjua moguće provesti u jednom danu. Nužno je da provoditelj intervjua prođe edukaciju i dobije pripadajući certifikat. Dosadašnja su testiranja instrumenta pokazala da djeca razumiju pitanja te se spontano uključuju i aktivno sudjeluju u razgovoru. Dosadašnja testiranja metrijskih osobina ukazuju na pouzdanost instrumenta. Valjanost instrumenta je odlična te je testirana na socioekonomski, kulturalno i klinički različitim uzorcima djece (Denham i sur., 2010). Stvaranje prilika za verbalnu i neverbalnu komunikaciju, kraći i dulji odgovori djece te upute za kodiranje odgovora predstavljaju pozitivne strane instrumenta (Denham i sur., 2010).

- The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSAYC; Harter i Pike, 1984)

Poput prethodnog, instrument mjeri konstrukt samosvijesti, pri čemu se usmjerava na percipiranu kompetentnost i socijalnu prihvaćenost. Primjeren je za uporabu s djecom predškolske dobi te do 7 godina starosti. PSPCSAYC se sastoji od setova slika prilagođenih dvjema spolnim te dobnim skupinama: predškolskoj djeci te šestogodišnjacima i sedmogodišnjacima (Denham i sur., 2010).

Ispitivanje djece provodi se na sljedeći način: djetetu se najprije pročita kratak opis o svakom djetetu prikazanom na slici. Primjerice, djetetu ženskog spola istraživač pojasni da je djevojčica s njezine lijeve strane dobra u igri puzzle, dok djevojčica s njezine desne strane

nije dobra u navedenoj igri. Prvi je zadatak ispitanice procijeniti kojoj je djevojčici sličnija. Nakon toga, dijete treba procijeniti u kojoj je mjeri (malo ili jako) slična odabranoj djevojčici. Svaka čestica boduje se na rasponu stupnjeva od 1 do 4 pri čemu 1 označava najnižu kompetentnost i prihvaćanje, dok 4 označava najvišu. S obzirom na to, istraživač označava broj 1 ukoliko ispitivana djevojčica procijeni da je jako slična djevojčici koja nije dobra u igri puzzle, te broj 2 ako ispitivana djevojčica procijeni da je malo slična djevojčici koja nije dobra u igri puzzle. Zatim, istraživač označava broj 3 ukoliko ispitivana djevojčica procijeni da je malo slična djevojčici koja je dobra u igri puzzle, te broj 4 ako ispitivana djevojčica procijeni da je jako slična djevojčici koja je dobra u igri puzzle (Denham i sur., 2010).

Druga je varijanta upitnika namijenjena ispitivanju nastavnika. Učitelji, nakon dobivenog opisa čestice, rangiraju koliko je izjava točna na skali od 4 stupnja (jako točna, prilično točna, donekle točna i ne baš točna). Potom se rezultati djece i nastavnika mogu uspoređivati. Instrument karakteriziraju ne osobito jaka psihometrijska svojstva (Denham i sur., 2010).

- Bryant Empathy Scale for Children (Bryant, 1982)

Instrument je namijenjen procjeni socijalne svijesti i socijalnih kompetencija kod djece u dobi od 6 do 12 godina. Upitnik se sastoji od 16 čestica. Neki od primjera čestica su: „Žao mi je ljudi koji nemaju stvari koje ja imam.“, „Rastužim se kad vidim dijete koje se nema s kim igrati.“, „Kad vidim dječaka koji plače, i meni se plače.“, „Uzrujam se kad vidim životinje koje su ozlijeđene.“ (Denham i sur., 2010).

Za provođenje upitnika potrebno je oko 5 do 10 minuta. Djeci koja još ne znaju čitati, istraživač čita sadržaj čestica, a dijete nakon svake pojedine čestice karticu ubacuje u kutiju koja se odnosi na njega, odnosno u onu koja se na njega ne odnosi. Osmogodišnjaci i devetogodišnjaci zaokružuju „da“ ili „ne“ uz pripadajuću česticu, dok se dvanaestogodišnjaci izjašnjavaju na skali u rasponu od devet stupnjeva od „uopće se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“. Osim što pruža uvid u stupanj razvijenosti i prisutnosti empatije, socijalne svijesti te socijalnih kompetencija kod ove dobne skupine koja je specifična, a kojoj upitnici nerijetko nisu prilagođeni, zadovoljavajuće metrijske karakteristike su također jaka strana ovoga instrumenta (Denham i sur., 2010).

6. Prikaz istraživanja

6.1. Cilj istraživanja

Svrha ovog diplomskog rada je ispitati primjenjivost novorazvijenog instrumenta procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece (KDO – Kako se dijete osjeća?, eng. „*How One Feels (HOF)“,* Kimber, 2015) kod učenika prvih i drugih razreda osnovne škole. Upitnik je bio primijenjen tijekom 2015. godine u dva prva i dva druga razreda u osnovnoj školi u gradu Zagrebu (N=84) u okviru međunarodnog projekta „EAP_SEL – European Assessment Protocol for Children's SEL skills“ (nositelj projekta: Sveučilište u Perugi, Italija, suradnik projekta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu).

6.2. Istraživački problemi

Sukladno cilju, postavljeni su sljedeći istraživački problemi:

1. Ispitati socijalno-emocionalne kompetencije djece primjenom novorazvijenog instrumenta procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece
2. Utvrditi u kojoj mjeri djeca daju kompetentne odgovore
3. Ispitati postoje li spolne te dobne razlike u razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija
4. Ispitati odnos između iskazanih odgovora o osjećajima te ponašanjima djeteta vezanih uz specifičnu situaciju.

6.3. Hipoteze

Sukladno prethodno navedenim istraživačkim problemima te nalazima znanstvenih istraživanja, o kojima je bilo riječi ranije u tekstu, formirane su četiri hipoteze. Prva od njih je eksplorativnoga tipa s ciljem dobivanja uvida u socijalno-emocionalne kompetencije djece.

H1: Utvrditi u kojoj mjeri djeca iskazuju kompetentne odnosno nekompetentne odgovore.
H2: Postoje spolne razlike unutar ispitivanog uzorka na način da djevojčice, u odnosu na dječake, iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija.
H3: Postoje razlike u odnosu na dob unutar ispitivanog uzorka na način da starija djeca (2. razred osnovne škole), u odnosu na mlađu (1. razred osnovne škole) iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija.

H4: Postoji korelacija između osjećaja i ponašanja u odgovorima ispitanika vezanih uz specifičnu situaciju.

7. Metodologija istraživanja

7.1. Uzorak ispitanika

Upitnik je bio primijenjen tijekom 2015. godine u dva prva i dva druga razreda osnovne škole u gradu Zagrebu (N=84) u okviru međunarodnog projekta „EAP_SEL – European Assessment Protocol for Children's SEL skills“ (nositelj projekta: Sveučilište u Perugi, Italija, suradnik projekta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu). U istraživanju su sudjelovale 43 djevojčice (53, 1%) i 38 dječaka (46, 9%), dok na tri upitnika spol djeteta nije označen. Raspon dobi kreće se od 6 do 9 godina, pri čemu je prosječna dob djece bila 7, 4 godine. Troje djece (3, 6%) iz uzorka u trenutku provođenja istraživanja imalo je 6 godina, 43 djece (52, 2%) imalo je 7 godina, 37 djece (44%) imalo je 8 godina te je jedno dijete (1, 2%) imalo 9 godina. Tablica 3. prikazuje da je u prvim razredima bilo 26 ispitanica i 15 ispitanika, dok je u drugim razredima bilo 17 djevojčica i 23 dječaka.

Tablica 1. Pregled uzorka ispitanika po dobi

N	84
Minimum	6
Maksimum	9
prosječna dob	7, 43

	broj djece	postotak
Šestogodišnjaci	3	3, 6%
Sedmogodišnjaci	43	52, 2%
Osmogodišnjaci	37	44%
Devetogodišnjaci	1	1,2%

Tablica 2. Pregled uzorka ispitanika po spolu

N	81

	broj	postotak
Ženski	43	53,1%
Muški	38	46,9%

Tablica 3. Pregled broja ispitanika s obzirom na spol i razred

	Ženski spol	Muški spol
1. razred	26	15
2. razred	17	23

7.2. Mjerni instrument

Sve veća osviještenost o važnosti razvijanja socijalno-emocionalnih kompetencija djece, uzrokovala je potrebu za razvojem instrumenta koji bi bio usmjeren na mjerenje upravo tih kompetencija djece. Kao što je ranije navedeno, neke od bitnih karakteristika koje bi trebao posjedovati takav instrument su praktičnost i jednostavna primjena s većim skupinama djece. Do sada nisu razvijeni takvi instrumenti za mjerenje dječje socijalno-emocionalne kompetencije, osobito ne oni koji su standardizirani za različite države na području Europe. Osmišljavanje upravo takvog upitnika dio je aktivnosti "EU_EAP-SEL" projekta. Upitnik „Kako se dijete osjeća" , eng. „*How One Feels (HOF)",* razvijaju znanstvenici iz Švedske (autorica: dr.sc. Birgitta Kimber) s ciljem njegove primjene od strane učitelja nižih razreda osnovne škole s ciljem mjerenja socijalno-emocionalnih kompetencija djece širom Europe.

