

Zaprimljeno: 20.11.2008.

UDK: 376.5

Izvorni znanstveni članak

# KOMPETENTNOST ODGAJATELJA I PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA DJECE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

**Josipa Bašić**Odsjek za poremećaje u ponašanju  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
Sveučilišta u Zagrebu

## SAŽETAK

U ovom radu cilj je bio prikazati rezultate istraživanja kompetencija i stavova odgajatelja u nekim predškolskim ustanovama u Istarskoj županiji. Oni su dio većeg istraživanja koje se provodilo u sklopu znanstveno-akcijskog projekta Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. Uzorak za ovo ispitivanje činilo je 212 odgajateljica. Upitnik samoprocjene njihovih kompetencija (22 varijable, modificirana verzija Teachers' Sense of Teacher Efficacy Scale, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) popunjavale su sve odgajateljice koje su u vrijeme ispitivanja (proljeće 2004. godine) radile u predškolskim ustanovama Labina, Pazina, Poreča i Pule. Podaci su prikazani kroz deskriptivne parametre te faktorsku analizu, posebno područja kompetentnosti (1 faktor), a posebno područja stavova (2 faktora). Rezultati upućuju na relativno visoku samopercepciju kompetencija većine ispitivanih odgajateljica. Dok se kao kompetencije prepoznaju češće aktivnosti povezane s redovitim aktivnostima koje se provode u predškolskim ustanovama i u odnosu na koje odgajatelji vjerojatno imaju najviše znanja i vještina (osmišljavanje različitih aktivnosti za djecu, davanje dodatnih objašnjenja i primjera kada ih djeca ne razumiju, navođenje djece da vjeruju kako mogu dobro raditi), nekompetentnosti su češće vidljive u području promocije pozitivnog razvoja i prevenciji rizičnih ponašanja djece predškolske dobi (motiviranje nemotivirane djece, korištenje strategija praćenja napredovanja djece, pomoć roditeljima da pomognu svojoj djeci u svladavanju različitih vještina, korištenje alternativnih strategija, korištenje tehnika smirivanja djece kada su bučna ili ometaju rad u grupi). U odnosu na rezultate u području stavova, osim nekih znanja i vještina za rad s djecom, ispitane odgajateljice procjenjuju roditelje, obitelji, kao one zbog kojih oni ne mogu učiniti više. Zaključno, rezultati u ovom radu usmjeravaju pažnju na važnost permanentne edukacije predškolskih odgajatelja koji će biti u mogućnosti u redovnim kurikulumima i posebnim programima više pridonijeti promociji mentalnog zdravlja i prevenciji poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece.

**Ključne riječi:** samoprocjena, odgajatelji, kompetentnost, stavovi/vjerovanja, prevencija, rizična ponašanja, predškolska djeca

## UVOD

Dvije su ključne riječi - kompetencije odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama - oko kojih se u ovom radu nastoji progovoriti s razine osvjetljavanja i podizanja odgovornosti institucija za pozitivan razvoj djece, njihovo odgovorno odrastanje, njihovu dobrobit i prevenciju rizičnih ponašanja. Osnovu za razmatranje navedene teme čine rezultati znanstvenog projekta „Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih“<sup>1</sup> u Istarskoj županiji.

Kako je interes za ovu temu moguće objasniti?

S jedne strane sve više se čuju zagovaratelji ideje o potrebi radikalnog mijenjanja uloge učitelja (što bi posredno moglo značiti i odgajatelja u predškolskim ustanovama) koji neće više biti samo osoba koja zna kako poučavati nego i biti ekspert čije će aktivnosti biti primarno usmjerene prema dijagnosticiranju teškoća subjekata s kojima rade te koji bi trebali biti trenirani da znaju i budu sposobni pristupiti rješavanju problema (Kadum, Dujmović, Kadum-Bošnjak, 2008). Pri tome se smatra da bi učitelji trebali biti trenirani za realne

<sup>1</sup> Projekt se provodio od 2003. do 2006. godine i nastavlja se od 2007. do 2009. godine kao projekt pod nazivom Zajednice koje brinu - razvoj, implementacija i evaluacija prevencije u zajednici u istoj županiji u suradnji s Upravnim odjelom za zdravstvo i socijalnu skrb Istarske županije, voditeljica projekta J. Bašić.

potrebe te usmjereni prema svakom djetetu/učeniku u grupi.