Upitnik autorice Brigitte Kimber „Kako se dijete osjeća", eng. „*How One Feels (HOF)"*, namijenjen je djeci u dobi od 6 do 10 godina. Sadrži prikaz 10 situacija o kojima svako dijete pojedinačno iznosi vlastito mišljenje o tome kako se lik iz situacije osjeća i što ono misli da bi lik iz situacije učinio/la. Uz navedenih 10 situacija, upitnik sadrži i jednu testnu situaciju kojoj je svrha upoznavanje djece s upitnikom i procjena razumiju li što se od njih očekuje prilikom ispunjavanja upitnika. Upitnik je razvijen u suradnji s nastavnicima i psiholozima različitih europskih zemalja sa svrhom utvrđivanja jesu li pitanja i situacije iz upitnika relevantne za sve zemlje. Pitanja su potom odabrana s obzirom na procijenjenu relevantnost. Također, provedene su fokus grupe s učenicima kako bi se utvrdili svi mogući odgovori na zadane situacije. Testiranja su ponovljena s ciljem utvrđivanja pouzdanosti.
Tijekom procesa kreiranja i usavršavanja upitnika, stručnjaci su se susreli s nizom teškoća poput kodiranja ponuđenih odgovora, nasumično odabranih odgovora djece i nužnosti pažljivog odabira fotografija, odnosno ilustracija za upitnik. O valjanosti upitnika nije moguće donositi nedvojbene zaključke s obzirom na velike razlike procjene nastavnika različitih

zemalja. Budući da ne postoji detaljan uvid u način provođenja postupka istraživanja, o razlozima takvih rezultata također je teško zaključivati.

7.3. Način prikupljanja podataka

Kako je prethodno navedeno, u istraživanju je korišten upitnik „Kako se dijete osjeća“, eng. „*How One Feels (HOF)“*. Primijenjen je grupno. Svako dijete dobilo je vlastiti tiskani set s prikazanih deset ilustriranih situacija ispod kojih se nalaze simboli koji predstavljaju moguće odgovore na situacije. Situacije su projicirane pomoću projektora u Power Point formatu, a svako je dijete paralelno pratilo vlastite primjerke situacija u tiskanom obliku. Za svaku situaciju dijete procjenjuje kako se pojedini lik sa slike osjeća te što čini u prikazanoj situaciji. Djeci su pojašnjene nejasnoće te je prva situacija, dana upravo u svrhu boljega razumijevanja djece o njihovom zadatku, riješena suradnjom djece s učiteljima.

Na pitanje kako se lik osjeća djetetu se nude tri moguća odgovora predstavljena simbolima „O“, „#“ i „X“. Dijete treba zaokružiti samo jedan simbol (odgovor). Na pitanje što lik čini djetetu se nude tri moguća odgovora predstavljena simbolima: „+“, „&“ i „*“**.** I na ovo pitanje dijete treba zaokružiti samo jedan simbol (odgovor). Značenje svakog simbola pročitan je na glas za svaku situaciju te je istovremeno ta situacija prikazana na projektoru.

Učenicima je naglašeno više puta prije i tijekom provođenja ispitivanja da nema točnih i netočnih odgovora, već da je poželjno da svako dijete slobodno izrazi svoje mišljenje.
Za potrebe provedbe istraživanja osigurani su pisani pristanci roditelja svih učenika.

7.4. Metode obrade podataka

Statističkoj obradi podataka prethodilo je kodiranje i vrednovanje ponuđenih odgovora u upitniku. Proces kodiranja obuhvaćao je dodavanje brojčane oznake u rasponu od 1 do 3 (1 za najmanje kompetentnu izjavu, 3 za najkompetentniju i 2 za onu koja je procijenjena srednje kompetentnom) svakom ponuđenom odgovoru zasebno za čestice u kojima ispitanici procjenjuju što lik s ilustracije osjeća i što radi. U kasnijoj fazi obrade podataka odgovori su bodovani samo s 0 i 1 na način da je od tri ponuđena odgovora na svako pitanje samo 1 odabran kao kompetentan, dok su nulama označena preostala dva odgovora.

Obradom podataka obuhvaćeno je 11 situacija predstavljenih na upitniku (uključujući i testnu) od kojih svaka sadrži po dvije varijable- što dijete osjeća i što radi. Rezultati testne situacije također su uključeni u obradu podataka s obzirom da su djeca transparentno odgovorila na testnu situaciju, pri čemu nije bilo znakova koji bi upućivali da djeca nisu razumjela što se od njih očekuje. Tesna situacija predstavljena je varijablama 0-osjeća i 0-radi.

Obrada istraživanjem dobivenih podataka izvršena je pomoću statističkog programa SPSS. U svrhu ostvarenja ciljeva istraživanja, korištene su metode deskriptivne statistike, t-test za nezavisne uzorke i Spearmanov koeficijent korelacije. Metode deskriptivne statistike korištene su kako bi se dobio uvid u pojedina obilježja sudionika istraživanja. U svrhu testiranja razlika u odnosu na spol i dob , korišten je Mann-Whitneyev test, neparametrijska alternativa t-testu za nezavisne uzorke. Spearmanov koeficijent korelacije korišten je u svrhu ispitivanja povezanosti rezultata svih varijabli koje se tiču pitanja što dijete osjeća u svakoj pojedinoj hipotetskoj situaciji s rezultatima svih varijabli koje se tiču pitanja što dijete radi u svakoj pojedinoj hipotetskoj situaciji.

8. Rezultati istraživanja

Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovim testom koji je pokazao da distibucija frekvencija na svim ispitivanim varijablama značajno odstupa od normalne na razini značajnosti od 1%, odnosno distibucija rezultata nije normalno distribuirana. Isto je potvrdio i Shapiro-Wilkov test. Stoga je, u svrhu testiranja spolnih i dobnih razlika, proveden Mann-Whitney U- test.

8.1. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po spolu

Tablica 4. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po spolu

varijable na upitniku HOF	spol	N	srednji rang	Mann-Whitney U	t
varijabla 0 osjeća	ženski	43	42,84	695	0,236
	muški	37	37,78		
varijabla 0 radi	ženski	43	39,88	769	0,762
	muški	37	41,22		
varijabla 1 osjeća	ženski	43	41,93	777	0,655
	muški	38	39,95		
varijabla 1 radi	ženski	43	42,29	761,5	0,393
	muški	38	39,54		
varijabla 2 osjeća	ženski	43	42,01	773,5	0,623
	muški	38	39,86		
varijabla 2 radi	ženski	43	42,42	756	0,403
	muški	38	39,39		
varijabla 3 osjeća	ženski	43	34,92	555,5	**0,003***
	muški	38	47,88		
varijabla 3 radi	ženski	43	37,92	684,5	0,117
	muški	38	44,49		
varijabla 4 osjeća	ženski	43	43,37	715	0,257
	muški	38	38,32		
varijabla 4 radi	ženski	43	44,47	668	0,067
	muški	38	37,08		
varijabla 5 osjeća	ženski	43	41,49	796	0,815
	muški	38	40,45		
varijabla 5 radi	ženski	43	44,14	682	0,118

	muški	38	37,45		
varijabla 6 osjeća	ženski	43	44,05	686	0,152
	muški	38	37,55		
varijabla 6 radi	ženski	43	42,87	736,5	0,368
	muški	38	38,88		
varijabla 7 osjeća	ženski	43	41,08	813,5	0,964
	muški	38	40,91		
varijabla 7 radi	ženski	43	43,08	727,5	0,278
	muški	38	38,64		
varijabla 8 osjeća	ženski	43	46,78	568,5	**0,004***
	muški	38	34,46		
varijabla 8 radi	ženski	43	43,91	692	0,107
	muški	38	37,71		
varijabla 9 osjeća	ženski	43	40,19	782	0,688
	muški	38	41,92		
varijabla 9 radi	ženski	43	44,58	663	0,072
	muški	38	36,95		
varijabla 10 osjeća	ženski	43	45,91	606	**0,011***
	muški	38	35,45		
varijabla 10 radi	ženski	43	43,02	730	0,278
	muški	38	38,71		

* statistički značajna razlika na razini < .01
** statistički značajna razlika na razini < .05

Iz prethodne tablice 4. je vidljivo da statistički značajne spolne razlike postoje na 3 od 22 ispitivane varijable. Na varijabli 3-osjeća (t = 0, 003; p < .01) i na varijabli 8-osjeća (t =0, 004; p < .01) razlike su statistički značajne na razini značajnosti od 1%. Na varijabli 10-osjeća (t = 0,011; p < .05)) razlike su statistički značajne na razini značajnosti od 5%. Pregled prosječnih rangova ukazuje na mogući smjer razlika-djevojčice na 18 od ukupno 22 varijable postižu više rezultate, odnosno iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija.