S druge strane upravo spomenute potrebe subjekata odgoja i obrazovanja od predškolskih do školskih i vanškolskih ustanova zahtijevaju specifične kompetencije odgajatelja/učitelja. Još su 70-ih godina 20. stoljeća na probleme ponašanja u ranoj dječjoj dobi i njihovoj prognozi za kasnija problematična ponašanja (misli se na kriminalna ponašanja) između ostalih upozoravali i kriminolozi. Danas postoje brojna istraživanja (više u svijetu nego kod nas) koja također upozoravaju na rano javljanje problema kod predškolske kao i školske djece koja se očituju u dječjim institucijama i/ili koja se kontinuirano percipiraju i u drugim sredinama življenja djeteta, prije svega u obitelji. Tako primjerice, agresivna ponašanja, teški temperament tendiraju stabilizaciji u godinama predadolescencije ili adolescencije (prema Pevalin, Wade, Brannigan, 2003). Campbell i Ewing te Shaw i suradnici (1990, 2000, prema Pevalin, Wade, Brannigan, 2003) nalaze da oko 48% predškolske djece s eksternaliziranim problemima ponašanja i u dobi od 9 godina imaju ista ponašanja ili 60% djece koja u dobi od 2 godine imaju visoki stupanj problematičnih ponašanja i u dobi od 6 godina. I ponašanja koja se uobičajeno podvode pod pojam internaliziranih ponašanja (povučenost, nestabilnost, osamljenost, djeca bez prijatelja i sklona maštanjima) imaju predikciju trajanja i u kasnijoj dobi.

Razlike u percepciji tih ponašanja različito su percipirana od odgajatelja, roditelja (čak različito od oca ili od majke) te se razlike uočavaju i u odnosu je li promatrano dijete djevojčica ili dječak (Janković, Koren, 2001). Prema nalazu Mikasa (2007) postoji neusklađenost procjene problema ponašanja i emocionalnih problema između roditelja i odgajatelja u primjeni Achenbachova upitnika. Odgajatelji imaju veću osjetljivost nego roditelji. Prema tom istraživanju najznačajniji problemi predškolske djece jesu smetnje pažnje, agresivno i delinkventno ponašanje. Jedno naše istraživanje<sup>2</sup> iz 1986. godine (Bašić, 1988, Urli i Mavrin Cavor, 1988) svojim rezultatima upućivalo je nesumnjivo na veće probleme nego što se do tada to moglo i pretpostaviti. Naime, oko 7% djece manifestiralo je 6 i više simptoma ponašanja, dok je samo jedan oblik poremećaja (simptoma) pokazivalo od 20 do 30% promatrane predškolske djece (ispitivana djece u predškolskim ustanovama većih gradova u Republici Hrvatskoj). Dodaju li se tome i nalazi prema kojima djeca s više simptoma na planu

ponašanja žive i u obiteljskim okruženjima (roditelji nižeg obrazovanja, nižeg ekonomskog statusa, češće nezaposleni, podstanari, više djece, češća mobilnosti iz mjesta u mjesto, djeca dolaze u vrtić najranije odlaze najkasnije, po njih često ne dolaze roditelji nego neke druge osobe ili braća/sestre ...) čiji su rizici za pozitivan razvoj djeteta prisutniji nego u skupinama djece koja ne pokazuju takve simptome, postaje posve jasna potreba za mjerama kako promocije zdravlja, posebno mentalnog zdravlja djece, ali i prevencije poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja kod predškolske djece.

Izučavanja dječjeg razvoja i prilagođavanja kao i povezanost tog razvoja i prilagođavanja s kasnijim posljedicama, dakle, nisu nova. Isto tako nisu nova ni istraživanja značajnih čimbenika koji doprinose razvoju djece u njihovim ranim/formativnim godinama (posebno u ekološkom prostoru, objašnjeno između ostalog i kroz ekološke teorije). Škole, još više predškolske institucije, koje dolaze odmah nakon obitelji i vrlo rano postaju djetetova stvarnost, susreću se s ogromnim izazovima u odgoju i obrazovanju djece. Kako kažu neki autori (Schwind, 2002, prema Lamnek, 2003; Kury, Obergfell-Fucks, 2003) mandat tih institucija nije samo limitiran na akademsko postignuće nego one za društvo jesu centralni mehanizmi za socijalizaciju, utječu na osobni pozitivan razvoj djeteta, odnosno istovremeno educiraju i socijaliziraju. Neki drugi autori (Ialongo, Poduska, Werhamer, Kellam, 2001; Lonczak, Abbott, Hawkins, Kosterman, Catalano, 2002, prema Fraser, Allen-Meares, 2004) zato navode da će kada su učitelji (i predškolski odgajatelji - napomena autorice ovog rada) bolje trenirani, kada su treninzi socijalnih/životnih vještina sastavni dio redovnih kurikuluma i kada su obitelji uključene u partnerstvo obitelj-razred/skupina, putovi razvoja poremećaja u ponašanju i drugih socijalnih ili emocionalnih problema djetinjstva i mladenaštva biti ili eliminirani, smanjeni ili promijenjeni.

Sve navedeno mnoge istraživače dječjeg razvoja i posebno one koji promišljaju preventivne strategije usmjerava da prepoznaju predškolske ustanove kao one koje će se kroz cjelovite razvojne programe (Wenar, 2003) usmjeriti značajnije prema:

- razvoju djetetovih sposobnosti,
- iskazivanju i samopotvrđivanju djeteta,
- osvješćivanju dobrih strana i onoga u čemu je dijete uspješno,
- jačanju samopouzdanja i samopoštovanja,

<sup>2</sup> Oblici poremećaja u ponašanju predškolske djece, voditelj projekta M. Singer

- osamostaljivanju,
- iskazivanju i razvijanju interesa i moći,
- slobodnoj inicijativi i nezavisnosti.

Naglasak na treniranim profesionalcima, učiteljima u osnovnim školama i/ili odgajateljima predškolske djece dovodi nas do pitanja o kompetentnostima istih, posebno za potrebe promoviranja mentalnog zdravlja i/ili prevenciju rizičnih ponašanja djece posredstvom redovnih i/ili dodatnih aktivnosti tijekom relativno dugog boravka u predškolskim ustanovama (velikog broja djece danas u RH) ili još dužeg boravka u školama djece i mladih tijekom njihovog odrastanja i uključivanja u poslove i odgovornosti života u odraslosti.

Krene li se od pojma kompetentnost (Anić i sur. 2004) vidljivo je da s radi o djelokrugu prava odlučivanja jedne ustanove ili osobe, mjerodavnosti, nadležnosti; odnosno o priznatoj stručnosti, sposobnosti kojom tko raspolaže; ili činjenici da je netko ovlašten, mjerodavan, sposoban... (lat. *competentia*, *competere* - postizati biti sposoban). Kompetentnost se prema psihološkom rječniku (Reber, 1985) definira općenito kao sposobnost izvršenja nekog zadatka ili izvršenje nečega. U engleskom jezičnom području riječ kompetencija (eng. *competence*) označava upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje, djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001). Kompetentnost učitelja znači upućenost ili pripremljenost učitelja za obavljanje svog poziva, što se još zove i „pedagoškom kompetencijom“. Prema Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) ta pedagoška kompetencija obuhvaća: općeprihvatljiv konstrukt učiteljske uloge, sposobnosti, vještine i stavove primjerene tom konstrukt te nadležnost za obavljanje odgovarajuće djelatnosti u praksi. Isti autori ističu da se te kompetentnosti posreduju edukacijama na nastavničkim i nenastavničkim fakultetima, ali i dalje razvija praksom i posebnim oblicima usavršavanja. Kompetentnost je nadalje moguće označiti i regulatorom ukupnog roditeljskog (učiteljskog, odgajateljskog) ponašanja, koje proizlazi iz percepcije sposobnosti za koju pojedinac ima i znanja i vještine (Gustović-Ercegovac, 1992). Treba konstatirati da osjećaj kompetentnosti dovodi do osjećaja zadovoljstva, snage, upornosti, dok osjećaj nekompetentnosti dovodi do apatije, bespomoćnosti, anksioznosti, okrivljavanja sebe i slično (Gustović-Ercegovac, 1992). Ukoliko se tako percipirana (ne)kompetentnost stavi u relaciju s očekivanim pozitivnim ishodima dječjeg