Prethodno navedeno potvrđuje i sljedeća, tablica 5., iz koje se, pregledom srednjih rangova, vidi da ispitanice postižu više rezultate od ispitanika, odnosno, iskazuju veće socijalno-emocionalne kompetencije na obje kompozitne varijable, što je u skladu s očekivanjima sadržanima u drugoj hipotezi. Zanimljiv je nalaz istraživanja da postoji statistički značajna razlika na razini značajnosti od 5% između muškoga i ženskoga spola na kompozitnoj varijabli-radi (t = 0,015; p < .05), dok na kompozitnoj varijabli- osjeća nije uočena statistički značajna razlika, što znači da djevojčice i dječaci imaju slične osjećaje vezane za zadane

hipotetske situacije. Suprotno tomu, postoje razlike između spolova u iskazima vezanim za ponašanja u istim zadanim hipotetskim situacijama, na način da djevojčice iskazuju više socijalno kompetentnih ponašanja. Mogući razlozi za to su utjecaji kulture i odgoja koji potiču iskazivanje osjećaja kod djevojčica, što kod dječaka nije slučaj. Također, treba uzeti u obzir i potencijalno davanje socijalno poželjnih odgovora od strane djevojčica, odnosno, onih koji se očekuju od pripadnica ženskoga („*nježnijega*“) spola, što je također usvojeno odgojem.

Tablica 5. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po spolu

kompozitne varijable	spol	N	srednji rang	Mann-Whitney U	t
osjeća	ženski	43	45,33	631,000	,074
	muški	38	36,11		
radi	ženski	43	46,90	563,500	**,015****
	muški	38	34,33		

** statistički značajna razlika na razini < .05

8.2. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po dobi

Prilikom testiranja razlika među ispitanicima s obzirom na dob, korištena je varijabla razred, s obzirom na neujednačenu distribuciju djece po dobi.

Tablica 6. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po dobi

varijable na upitniku HOF	razred	N	srednji rang	Mann-Whitney U	t
varijabla 0 osjeća	prvi_razred	44	40,47	790,500	,456
	drugi_razred	39	43,73		
varijabla 0 radi	prvi_razred	44	39,20	735,000	,183
	drugi_razred	39	45,15		
varijabla 1 osjeća	prvi_razred	44	42,77	868,000	,899
	drugi_razred	40	42,20		
varijabla 1 radi	prvi_razred	44	40,41	788,000	,188
	drugi_razred	40	44,80		

varijabla 2 osjeća	prvi_razred	44	38,95	724,000	,092
	drugi_razred	40	46,40		
varijabla 2 radi	prvi_razred	44	40,23	780,000	,188
	drugi_razred	40	45,00		
varijabla 3 osjeća	prvi_razred	44	37,95	680,000	**,033****
	drugi_razred	40	47,50		
varijabla 3 radi	prvi_razred	44	41,86	852,000	,759
	drugi_razred	40	43,20		
varijabla 4 osjeća	prvi_razred	44	43,32	844,000	,707
	drugi_razred	40	41,60		
varijabla 4 radi	prvi_razred	44	42,55	878,000	,981
	drugi_razred	40	42,45		
varijabla 5 osjeća	prvi_razred	44	40,41	788,000	,332
	drugi_razred	40	44,80		
varijabla 5 radi	prvi_razred	44	45,05	768,000	,219
	drugi_razred	40	39,70		
varijabla 6 osjeća	prvi_razred	44	42,95	860,000	,836
	drugi_razred	40	42,00		
varijabla 6 radi	prvi_razred	44	43,73	826,000	,568
	drugi_razred	40	41,15		
varijabla 7 osjeća	prvi_razred	44	37,68	668,000	**,009***
	drugi_razred	40	47,80		
varijabla 7 radi	prvi_razred	44	41,14	820,000	,492
	drugi_razred	40	44,00		
varijabla 8 osjeća	prvi_razred	44	45,18	762,000	,199
	drugi_razred	40	39,55		
varijabla 8 radi	prvi_razred	44	47,23	672,000	**,010****

	drugi_razred	40	37,30		
varijabla 9 osjeća	prvi_razred	44	41,32	828,000	,577
	drugi_razred	40	43,80		
varijabla 9 radi	prvi_razred	44	37,86	676,000	**,024****
	drugi_razred	40	**47,60**		
varijabla 10 osjeća	prvi_razred	44	44,95	772,000	,216
	drugi_razred	40	39,80		
varijabla 10 radi	prvi_razred	44	44,41	796,000	,316
	drugi_razred	40	40,40		

* statistički značajna razlika na razini < .01
** statistički značajna razlika na razini < .05

Iz prethodne tablice 6. vidljivo da statistički značajne razlike između mlađih učenika prvih i starijih učenika drugih razreda postoje na četiri od dvadeset dvije ispitivane varijable. Statistički značajna razlika na razini od 5% dobivena je na varijablama 3-osjeća (t = 0, 033; p < .05), 8-radi (t = 0, 01; p < .05) i 9-radi (t = 0,024; p < .05). Statistički značajna razlika na strožoj razini značajnosti od 1% dobivena je na varijabli 7-osjeća (t = 0,009; p < .01). Pregled prosječnih rangova pokazuje da stariji, odnosno, učenici dvaju drugih ispitivanih razreda osnovne škole na dvanaest od ukupno dvadeset dvije varijable postižu više rezultate, odnosno iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija.

Tablica 7., u nastavku teksta, pokazuje da nema statistički značajne razlike između prvih i drugih razreda na svim varijablama koje se tiču pitanja što dijete osjeća u svakoj pojedinoj hipotetskoj situaciji (t= 0, 231; p > .05) ni između prvih i drugih razreda na svim varijablama koje se tiču pitanja što dijete radi (t = 0,451; p > .05) u svakoj od ponuđenih hipotetskih situacija. S druge strane, srednji rangovi upućuju na to da drugi razredi na obje kompozitne varijable postižu veći uspjeh, odnosno iskazuju više socijalno-emocionalne kompetencije.

Tablica 7. Razlike socijalno-emocionalnih kompetencija po dobi

kompozitne varijable	razred	N	srednji rang	Mann-Whitney U	t
osjeća	prvi razred	44	39,50	748,000	,231
	drugi razred	40	45,80		
radi	prvi razred	44	40,61	797,000	,451
	drugi razred	40	44,58		

8.3. Korelacija između osjećaja i ponašanja djece vezanih uz specifičnu situaciju

Tablica 8. (u nastavku) prikazuje dobivene Spearmanove koeficijente korelacije između odgovora djece o vlastitim osjećajima te ponašanjima vezanih uz zadanu hipotetsku situaciju. Kompozitna varijabla-osjeća obuhvaća sve varijable koje se odnose na odgovore ispitanika o tome kako se dijete u zadanoj hipotetskoj situaciji osjeća, dok kompozitna varijabla-radi obuhvaća sve varijable koje se odnose na odgovore ispitanika o tome što dijete čini u zadanoj hipotetskoj situaciji.

Tablica 8. Korelacija kompozitnih varijabli

Spearman's rho	Kompozitna varijabla-osjeća	Correlation Coefficient	1,000	,386**
		N	84	84
	Kompozitna varijabla-radi	Correlation Coefficient	,386**	1,000
		N	84	84

** korelacija je statistički značajna na razini < .01

Spearmanov koeficijent korelacije pokazuje da je korelacija značajna na strožoj razini značajnosti (Sig. (2-tailed) =0,000; Sig. (2-tailed) < .01), što znači da postoji povezanost

među odgovorima ispitanika na varijablama koje se tiču pitanja što dijete osjeća u svakoj zadanoj hipotetskoj situaciji s odgovorima ispitanika na varijablama koje se tiču pitanja što dijete radi u svakoj zadanoj hipotetskoj situaciji, što potvrđuje četvrtu hipotezu ovog istraživanja. Drugim riječima, ispitanici i ispitanice koji su prilikom istraživanja iskazali kompetentnije odgovore vezane uz procjenu što dijete osjeća u postavljenoj situaciji, također daju kompetentnije odgovore vezane uz procjenu što dijete radi u toj situaciji.

9. Rasprava

Rezultati ovoga istraživanja gotovo su u potpunosti potvrdili nalaze dostupne literature. U svrhu testiranja spolnih i dobnih razlika, proveden je Mann-Whitney U-test. Očekivane spolne razlike formulirane u drugoj hipotezi su ovim istraživanjem potvrđene s obzirom da su djevojčice iskazale višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija. Prema Denhamu i sur. (2002; prema Brajša Žganec i Hanzec, 2015) dječaci imaju više problema u socijalnoj prilagodbi te iskazuju neprimjereno ponašanje u socijalnim interakcijama u većoj mjeri od djevojčica. U skladu s tim je i istraživanje Tatalović Vorkapić i Lončarića (2014) koje pokazuje da djevojčice u odnosu na dječake iskazuju značajno razvijenije socijalne vještine, samokontrolu, asertivnost, uživanje u istraživanju i emocionalnu stabilnost. Suprotno ovomu, istraživanje Takšića (2003) pokazuje da osobe ženskog spola, u odnosu na muški, slabije kontroliraju neugodne emocije.