razvoja valja se svakako pitati kako percipirana (ne) kompetentnost odgajatelja utječe na dječji razvoj i njegova postignuća. Tome svakako treba pridodati i percipirane čimbenike rizika za pozitivan razvoj današnjeg predškolskog djeteta, kao i već percipirane poremećaje kod ne malog broja djece u predškolskim ustanovama. Ta situacija i percipirani rizici ili na strani djeteta ili i na strani njegovog socijalnog okruženja stavljaju današnje odgajatelje u situacije stalnog učenja, stvaranje novih znanja, učenje novih vještina, pripremanje i implementiranje aktivnosti za drugačije okruženje ili kontekst življenja djeteta u predškolskoj ustanovi te suradnju i rad s roditeljima te članovima lokalne zajednice.

Odgajateljeva kompetentnost, njegova znanja vještine i druge osobine, što proizlazi iz navedenog, u značajnoj su mjeri važne za postignuća u dječjem razvoju, ali i za postizanje najznačajnijih aktivnosti i postignuća u promociji pozitivnog mentalnog razvoja i prevenciji rizičnih ponašanja predškolske djece. Nažalost istraživanja kompetentnosti odgajatelja u našoj zemlji nisu vršena ili ne u posljednje vrijeme. Treba ipak konstatirati da su kompetentnosti učitelja, ne uvijek i pod tim pojmom (učinkovitost, obrazovanje, učitelj budućnosti), u istraživanjima prisutna više. Tako se smatra da uspješan (znanja i vještine) učitelj treba imati: osnovna znanje o predmetu poučavanja kao i teorijska znanja o učenju i ljudskom ponašanju; repertoar vještina poučavanja koje će pripomoći kvalitetnijem učenju učenika (izvršne, interaktivne i organizacijske vještine); set vjerovanja i stavova koji će podržati učenje učenika, razvoj ljudskih odnosa i pozitivnu sliku o sebi (prema Rijavec i sur., 2006). Između ostalih (uobičajenih) kompetentnosti spominju se: identificiranje edukacijskih potreba učenika, organiziranje odgovarajućeg načina poučavanja i učenja, monitoriranje grupnog rada te kooperaciju s roditeljima i zajednicom (Kardum, Dujmović, Kardum-Bošnjak, 2008).

Ciljevi ovog rada usmjereni su ispitivanju kompetencija (znanja i vještina, učinkovitosti odgajatelja u radu s djecom i njihovim roditeljima) i stavova odgajatelja u nekim predškolskim ustanovama u Istarskoj županiji, posebno onih kompetencija odgajatelja koje je moguće povezati sa sve većim zahtjevima prema pozitivnom razvoju, promociji mentalnog zdravlja i prevenciji rizičnih ponašanja djece.

## METODE RADA

**Uzorak** za ovo ispitivanje činilo je 212 odgajateljica predškolskih ustanova na širem području

Labina, Pazina, Poreča i Pule. Upitnik samoprocjene njihovih kompetencija su popunjavale sve odgajateljice koje su u vrijeme ispitivanja (proljeće 2004. godine) radile u predškolskim ustanovama navedenih gradova i manjih mjesta u njihovom okruženju. Uz navedeni upitnik istovremeno su ispunjavale i upitnik (SCBE) o ponašanjima djece (slučajni uzorak) iz njihovih grupa (o tome vidi u radu Kranželić, Bašić, 2008, u ovom tematskom broju časopisa Kriminologija i socijalna integracija, str. 1). Oba navedena upitnika ispunjavana su za vrijeme glavnog istraživanja znanstveno-akcijskog projekta Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih.

Najveći broj odgajateljica bilo je iz predškolskih ustanova šireg područja Pule (122; 57.5%), slijede odgajateljice iz predškolskih ustanova područja Poreča (43; 20.3%) te gotovo podjednak broj odgajateljica iz predškolskih ustanova na područjima Labina i Pazina (23; 24; 11.3%; 10.8%).

U odnosu na dob najviše odgajateljica (sve su bile žene) bilo je u dobi od 41 do 50 godina (89; 42%), slijede one od 31 do 40 godina (50; 23.6%) te od 20 do 30 godina (42; 19.85%). Najmanje je onih u dobi višoj od 50 godina starosti (31; 14.6%).

Odgajateljice posjeduju različite dužine radnog iskustva. Najviše je odgajateljica imalo od 21 do 30 godina radnog iskustva (75, 35.4%), slijede one s 5 do 10 godina radnog iskustva (59; 27.9%), a nešto manje odgajateljica imalo je radno iskustvo u rasponu od 11 do 20 godina (53; 27.9%).

Ispitivane odgajateljice uglavnom su imale višu stručnu spremu (203; 95.8%), dok su znatno rjeđe imale visoku stručnu spremu (9; 4.2%).

**Upitnik za odgajatelje**, upotrijebljen u ovom radu, modificirana je verzija Teachers' Sense of Teacher Efficacy Scale (2 skale - kompetentnost/ učinkovitost i stavovi/ vjerovanja) upotrijebljenog za ispitivanje kompetentnosti odgajatelja u dječjim vrtićima. Radi se o validiranom instrumentu za ispitivanje uspješnosti učitelja u uključivanju učenika, u davanju praktičnih instrukcija te učinkovitosti u vođenju razreda/grupe (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Pokazatelj interne konzistentnosti upitnika  $\alpha = .94$

Pod modelom koji predlažu autori ovog instrumenta (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Hoy, Woolfolk, 1993) u uže područje kompetentnosti, učinkovitosti učitelja, pripada ukupno 12 varijabli koje su izabrane kao kraća verzija instrumenta

koji je prvotno imao 22 varijable. Sadržajno one se odnose na mogućnosti djelovanja (znanja i vještine) učitelja/odgajatelja u područjima kao što su:

- kontrola ometajućih ponašanja djece,
- motiviranje slabije motivirane djece za sudjelovanje u raznim aktivnostima,
- navođenje djece da vjeruju kako mogu dobro raditi (biti uspješna),
- pomoći djeci da vrednuju svoj rad,
- pridobiti djecu da slijede pravila u igri,
- smiriti dijete koje ometa ili je prebučno u grupi,
- uspostaviti sustav vođenja grupe uzimajući u obzir različite podskupine djece,
- koristiti različite strategije praćenja napredovanja djece,
- osmisliti različite aktivnosti za djecu,
- davati dodatna objašnjenja i primjere kada ih djeca ne razumiju,
- uklopiti različite alternativne strategije u svoj rad,
- pomoći roditeljima da pomognu svojoj djeci u svladavanju različitih vještina.

Podaci po svakoj varijabli u odnosu na ponudenu skalu od 9 stupnjeva odgovora, samoprocjene vlastite kompetentnosti, odnosno onoga što odgajatelji mogu učiniti (od ništa do mnogo) svrstani su u manje stupnjeva (skala od 1 do 5). Ta skala je modificirana tako da odgovor 1 i 2 znače „ništa“, 3 i 4 znače „malo“, 5 i 6 označava „osrednje“ mogućnosti, 7 i 8 znače „dosta“, a 9 znači da odgajateljice mogu učiniti „mnogo“. Na taj način smanjilo se raspršenje odgovora.

U drugom dijelu upitnika kroz ukupno 10 varijabli pokriva se područje stavova/ vjerovanja odgajatelja povezanih s obiteljskim okruženjem i vlastitim odnosima prema nekim specifičnostima rada s djecom.

To područje pokriveno je ovim varijablama/ tvrdnjama:

- količina sadržaja koju dijete može svladati ovisi primarno o obiteljskom okruženju,
- djeca koja nisu disciplinirana kod kuće teško će biti disciplinirana bilo gdje drugdje,
- kada se odgajatelj stvarno trudi može doprijeti do većine „teške“ djece,

- postizanje uspjeha kod djeteta ograničeno je obiteljskim okruženjem jer ono ima velik utjecaj na postignuće djeteta,
- kad bi roditelji učinili više za dijete i odgajatelj bi mogao više,
- odgajatelj zna poboljšati sposobnost djeteta za slijedeće sadržaje ako ne svlada neki sadržaj,
- odgajatelj je siguran da zna tehnike kako brzo preusmjeriti dijete koje ometa rad u grupi,
- odgajatelj je sposoban procijeniti je li sadržaj bio na odgovarajućoj razini, ako dijete ne može svladati taj sadržaj,
- ako se odgajatelj stvarno jako trudi može doprijeti do ozbiljno „teške“ i nemotivirane djece,
- odgajatelj ne može učiniti mnogo jer motivacija i uspjeh većine djece ovisi o njihovim obiteljskim okruženjima.