Dobiven je zanimljiv rezultat ovoga istraživanja koji je pokazao da djevojčice i dječaci iskazuju vrlo slične osjećaje (kompozitna varijabla-osjeća) vezane za zadane hipotetske situacije. Isto tako, ovo je istraživanje pokazalo da postoje razlike između spolova u iskazima vezanim za ponašanja u istim zadanim hipotetskim situacijama (kompozitna varijabla-radi), na način da djevojčice iskazuju više socijalno-kompetentnih ponašanja. Radi preglednosti, u tablici 8. koja slijedi prikazane su sve hipotetske situacije na upitniku, zajedno s pripadajućim varijablama koje se odnose na ono što dijete radi i osjeća, te odgovori koji su od strane stručnjaka ocijenjeni kompetentnima:

Tablica 9. Hipotetske situacije na upitniku s pripadajućim varijablama „osjeća“ i „radi“ te kompetentnim odgovorima

Skraćen opis hipotetskih situacija na upitniku	varijable na upitniku HOF	Kompetentni odgovori
Erik je ogrebao bicikl posuđen od prijatelja	varijabla 0 osjeća	„Erik je tužan jer će njegov prijatelj imati ogreban bicikl.“
	varijabla 0 radi	„Erik kaže svojim roditeljima što se dogodilo kako bi oni mogli nadokanditi štetu na biciklu.“

Marko slučajno razbije čašu dok pomaže mami	varijabla 1 osjeća	„Marko je tužan jer bi se mama mogla uznemiriti.“
	varijabla 1 radi	**„Ispriča mami što se dogodilo.“**
Tata govori Ani da mora na spavanje	varijabla 2 osjeća	„Ana je razočarana je jer ne smije sama odlučivati o tome kada će ići na spavanje.“
	varijabla 2 radi	**„Ana odgovori tati.“**
Mama poziva Darka da dođe kući iz parka	varijabla 3 osjeća	„Darko je razočaran je jer mami nije stalo do toga što on želi.“
	varijabla 3 radi	„Darko pokušava nagovoriti mamu da mu dozvoli da se još neko vrijeme igra u parku.“
Anja ne posluša mamu; veliki pas ozlijedi Anjinog psića	varijabla 4 osjeća	„Anja je tužna jer je učinila pogrešnu stvar.“
	varijabla 4 radi	**„Anja odlazi kući i moli mamu za pomoć.“**
Prijateljica Nadji vrati bicikl na kojem je uništeno sjedalo	varijabla 5 osjeća	„Nadja je razočarana jer joj prijateljica nije rekla da je sjedalo uništeno.“
	varijabla 5 radi	**„Nadja sa prijateljicom razgovara o tome što se dogodilo i moli je da popravi sjedalo.“**
Učiteljica opomene Emu iako Matija tijekom cijelog školskog sata baca gumice na nju	varijabla 6 osjeća	„Ema je razočarana što je učiteljica grdi bez da zna što se točno dogodilo.“
	varijabla 6 radi	**„Ema pokušava objasniti učiteljici što se dogodilo.“**
Luka saznaje da ga je prijatelj ogovarao	varijabla 7 osjeća	„Luka je razočaran što mu je prijatelj takav.“

	varijabla 7 radi	**„Luka potraži svog prijatelja da točno sazna što se dogodilo.“**
Dok čekaju u redu, netko Saru gurne i progura se ispred nje	varijabla 8 osjeća	„Sara je razočarana s osobom koja ju je gurnula.“
	varijabla 8 radi	**„Sara se rastuži i zamoli učiteljicu za pomoć.“**
Ivanov učitelj ne uvažava njegovo mišljenje	varijabla 9 osjeća	„Ivan je razočaran što se učitelj tako ponaša.“
	varijabla 9 radi	**„Ivan razgovara s učiteljem kako bi ga učitelj saslušao.“**
Nakon svađe, prijatelj gurne Sanju	varijabla 10 osjeća	„Sanja je razočarana jer nije mislila da bi njezin prijatelj učinio nešto poput toga.“
	varijabla 10 radi	**„Sara pokušava razgovarati s prijateljem o tome.“**

U tablici 9. prikazani odgovori uz varijable vezane za osjećaje djeteta bili su podjednako prisutni kod oba spola, dok su, generalno, kompetentni odgovori (prikazani u tablici) uz varijable vezane za ono što dijete radi bili češći kod djevojčica, te su oni u tablici istaknuti zbog lakše uočljivosti. Samo se na dvije varijable-radi, pregledom srednjih rangova, uočava da dječaci postižu više rezultate od djevojčica, što će biti razmotreno u nastavku.

Pregledom tablice, vidljivo je da djevojčice daju kompetentnije odgovore na varijablama-radi neovisno o tome je li lik iz hipotetske situacije muškog ili ženskog spola, što može upućivati na bolju sposobnost empatije od strane djevojčica. To je značajno s obzirom da se djeca ispitivane rane osnovnoškolske dobi u većoj mjeri mogu poistovijetiti s osobama koje su im što sličnije. Međutim, u obje (i jedine) situacije („Erik je ogrebao bicikl posuđen od prijatelja.“ i „Mama poziva Darka da dođe kući iz parka.“) u kojima dječaci postižu bolje rezultate od djevojčica, likovi su muškoga spola, što upućuje na nekonzistentnost dobivenih rezultata.

Na upitniku postoje dvije slične situacije: „Erik je ogrebao bicikl posuđen od prijatelja.“ i „Prijateljica Nadji vrati bicikl na kojem je uništeno sjedalo.“. U prvoj situaciji djeca trebaju odgovoriti na pitanje o tome što Erik čini, dok u drugoj što čini Nadja. Erik i Nadja razlikuju

se po tomu što je Erik učinio štetu na tuđem biciklu, dok je prijateljica oštetila Nadjin bicikl. Vezano za prvu situaciju dječaci su se pokazali kompetentnijima, dok su se djevojčice pokazale kompetentnijima od dječaka u drugoj navedenoj situaciji. S obzirom na češću sklonost delinkvenciji od stane muškoga spola, o čemu pišu Denham i sur. (2002; prema Brajša Žganec i Hanzec, 2015) navodeći kako dječaci iskazuju više agresivnoga ponašanja i manje su suradljivi tijekom igre s vršnjacima u odnosu na djevojčice, moguće je da su dječaci iz uzorka češće bili u situaciji da su učinili nešto loše pa im je prva situacija bila poznatija od druge. Moguć razlog zbog kojeg u drugoj („Mama poziva Darka da dođe kući iz parka.“) od jedine dvije situacije u kojima dječaci postižu bolje rezultate od djevojčica je potencijalno više slobode koju roditelji daju dječacima. Odnosno, moguće je da dječaci nešto češće samostalno posjećuju parkove u blizini mjesta stanovanja, dok djevojčice češće dolaze u pratnji roditelja. Međutim, s obzirom na malen uzorak i broj hipotetskih situacija na upitniku, istraživanje ne daje dovoljno podataka o razlozima zbog kojih djevojčice samo vezano za ove dvije situacije postižu lošije rezultate, odnosno, zašto dječaci samo u navedene dvije situacije postižu bolje rezultate od djevojčica. Stoga, na temelju ovoga istraživanja, može se govoriti samo o pretpostavkama koje nisu znanstveno utemeljene.

Generalno kompetentniji odgovori djevojčica uz varijable vezane za ono što dijete radi, u određenoj mjeri slažu se s nalazima većine dosadašnjih istraživanja, koja unatoč nekonzistenciji, otkrivaju da se osobe ženskoga spola, u ranoj i odrasloj dobi, ponašaju prosocijalnije u odnosu na osobe muškoga spola (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). U prilog spomenutoj nekonzistenciji dostupne literature govore i rezultati istraživanja autorica Brajše-Žganec i Slunjski (2006) koji su pokazali da se dječaci starije vrtićke dobi, koji iskazuju bolje razumijevanje emocija, ponašaju prosocijalnije u odnosu na djevojčice, pri čemu je kod dječaka uočena pozitivna povezanost između starije životne dobi i više ponašanja prosocijalnoga tipa, dok kod djevojčica nije uočena takva korelacija.
Moguć uzrok dobivenih spolnih razlika je socijalizacijski proces te njime usvojeni rodni stereotipi pa se tako od djevojčica očekuje da budu mirne i pomažu drugima, dok se dječaci smatraju agresivnijima od djevojčica (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Također, moguće je da naučene socijalno-emocionalne kompetencije starijim dječacima omogućavaju prosocijalno ponašanje, dok se djevojčice, sukladno rodnim stereotipima, kontinuirano ponašaju prosocijalnije od dječaka, neovisno o stupnju razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Roberts i sur. (2001; prema Babić Čikeš i Buško, 2015) također upozoravaju da rezultati dobiveni prilikom testiranja socijalno-

emocionalnih kompetencija mogu biti rezultat odgoja i kulturoloških utjecaja, a ne prava slika socijalno-emocionalnih kompetencija ispitanika.