Na skali od 6 stupnjeva odgajateljice su procjenjivale svoju „poziciju“ od potpuno se slažem (1) do u potpunosti se slažem (6). Za potrebe ove analize podaci su razvrstani na skali od tri stupnja tako da su odgovori 1 i 2 označeni kao slaganje s tvrdnjom, 3 i 4 kao djelomično slaganje, a 5 i 6 kao ne slaganje s tvrdnjom.

Podaci po svim varijablama prikazani su najprije u postotcima a zatim su faktorskom analizom (pod komponentnim modelom i u kosoj soluciji) dobivene latentne strukture prostora kompetentnosti/učinkovitosti odgajatelja te stavovi i njihova vjerovanja.

## REZULTATI

Rezultati koji se prikazuju u ovom radu podijeljeni su u dva dijela. U prvom dijelu elaboriraju se deskriptivni pokazatelji (ne)kompetentnosti/učinkovitosti i stavova odgajatelja, a u drugom dijelu dvije faktorske analize, jedna za područje kompetentnosti odgajatelja a druga za područje stavova/vjerovanja odgajatelja.

### 1. Deskriptivni pokazatelji samoprocjena kompetentnosti/ učinkovitosti i stavova/ vjerovanja odgajatelja

U Tablici 1 nalaze se podatci koji kroz 12 varijabli opisuju *područja kompetentnosti/učinkovitosti* ispitanih odgajateljica u predškolskim ustanovama u nekim lokalnim zajednicama u Istarskoj županiji.

Ukoliko se promatraju znanja i vještina u kojima se odgajateljice procjenjuju na razini da *ne mogu učiniti ništa ili malo* vidljivo je da se radi o sposobnostima u kojima odgajateljice trebaju kontrolirati ometajuća ponašanja djece (njih 8.5%) ili uspostavljati sustav vođenja grupe vodeći računa o različitim podgrupama djece (8.5%). Slijede nedovoljne

**Tablica 1.** Samoprocjene razina odgajateljskih kompetentnosti u odnosu na neka znanja i vještine u radu s djecom i/ili njihovim roditeljima

Varijable / postotci samoprocjena - razina učinka	Ništa %	Malo %	Osrednje %	Dosta %	Mnogo %
1. kontrola ometajućih ponašanja djece	0.5	8.0	23.6	51.0	17.0
2. motiviranje slabije motivirane djece za sudjelovanje u raznim aktivnostima	1.4	6.1	20.2	59.9	12.3
3. navođenje djece da vjeruju kako mogu dobro raditi	0.5	2.4	7.0	50.0	38.2
4. pomoći djeci da vrednuju svoj rad	0.5	2.8	12.7	59.9	24.1
5. pridobiti djecu da slijede pravila u igri	0.5	1.4	17.9	64.6	15.6
6. smiriti dijete koje ometa ili je prebučno	0.0	5.2	18.8	58.5	17.5
7. uspostaviti sustav vođenja grupe uzimajući u obzir različite podskupine djece	1.0	7.5	24.0	59.4	8.0
8. koristiti različite strategije praćenja napredovanja djece	0.9	6.2	27.8	55.7	10.4
9. osmisliti različite aktivnosti za djecu	0.5	0.0	9.0	56.1	34.4
10. davati dodatna objašnjenja i primjere kada ih djeca ne razumiju	0.0	1.5	9.5	50.4	39.2
11. uklopiti različite alternativnih strategija u svoj rad	0.9	4.7	28.3	49.5	16.5
12. pomoći roditeljima da pomognu svojoj djeci u svladavanju različitih vještina	2.8	4.2	24.1	56.6	12.3