Radi boljega razumijevanja dobivene razlike među spolovima na kompozitnoj varijabli-radi, u nastavku su prikazane neke od situacija iz upitnika te pripadajući rezultati. Premda djevojčice generalno iskazuju veće socijalno-emocionalne kompetencije na obje kompozitne varijable (osjeća i radi), postoji statistički značajna razlika između muškoga i ženskoga spola samo na kompozitnoj varijabli-radi ($t = 0{,}015$; $p < .05$), na način da djevojčice iskazuju više socijalno kompetentnih ponašanja u odnosu na dječake. Međutim, dvije su varijable u kojima se, pregledom srednjih rangova, uočava da dječaci postižu više rezultate od djevojčica:

- „Patrik i Erik su prijatelji. Erik je zamolio Patrika da mu posudi bicikl. Međutim, Erik je pao s bicikla i ogrebao ga. Ogrebotina se ne vidi previše. Što Erik čini?
  1. Ispriča Patriku sve što se dogodilo.
  2. Ništa ne kaže Patriku jer on možda neće primijetiti da je bicikl ogreban.
  3. **Kaže svojim roditeljima što se dogodilo kako bi oni mogli nadoknaditi štetu na biciklu**.“
- „Darko se igra s prijateljima u parku. Mama ga poziva da se vrati kući iako se njegovi prijatelji još mogu ostati igrati. Što Darko čini?
  1. **Pokušava nagovoriti mamu da mu dozvoli da se još neko vrijeme igra u parku.**
  2. Odlazi kući jer mama odlučuje o tome.
  3. Kaže mami nešto ružno.“

Podebljani odgovori su ujedno i najkompetentniji.

Jedan od mogućih razloga postizanja kompetentnijih odgovora od strane dječaka na ovim varijablama je činjenica da su likovi dječaka korišteni u opisu situacije, te se stoga lakše mogu s njima poistovjetiti. Kako je upitnik još u procesu validacije, to također s obzirom na mali broj ispitanika ne možemo znati sa sigurnošću. U tom slučaju, nameće se pitanje koji je razlog da dječaci ne postižu bolje rezultate od djevojčica na preostale tri varijable koje se odnose na pitanje što bi dječaci iz zadane situacije napravili. Moguć odgovor je kontekst zadanih hipotetskih situacija s kojim se dječaci mogu teže poistovjetiti (Marko slučajno razbije čašu dok pomaže mami, Luka saznaje da ga je prijatelj ogovarao i Ivanov učitelj ne uvažava njegovo mišljenje), dok su situacije koje opisuju posudbu bicikla i majčin poziv za vraćanje

kući iz parka djeci potencijalno bliže i svakodnevnije. U kontekstu rodnih stereotipa i socijalizacijskog procesa, o čemu je prethodno bilo riječi, moguće je da u kućanskim poslovima češće sudjeluju djevojčice nego dječaci, kao i da dječaci rjeđe sudjeluju u prikrivenomu ogovaranju prijatelja. S trećom situacijom u kojoj učitelj ne uvažava Ivanovo mišljenje djeca se možda još nisu imala priliku suočiti, s obzirom da su ispitana djeca učenici prvih i drugih razreda osnovne škole. U prilog tomu govori podatak da je na istoj varijabli (varijabla 9-radi) dobivena statistički značajna razlika između prvih i drugih razreda pri čemu su se drugi razredi pokazali kompetentnijima. No, ne smije se zaboraviti da je broj djevojčica i dječaka u drugim razredima bio podjednak- 17 djevojčica i 23 dječaka. Važno je istaknuti da su navedena obrazloženja samo pretpostavke, a za osnovane tvrdnje potrebna su daljnja znanstvena istraživanja, s većim brojem ispitanika te paralelnim korištenjem instrumenata koji su već validirani.

U jednom od ranijih poglavlja spomenuta su istraživanja autora Brajše-Žganec i Hanžec (2015) te Takšića (2003). Rezultati dobiveni u oba istraživanja upućuju na to da se sposobnost prepoznavanja, razlikovanja i opisivanja emocija povećava s dobi. Također, podaci obrađeni u sklopu ovoga rada su pokazali da starija djeca iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija, što je potvrdilo treću hipotezu. Takve nalaze istraživanja dobili su i Denham i sur. (1997). Oni ih objašnjavaju sposobnošću starije djece da prihvate sugestije roditelja te većom mogućnošću regulacije vlastitih ponašanja, a time češćim odabiranjem prosocijalnih ponašanja. Nadalje, starija djeca točnije primaju poruke dobivene iz okoline te bolje prepoznaju njihova prava značenja, dok se mlađa djeca u većoj mjeri fokusiraju na negativan aspekt neke poruke, što ima za posljedicu više neugodnih emocija i teškoća u ponašanju, a kako su ponašanja djece i roditelja u međusobnoj interakciji, dijete koje se ponaša na neželjeni način, vjerojatno će izazvati negativne reakcije roditelja te se na taj način stvara zatvoreni krug.

Očekivanja četvrte hipoteze su isto tako potvrđena. Postoji povezanost među odgovorima ispitanika na varijablama koje se tiču pitanja što dijete osjeća u svakoj zadanoj hipotetskoj situaciji s odgovorima ispitanika na varijablama koje se tiču pitanja što dijete radi u svakoj zadanoj hipotetskoj situaciji. Odnosno, ispitanici i ispitanice koji su prilikom istraživanja iskazali kompetentnije odgovore vezane uz procjenu što dijete osjeća u postavljenoj situaciji, također daju kompetentnije odgovore vezane uz procjenu što dijete radi u toj situaciji. Baumeister i Lobbestael (2011) navode da tradicionalne teorije ističu izravan utjecaj emocija na ponašanje, dok novija istraživanja ukazuju na neizravnu povezanost između emocija i

ponašanja koja se usvaja učenjem i socijalizacijskim procesom pri čemu važnu ulogu ima kognicija. Mogućnost učenja predstavlja prednost i potencijal koji je potrebno iskoristiti odgovarajućim odgojnim postupcima počevši od najranije dobi i obiteljskoga okruženja, te kasnijeg okruženja odgojno-obrazovnih ustanova.

9.1. Ograničenja istraživanja

Važno je osvrnuti se na proces kreiranja i usavršavanja upitnika. On je praćen nizom teškoća poput nužnosti pažljivog odabira fotografija, odnosno ilustracija za upitnik te osmišljavanja relevantnih hipotetskih situacija.

Upitnik se nastojao prevesti što doslovnije kako bi se izbjegla moguća dvosmislena značenja ponuđenih situacija i odgovora. Ipak, treba imati na umu da je upitnik osmišljen na švedskom jeziku, preveden na engleski te zatim na hrvatski jezik.

Unatoč tomu što hipotetske situacije upitnika prikazuju svakodnevne situacije s kojima se suočavaju djeca rane osnovnoškolske dobi te što je upitnik prilagođen na način da likovi iz situacija nose hrvatska imena, neki nalazi ovoga istraživanja, o čemu je prethodno bilo riječi, mogu upućivati na važnost pažljivijeg osmišljavanja hipotetskih situacija te njihovih sudionika, pri čemu osobito treba obratiti nažnju na spol likova i kontekst hipotetske situacije. Pri osmišljavanju upitnika svakako bi trebalo brinuti o ujednačenoj zastupljenosti oba spola u hipotetskim situacijama jer se djeca rane osnovnoškolske dobi lakše mogu poistovijetiti s likovima koji su im slični. Isto vrijedi i za predstavljene situacije čiji opisi trebaju biti što kraći i jasniji, što sličniji situacijama s kojima se djeca te dobi svakodnevno susreću te s minimalnim brojem likova. No, ovo je svakako potrebno dodatno istražiti jer ovim istraživanjem nije dobiveno dovoljno podataka koji bi sa sigurnošću upućivali na postojanje ovog problema.

Još jedno od pitanja na koje ovo istraživanje nije dalo egzaktan odgovor je eventualan utjecaj rodnih stereotipa i socijalizacijskog procesa na učenje socijalno-emocionalnih vještina, odnosno postoji li takav utjecaj i, ukoliko da, koji je njegov smjer i način djelovanja. Budući da je istraživanje provedeno na uzorku djece prvih i drugih razreda osnovne škole te da se može očekivati utjecaj odgoja i socijalizacije na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece, potrebno je podsjetiti na važnost sustavnoga i sveobuhvatnoga pristupa u kojemu bi roditelji djece te učitelji razredne nastave bili jedni od ključnih dionika.

Nadalje, premda je upitnik kratak (sadrži svega 11 ilustriranih situacija), s obzirom na dob djece i činjenicu da tek stječu naviku duljega fokusiranja pažnje na zadanu radnju ili objekt, može se očekivati brz zamor, pad koncentracije i nemotiviranost za ispunjavanje upitnika što je moglo rezultirati davanjem prosocijalnih ili nasumičnih odgovora koji mogu dati iskrivljenu sliku stvarnoga stanja. Također, način provođenja upitnika ostavlja prostor za dobivanje nevjerodostojnih podataka. Naime, čitanje predviđenih odgovora redom za svaku pojedinačnu situaciju od strane učitelja te paralelno zaokruživanje od strane ispitanika, daje mogućnost da brža djeca određuju ritam sporijoj. Pritom ne mora značiti da su oni brži socijalno kompetentniji ili da bolje razumiju svoj zadatak u kontekstu ispunjavanja upitnika.