sposobnosti odgajateljica u motiviranju nemotivirane djece (7.5%), malo ili nikakvo korištenje strategija praćenja napredovanja djece (7.1%), mala ili nikakva pomoć roditeljima da pomognu svojoj djeci u svladavanju različitih vještina (7.0%), malo ili ne korištenje alternativnih strategija u svom radu (5.6%) te malo ili nikakvo korištenje tehnika smirivanja djece kada su bučna ili ometaju rad u grupi (5.2%). Nekompetentnosti ili slabija znanja i vještine u tim područjima jesu „slabe točke“ manjeg dijela ispitane skupine odgajateljica u predškolskim ustanovama u Istarskoj županiji. Iako se radi o svega oko 5% do 8.5% odgajateljica koje percipiraju svoju (ne)kompetentnost i pripremljenost za rad na navedeni način, rezultati nedvojbeno upućuju na potrebe ulaganja u specifične edukacije istih u navedenim područjima percipiranja (ne)kompetentnosti.

Suprotno tome, samoprocjene odgajateljica prema kojima se procjenjuju na višim razinama kompetentnosti (*mogu učiniti dosta ili mnogo*) odnose se na: osmišljavanje različitih aktivnosti za djecu (90.5%), davanje dodatnih objašnjenja i primjera kada ih djeca ne razumiju (89.6), navođenje djece da vjeruju kako mogu dobro raditi (88.2%), pomoći djeci da vrednuju svoj rad (84.0%), pridobiti djecu da slijede pravila u igri (80.2%).

Navedeni pokazatelji promatranih kompetencija odgajatelja omogućavaju zaključak o velikom broju odgajateljica koje svoje kompetencije procjenjuju visokima (*mogu učiniti dosta ili mnogo*). Međutim,

ukoliko se promatraju sadržaji kompetentnosti moguće je zaključiti kako se slabije kompetentnosti grupiraju upravo oko kompetencija povezanih s aktivnostima usmjerenim pozitivnom (mentalnom) razvoju djece i/ili prevenciji rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. S druge strane nalaze se kompetentnosti koje se odnose na aktivnosti povezane s redovitim aktivnostima koje se provode u predškolskim ustanovama i u odnosu na koje odgajatelji vjerojatno imaju i najviše kompetencija (čemu vjerojatno doprinose i standardno redovito obrazovanje odgajatelja). To isto tako omogućava zaključak da se u predškolskim ustanovama još nedovoljno osmišljavaju aktivnosti kroz redovitost ulaganja, a čiji sadržaji i načini rada doprinose značajnijim ulaganjima u prevenciju poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece. Integralnom metodom u radu s predškolskom djecom, njihovim roditeljima i osobljem predškolskih ustanovama već početkom 90-ih godina prošlog stoljeća započelo se takvim ulaganjima na razini više predškolskih ustanova u gradu Zagrebu i na još nekoliko lokaliteta u Hrvatskoj (Bašić, Koller-Trbović, Žižak, 1993; Bašić, Hudina, Koller-Trbović, 1994; Bašić, Žižak, Koller-Trbović, 1998). Kod toga valja napomenuti kako se i nadalje potvrđuje već poznata činjenica o potrebama ulaganja u znanja i vještine odgajatelja u radu s roditeljima kako bi odgajatelji mogli bolje pomoći u razvoju i socijalizaciji njihove djece. Posebno je to važno u

**Tablica 2.** Samoprocjene stavova/vjerovanja odgajatelja u odnosu na postavljene tvrdnje

Varijable / Kategorije odgovora u %	slaganje %	djelomično slaganje %	ne slaganje %
1. Količina sadržaja koju dijete može svladati ovisi primarno o obiteljskom okruženju	47.2	29.2	23.6
2. Ako djeca nisu disciplinirana kod kuće, teško mogu biti disciplinirana bilo gdje drugdje	46.7	23.1	30.2
3. Odgajatelj je ograničen u postizanju uspjeha jer djetetovo obiteljsko okruženje ima velik utjecaj na njegovo ponašanje	48.1	33.5	18.4
4. Kad bi roditelji učinili više za svoju djecu ja bih mogla više	69.3	18.4	12.2
5. Odgajatelj ne može učiniti mnogo jer motivacija i uspjeh većine djece ovisi o njihovom obiteljskom okruženju	28.8	27.9	43.4
6. Kad se stvarno trudim, mogu doprijeti do većine teške djece	81.1	16.0	2.8
7. Kad dijete ne svlada neki zadani sadržaj, znam kako poboljšati njegovu sposobnost za slijedeće sadržaje	75.5	22.2	2.3
8. Ako dijete u mojoj grupi počne ometati rad, sigurna sam da znam tehnike kako bih ga brzo preusmjerila	78.8	17.9	3.3
9. Ako jedno od moje djece ne može svladati neki sadržaj, sposobna sam procijeniti je li taj sadržaj bio na odgovarajućoj razini	85.8	8.0	6.1
10. Ako se stvarno jako trudim, mogu doprijeti do ozbiljno „teške“ i nemotivirane djece	79.7	13.7	6.6