Nadalje, neprikladnost samoprocjena i procjena hipotetičkih situacija još su neke od teškoća područja procjene socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece rane osnovnoškolske dobi koje navodi literatura, a prisutne su i u ovom istraživanju. Babić Čikeš i Buško (2015) ističu da samoprocjene emocionalne inteligencije osobito nisu pogodne u istraživanjima u kojima su ispitanici djeca i mladi s obzirom da je njihov kognitivni razvoj nezavršen, životno iskustvo ograničeno, a emocionalna stabilnost nekonzistentna što svakako utječe na rezultate istraživanja. Dakle, metoda samoprocjene u istraživanjima socijalno-emocionalnih kompetencija s djecom može polučiti rezultate koji ne odgovaraju sasvim stvarnoj slici. Unatoč nedostatcima, ova je metoda od velikog je značaja jer pruža priliku djeci i mladima da se samostalno izraze. One, uz druge metode, mogu biti važan pokazatelj kretanja i trendova.

Stoga, autorica teksta smatra poželjnim u budućnosti razviti verziju „HOF-a“ za roditelje i učitelje. Usporedba njihovih s rezultatima djece svakako bi pridonijela vjerodostojnosti dobivenih rezulatata.

Teškoću predstavlja i činjenica da prilikom testiranja socijalno-emocionalnih kompetencija ispitanici trebaju procijeniti vlastitu hipotetsku reakciju na zadane hipotetske situacije, a ne rješavanje problema u realitetu (Babić Čikeš i Buško, 2015). Nedovoljno razvijena sposobnost apstraktnoga razmišljanja kod mlađe djece, koje se razvija tek tijekom viših razreda osnovne škole, predstavlja još jedno od ograničenja tijekom kreiranja instrumenata procjene socijalno-emocionalnih kompetencija.

Jedan od ključnih zadataka, a ujedno i teškoća, bio je kodirati ponuđene odgovore. Prvotno, proces kodiranja zamišljen je na način da bi bila dodana brojčana oznaka u rasponu od 1 do 3 (1 za najmanje kompetentnu izjavu, 3 za najkompetentniju i 2 za onu koja je procijenjena srednje kompetentnom) svakom ponuđenom odgovoru zasebno za čestice u kojima ispitanici

procjenjuju što lik s ilustracije osjeća i što radi. U kasnijoj fazi obrade podataka odgovori su bodovani samo s 0 i 1 na način da je od tri ponuđena odgovora na svako pitanje samo 1 odabran kao kompetentan, dok su nulama označena preostala dva odgovora. Razlog tomu su ponuđeni odgovori iz kojih je bilo podosta jasno koji je odgovor najkompetentniji, dok je preostala dva bilo teško rangirati. Tako primjerice na varijabli 2-radi nije jasno što koji odgovor zaista podrazumijeva. Cijeli primjer izgleda ovako:

„Ana gleda TV. Dolazi njezin tata i kaže joj da mora poći na spavanje iako još nije kasno.“ Što ana čini?

1. Ono što joj tata kaže.
2. **Odgovori tati.**
3. Ljutito odgovori tati da je još prerano za poći na spavanje.“

„Odgovori tati“ je procijenjen najkompetentnijim odgovorom, u odnosu na nekritično slušanje tate, s obzirom da nije kasno, i ljutito odgovaranje. Ipak, ostaje pitanje što odgovaranje tati doista podrazumijeva. U konteksu zadane situacije, u našoj kulturi roditelji ponekad smatraju neprimjerenim svaki odgovor djeteta koji se ne odnosi na isključivo slaganje sa zahtjevom roditelja. To još jednom potvrđuje da je potrebno uzeti u obzir kulturološke značajke nekog područja.

Rangiranje emocija na varijablama-osjeća također je prestavljalo teškoće, s obzirom da svaka emocija može biti funkcionalna, no stručnjaci su vođeni stručnim znanjima te ponajviše primjerenosti neke emocije u kontekstu zadane situacije. Jedan od primjera koji je potaknuo dvojbe:

„Na školskom izleti Sara čeka u redu kako bi ušla u zoološki vrt kada je netko gurne i progura se ispred nje. Kako se Sara osjeća?

1. Naljuti se jer je druga osoba glupa.
2. **Razočarana je osobom koja ju je gurnula.**
3. Jako se uznemiri zbog postupka drugog učenika i tuži učiteljici.“

Razočarenje je procijenjeno najprimjerenijim. Međutim, teško je ocijeniti je li kompetentnija ljutnja ili uznemirenost. U oba slučaja značajan je kontekst pa tako argument „jer je druga osoba glupa“ i „jako“ uznemiravanje govori o potrebi za učenjem adekvatnijih načina za prepoznavanje, izražavanje i regulaciju emocija.

Takšić i sur. (2006) navode da je upravo određivanje točnog odgovora na testovima socijalno-emocionalne kompetencije najveći metodološki problem. Budući da su emocionalna iskustva subjektivna, bodovanje prema jedinstvenom objektivnom kriteriju predstavlja izazov i teškoću (Petrides i sur., 2007; prema Babić Čikeš i Buško, 2015). Neke od metoda za određivanje točnog odgovora su konsenzus, target i metoda eksperta. U ovomu istraživanju korištena je metoda ekspert. Ona podrazumijeva da točan odgovor određuje ekspert. Problem ove metoda je nepostojanje kriterija koji određuju tko je ekspert na području procjene socijalno-emocionalnih kompetencija (MacCann i sur., 2004; prema Takšić i sur., 2006). U ovom istraživanju stručnjaci su se vodili stručnim znanjima te procjenom prikladnosti emocija i reakcija u kontekstu na ilustrirane situacije.

Druge dvije često korištene metode su konsenzus i target metoda. Prema konsenzus metodi, točan se odgovor određuje u odnosu na slaganje ostataka grupe. Dakle, ona ne ističe neki od načina doživljavanja emocija kao jedini ispravan, nego daje informacije o tome kako reagira neka osoba, u odnosu na većinu. Premda ima nedostatak u vidu distribucije dobivenih odgovora, ova je metoda najčešće korištena. Kako se očekuje da gotovo svi ispitanici odgovore točno, rezultati ne mogu biti normalno distribuirani, a upravo je normalnost distribucije rezultata važna za daljnju statističku obradu, kao i zbog razlikovanja osoba prema iskazanim socijalno-emocionalnim kompetencijama (MacCann i sur., 2004; prema Takšić i sur., 2006). U target metodi autor testa određuje točan odgovor. Pri tom je moguć problem ukoliko autor testa ne zna točno izraziti vlastite emocije. Takšić i Mohorić (2005.; prema Takšić i sur., 2006) navode da različiti načini bodovanja mogu dati različite rezultate pa je metoda eksperata, u odnosu na konsenzus metodu, pokazala više slaganja u definiranju točnog odgovora na testovima socijalno-emocionalnih kompetencija.

Bitno je istaknuti da ovim istraživanjem upitnik nije validiran te da je za tu svrhu potrebno provesti daljnja istraživanja. S obzirom na to, ostaju pitanja kvalitete metrijskih karakteristika instrumenta: valjanosti, objektivnosti, dosljednosti. Odnosno, mjeri li upitnik zaista socijalno-emocionalne kompetencije djece rane osnovnoškolske dobi i ovise li rezultati mjerenja isključivo o mjerenoj veličini. Dosljednost mjernog instrumenta je moguće utvrditi ponovljenim mjerenjima pri čemu je potrebno da uzastopna mjerenja iste veličine na istom instrumentu daju jednak rezultat.

Premda je područja za napredak upitnika “HOF” mnogo, treba uzeti u obzir i njegov velik doprinos području i populaciji (mjerenje socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane

osnovnoškolske dobi) za koje je dosad kreiran broj mjernih instrumenata još uvijek nedovoljan. Pohvalan je kreativan i neuobičajen pristup ispitanicima i procjeni socijalno-emocionalnih kompetencija. Idejno, upitnik je dobro zamišljen, uzimajući u obzir zakonitosti i specifičnosti razvoja djece. Pritom se prvenstveno misli na prikaz zadataka koje ispitanici trebaju riješiti putem ilustracija, što je razvojno prikladno za djecu rane osnovnoškolske dobi. Isto tako, upitnik je kreiran na način da je djeci lako razumjeti što se od njih očekuje. Još jedna od pozitivnih karakteristika upitnika je korištenje svakodnevnih, djeci poznatih, situacija. Također, iako je ovo istraživanje obuhvatilo mali broj ispitanika, istovremeno su potvrđene hipoteze uglavnom u skladu s prijašnjim istraživanjima, što je doprinos istraživanju sadržajne i konstruktne valjanosti ovog mjernog instrumenta.

10. Zaključak

Stručni i znanstveni krugovi tek se posljednjih nekoliko desetljeća u značajnijoj mjeri bave područjem socijalno-emocionalnih kompetencija te procjenom istih. One su važan čimbenik koji djeci, mladima i odraslima omogućava konstruktivne interpersonalne odnose, uspješno nošenje sa svakodnevnicom, ostvarivanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva te postizanje željenih rezultata na različitim područjima života pojedinca. Kako kvalitetno provođenje programa socijalno-emocionalnog učenja zahtijeva velike ljudske i materijalne resurse, neophodno je utvrditi postiže li program očekivane pozitivne rezultate, što je moguće ostvariti procjenom socijalno-emocionalnih kompetencija uz pomoć različitih mjernih instrumenata razvijenih posebno za tu svrhu.

Poput područja procjene socijalno-emocionalnih kompetencija, ni razvoj mjernih instrumenata za tu svrhu nije lišen teškoća, stoga su nužna daljnja istraživanja te unapređenje znanja i prakse.

Ovaj rad potaknut je zanimanjem i nedostatkom znanstvenih nalaza upravo o području procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi. Cilj mu je dati malen uvid u podatke dobivene procjenom socijalno-emocionalnih kompetencija provedene na uzorku djece rane osnovnoškolske dobi. Podataka specifično o ovoj populaciji u kontekstu ove teme na području Republike Hrvatske nema. U radu su obrađeni podaci dobiveni na upitniku procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece „KDO – Kako se dijete osjeća?“ (eng. „*How One Feels -HOF“,* Kimber, 2015). Upitnik je bio primijenjen tijekom 2015. godine u dva prva i dva druga razreda osnovne škole u gradu Zagrebu (N=84) u okviru međunarodnog projekta „EAP_SEL – European Assessment Protocol for Children's SEL skills“ (nositelj projekta: Sveučilište u Perugi, Italija, suradnik projekta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu). Raspon dobi djece kreće se od 6 do 9 godina, pri čemu je prosječna dob djece bila 7, 43 godina.

Rezultati istraživanja potvrdili su hipoteze te su većim dijelom u skladu s nalazima dostupne literature. Starija djeca, u odnosu na mlađu, te djevojčice, u odnosu na dječake, iskazali su višu razinu usvojenosti socijalno-emocionalnih kompetencija. Prilikom testiranja razlika među ispitanicima s obzirom na dob, korištena je varijabla razred, s obzirom na neujednačenu distribuciju djece po dobi. Zanimljiv je nalaz istraživanja da djevojčice i dječaci iskazuju slične osjećaje vezane za zadane hipotetske situacije. Suprotno tomu, postoje razlike između

spolova u iskazima vezanim za ponašanja u istim zadanim hipotetskim situacijama, na način da djevojčice iskazuju više socijalno kompetentnih ponašanja. Nadalje, ispitanici iskazuju da njihovo ponašanje i osjećaji vezani za zadane hipotetske situacije pozitivno koreliraju.

Potvrda za nužnošću traganja za novim unaprjeđenim načinima procjene socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece rane osnovnoškolske dobi došla je do izražaja već tijekom jednog od prvih i ključnih zadataka tijekom obrade podataka-određivanja najkompetentnijeg odgovora na zadanim varijablama. Najviše je teškoća bilo pri bodovanju emocija prema tomu koja od njih odražava najvišu socijalno-emocionalnu kompetenciju ispitanika. Kompleksnost određivanja točnoga, odnosno, najviše i najmanje kompetentnog odgovora Petrides i sur. (2007; prema Babić Čikeš i Buško, 2015) obrazlažu subjektivnošću emocionalnih iskustva.

Premda je potrebno dodatno unaprijediti upitnik "HOF", ne treba podcijeniti njegov velik doprinos, osobito ako se uzme u obzir malobrojnost instrumenata za mjerenje socijalno-emocionalnih kompetencija prilagođenih djeci rane osnovnoškolske dobi. Potrebno je da ovakav projekt u Republici Hrvatskoj ne ostane izuzetak, već je nužno ostvariti koordinirano djelovanje prevencijske znanosti i prakse kao preduvjet za unapređenje uvjeta u kojima djeca i mladi odrastaju.

Kako područje procjena socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece predstavlja velik izazov, a praksa utemeljena na dokazima učinkovitosti je općeprihvaćen standard širom svijeta, potrebna su daljnja sustavna istraživanja ovoga područja kako bi se dobila što jasnija slika o tomu koji programi razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija postižu željene rezultate, što ima za posljedicu ekonomična i konstruktivna ulaganja u one resurse koji pospješuju kvalitetu života djece, mladih, a time i njihovih obitelji te društva u cjelini.

11. Literatura:

1. Babić Čikeš, A., Buško, V. (2015). Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja, 24(1),* 21-45.
2. Balda, S., Punia, S., Singh, C.K. (2005). Assessment of Peer Relations: A Comparison of Peer Nomination and Rating Scale. *Journal of Human Ecology, 18(4),* 271-273.
3. Baumeister, R.F. i Lobbestael, J. (2011). Emotions and antisocial behavior. Pristupljeno 6.9.2016. internetskoj stranici: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14789949.2011.617535?src=recsys
4. Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion, 21(1),* 65-86.
5. Brajša-Žganec, A., Hanžec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education, 17(1),* 13-24.
6. Brajša-Žganec, A., i Slunjski, E. (2006). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja, 3(89),* 477-496.
7. Burušić, J., Tadić, M. (2006). Uloga samopoštovanja u odnosu crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina. *Društvena istraživanja, 15(4-5),* 753-771.
8. Carter, A. S., Briggs-Gowan, M., Ornstein Davis, N. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45(1),* 109–134.
9. Child Trends (2014). *Measuring Elementary School Students' Social and Emotional SkillsProviding Educators with Tools to Measure and Monitor Social and Emotional Skills that Lead to Academic Success.* Pristupljeno 1. travnja 2016, s internetske stranice: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2014/08/2014-37CombinedMeasuresApproachandTablepdf1.pdf.
10. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Pristupljeno 6.9.2016. internetskoj stranici: http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide

11. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Pristupljeno 28. travnja 2016. internetskoj stranici: http://www.casel.org/.
12. Denham, S.A., Ji, P., Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures.* University of Illinois at Chicago, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
13. Development Research Group (SDRG). Pristupljeno 5. svibnja 2016. internetskoj stranici: (http://www.sdrg.org/index.asp).
14. Devereux Center for Resilient Children (DCRC). Pristupljeno 1. svibnja 2016. internetskoj stranici: (http://www.centerforresilientchildren.org/home/about-us/)
15. Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Weissberg, R.P., Schelinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82(1)*, 405-432.
16. Education Development Center (2011). *Strategies for Social and Emotional Learning: Preschool and Elementary Grade Student Learning Standards and Assessment.* Preuzeto 1. travnja 2016, s internetske stranice: http://www.promoteprevent.org/content/strategies-social-and-emotional-learning-preschool-and-elementary-grade-student-learning.
17. Haggerty, K., Elgin, J., Woolley, A. (2011). *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*. Preuzeto 13. travnja 2016, s internetske stranice: http://www.search-institute.org/sites/default/files/a/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf
18. Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagogijska istraživanja, 7(2),* 243-254.
19. Lopes, P.N., Blackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I., Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30(8)*, 1018-1034.
20. Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35,* 641–658.
21. Measelle, J.R., Ablow, J.C., John, O. P., Cowan, P.A., Cowan, C.P. (2005). Can Children Provide Coherent, Stable, and Valid Self-Reports on the Big Five Dimensions? A Longitudinal Study From Ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology, 89(1)*, 90-106.
22. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija, 12(2),* 355-371.

23. National School Climate Center. Pristupljeno 1. svibnja 2016. internetskoj stranici: http://www.schoolclimate.org/about/
24. Novak, M., Mihić, J., Bašić, J. (2013). Učinkovita prevencija u zajednici: smjernice za rad vijeća za prevenciju. *Policija i sigurnost, 22 (1)*, 26-41.
25. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.*
26. Raikes Foundation. Pristupljeno 1. svibnja 2016. internetskoj stranici: (http://raikesfoundation.org/)
27. Stavsky, S. (2015). Measuring Social and Emotional Learning with the Survey of Academic and Youth Outcomes (SAYO). *Wellesley, MA: National Institute on Out-of-School Time.* Preuzeto 1. travnja 2016, s internetske stranice: http://www.niost.org/pdf/MeasuringSELwithSAYO.pdf
28. Takšić, V. (2003). Skala emocionalne regulacije i kontrole (ERIK): provjera faktorske strukture. *Psihologijske teme, 12*, 43-54.
29. Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja, 15(4-5),* 729-752.
30. Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50(2),* 102-117.
31. The University of Chicago Consortium on School Research. Pristupljeno 25. travnja 2016. internetskoj stranici: https://consortium.uchicago.edu/
32. Wilson-Ahlstrom, A., Yohalem, N., DuBois, D., Ji, P., Hillaker, B., Weikart, D.P. (2014). From Soft Skills to Hard Data: Measuring youth program outcomes. *The Forum for Youth Investment.*
33. Zhou, M., Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education, 4(2)*, 27-42.

12. Prilog-Upitnik „Kako se dijete osjeća?“

UPUTE ZA GRUPNU PRIMJENU UPITNIKA

Molimo Vas da upitnik primijenite na sljedeći način:

Upitnik se primjenjuje grupno. Projicirajte situacije pomoću projektora u Power Point formatu (osigurano od strane istraživača) te djeci istovremeno dajte primjerke situacija u tiskanom obliku. Svako dijete dobiva vlastiti paketić slika situacija ispod kojih se nalaze simboli koji predstavljaju moguće odgovore na situacije. Pomognite učenicima ispuniti prvu stranicu upitnika na kojoj se od njih traži da upišu ime škole, razred, spol i dob.

Za svaku situaciju dijete procjenjuje dvije stvari: kako se pojedini lik osjeća te što čini.

Na pitanje kako se lik osjeća djetetu se nude tri moguća odgovora predstavljena simbolima:

1 2 3

Dijete treba zaokružiti samo jedan simbol (odgovor).

Na pitanje što lik čini djetetu se nude tri moguća odgovora predstavljena simbolima.

 # + *

Dijete ponovno treba zaokružiti samo jedan simbol (odgovor).

Značenje svakog simbola čitate na glas za svaku situaciju te istovremeno tu situaciju prikazujete na projektoru. Prije čitanja značenja simbola istaknite učenicima kako nema točnih i netočnih odgovora već da svako dijete može slobodno izraziti svoje mišljenje.

Važno je da djeca samostalno daju svoje odgovore pa Vas molimo da pratite da ne prepisuju niti se dogovaraju s ostalom djecom u razredu. Ukoliko neka djeca teško pamte značenje pojedinih simbola, pročitajte ponovno značenja te provjerite da li je svako dijete zaokružilo jedan simbol i dobro razumjelo njegovo značenje.

Kako bi djeca dobro razumjela što se od njih očekuje, zajedno prođite situaciju koja je dana za primjer (situacija s biciklom).

Na primjer:

Patrik i Erik su prijatelji. Erik je zamolio Patrika da mu posudi bicikl. Međutim, Erik je pao s bicikla i ogrebao ga. Ogrebotina se ne vidi previše.

Kako se Erik osjeća?

Osjeća se prestrašeno jer je ogrebao bicikl.	**1**
Tužan je jer će njegov prijatelj imati ogreben bicikl.	**2**
Ne osjeća ništa posebno jer Patrik možda uopće neće primijetiti ogrebotinu.	**3**

Što Erik čini?

Ispriča Patriku sve što se dogodilo.	#
Ništa ne kaže Patriku jer on možda neće primijetiti da je bicikl ogreben.	+
Kaže svojim roditeljima što se dogodilo kako bi oni mogli nadoknaditi štetu na biciklu.	*

UPITNIK

“KAKO SE DIJETE OSJEĆA?”

1. **Marko se osjeća dobro i želi pomoći mami u pranju posuđa. Dok je mama na trenutak izašla iz kuhinje, Marku je slučajno jedna čaša ispala iz ruke i razbila se.**

Kako se Marko osjeća?

Boji se da će se mama naljutiti na njega.	**1**
Osjeća se glupo jer je tako nespretan.	**2**
Tužan je jer bi se njegova mama mogla uznemiriti.	**3**

Što Marko čini?

Ništa, možda mama neće primijetiti.	#
Pokupi komadiće stakla i baci ih u smeće bez da kaže mami što se dogodilo.	+
Ispriča mami što se dogodilo.	*

2. **Ana gleda TV. Dolazi njezin tata i kaže joj da mora poći na spavanje iako još nije jako kasno.**

Kako se Ana osjeća?

Nikako posebno, tata uvijek odlučuje o tome kada je vrijeme za spavanje.	**1**
Razočarana je jer ne smije sama odlučivati o tome kada će ići na spavanje.	**2**
Tužna je jer tata nije pravedan.	**3**

Što Ana čini?

Ono što joj tata kaže.	#
Odgovori tati.	+
Ljutito odgovori tati da je još prerano za poći na spavanje.	*

3. Darko se igra s prijateljima u parku. Mama ga poziva da se vrati kući iako se njegovi prijatelji još mogu ostati igrati.

Kako se Darko osjeća?

Srami se što mora prvi ići kući.	**1**
Ne osjeća se nikako posebno jer zna da mama odlučuje o tome.	**2**
Razočaran je jer mami nije stalo do toga što on želi.	**3**

Što Darko čini?

Pokušava nagovoriti mamu da mu dozvoli da se još neko vrijeme igra u parku.	#
Odlazi kući jer mama odlučuje o tome.	+
Kaže mami nešto ružno.	*

4. Anja se vani igra sa svojim psom. Mama joj je rekla da ga ne smije pustiti sa uzice, no ipak ga pusti kako bi se s njim igrala s loptom. Odjednom primijeti da ogroman pas trči prema njima. Taj veliki pas ugrize Anjinog psića. Ima i krvi ali ne previše.

Kako se Anja osjeća?

Tužna je jer je učinila pogrešnu stvar.	**1**
Jako je ljuta na velikog psa.	**2**
Boji se da će se mama naljutiti.	**3**

Što Anja čini?

Počinje plakati.	#
Ne napravi ništa jer se nada da nitko neće primijetiti što se dogodilo.	+
Odlazi kući i moli mamu za pomoć.	*

5. Nadja je posudila svoj bicikl prijateljici. Kada ga dobije natrag, otkrije da je sjedalo bicikla uništeno.

Kako se Nadja osjeća?

Boji se jer misli da bi ona mogla biti okrivljena.	**1**
Razočarana je jer joj prijateljica nije rekla da se sjedalo uništilo.	**2**
Naduri se na svoju prijateljicu.	**3**

Što Nadja čini?

Ne čini ništa, jednostavno nema smisla.	#
Razgovara sa prijateljicom o tome što se dogodilo i moli je da popravi sjedalo.	+
Moli mamu za pomoć.	*

6. Matija baca gumice na Emu tijekom cijelog sata. Na kraju sata, Ema se naljuti i baci mu gumicu natrag. Učiteljica tek tada primjećuje bacanje po razredu i ljuto kaže Emi: „Što sam rekla o bacanju gumica! Smjesta prestani!“

Kako se Ema osjeća?

Naljuti se jer je Matija taj koji je sve započeo.	**1**
Razočarana je što je učiteljica grdi bez da zna što se točno dogodilo.	**2**
Postane frustrirana.	**3**

Što Ema čini?

Kaže učiteljici da je Matija sve započeo.	#
Izađe van iz razreda kako bi pokazala da učiteljica griješi.	+
Pokušava objasniti što se dogodilo.	*

7. Luka je saznao da ga je neki prijatelj ogovarao i govorio ružno o njemu.

Kako se Luka osjeća?

Razočaran je što mu je prijatelj takav.	**1**
Naduri se na prijatelja.	**2**
Svejedno mu je i to ga ne brine.	**3**

Što Luka čini?

Potraži svog prijatelja da točno sazna što se dogodilo.	#
Kada vidi da ga prijatelj zove, odbije mu poziv.	+
Zadirkuje prijatelja.	*

8. Na školskom izletu Sara čeka u redu kako bi ušla u zoološki vrt kada je netko gurne i progura se ispred nje.

Kako se Sara osjeća?

Naljuti se jer je druga osoba glupa.	**1**
Razočarana je s osobom koja ju je gurnula.	**2**
Jako se uznemiri zbog postupka drugog učenika i tuži učiteljici.	**3**

Što Sara čini?

Sara se progura ispred onog učenika koji ju je gurnuo.	**#**
Kaže ružne stvari učeniku koji ju je gurnuo.	**+**
Rastuži se i zamoli učiteljicu za pomoć.	*****

9. Ivanov učitelj ne uvažava Ivanovo mišljenje.

Kako se Ivan osjeća?

Tužan je jer se osjeća da nije važan.	**1**
Razočaran je što se učitelj tako ponaša.	**2**
Nije ga briga.	**3**

Što Ivan čini?

Razgovara s učiteljem kako bi ga učitelj saslušao.	**#**
Traži drugog učitelja za pomoć.	**+**
Vikne nešto ružno učitelju zato što je učitelj glup.	*****

10. Sanja se posvađa s prijateljem a on je nakon toga gurne.

Kako se Sanja osjeća?

Ljuta je na prijatelja koji ju je gurnuo.	**1**
Duri se na prijatelja.	**2**
Razočarana je jer nije mislila da bi njezin prijatelj napravio nešto poput toga.	**3**

Što Sanja čini?

Vrati svom prijatelju istom mjerom – gurne ga.	**#**
Odlazi bez da učini išta.	**+**
Pokušava razgovarati sa svojim prijateljem.	*****