slučajevima roditelja kojima je specifična pomoć potrebna (rizične obitelji po različitim indikatorima rizičnosti) kao i u slučajevima kada su djeca „nositelji“ nekih čimbenika rizika za njihov razvoj i daljnje funkcioniranje (selektivna i indicirana prevencija).

Sve navedeno treba promatrati i u svjetlu činjenice da se radilo o samoprocjeni kompetencija, pri čemu nedovoljno poznavanje nekih kompetencija i načina rada s tim u vezi može dovoditi i do „krive“ (podcjenjivanje/precjenjivanje) percepcije vlastitih kompetencija. Kada se imaju u vidu programske aktivnosti vezane za prevenciju rizičnih ponašanja djece znanja i vještine za primjenu univerzalnih, selektivnih i indiciranih preventivnih programa trebaju činiti osnovu daljnjih edukacija ne samo odgajatelja nego i svih stručnih suradnika i ravnatelja predškolskih ustanova.

Kroz ukupno 10 varijabli pokriva se područje stavova/vjerovanja odgajatelja povezanih s obiteljskim okruženjem i vlastitim odnosima prema nekim specifičnostima rada s djecom (Tablica 2).

Područja koja su u ovom radu označena kao stavovi/ vjerovanja odgajatelja, a za koje odgajateljice odgovaraju da se slažu s tim tvrdnjama, s jedne strane upućuju na njihova znanja, a s druge strane na neke njihove stavove. Prema prvima odgajateljice su u mogućnosti/ ili znaju: procijeniti je li neki sadržaj ponuđen djetetu zaista na odgovarajućoj razini za to dijete (jer ga prethodno ne može svladati, 85.8% odgajateljica), doprijeti do većine djece ako se potrude (81.1%), doprijeti do ozbiljno „teške“ djece ako se jako trude (79.7%), znaju tehnike za brzo preusmjerenje djeteta koje u grupi počne ometati rad (78.8%), znaju kako poboljšati sposobnost djeteta za slijedeće sadržaje ukoliko neki zadani sadržaj nisu svladali (75.5%). U odnosu na stavove ispitane odgajateljice procjenjuju roditelje kao one zbog kojih oni ne mogu učiniti više. Tako primjerice odgajateljice smatraju da bi one mogle više kada bi roditelji učinili više za svoju djecu (69.3% slaganje + 18.4% djelomično slaganje), da su ograničene u postizanju uspjeha jer djetetovo obiteljsko okruženje ima velik utjecaj na njegovo ponašanje (48.1% + 33.5%), da količina sadržaja koju dijete može svladati ovisi primarno o obiteljskom okruženju (47.2% + 29.2%), kada djeca nisu disciplinirana kod kuće, teško mogu biti disciplinirana bilo gdje drugdje (46.7% + 23.1%), te da odgajatelj ne može učiniti mnogo jer motivacija i uspjeh većine djece ovisi o njihovom obiteljskom okruženju (28.8% + 27.9%).

## 2. Faktorska analiza kompetentnosti/ učinkovitosti i stavova/ vjerovanja odgajatelja

Faktorska analiza (komponentni model) u području samoprocjene kompetentnosti odgajateljica u radu s djecom i njihovim roditeljima u predškolskim ustanovama (12 varijabli) pokazala je da je značajan samo jedan faktor unutar kojeg s gotovom jednakim doprinosom sudjeluju sve varijable. Navedeni faktor opisuje ukupno 55.33% zajedničke varijance. (Tablica 3 i 4)

**Tablica 3.** Svojtvena vrijednost i postotak objašnjene varijance izoliranog faktora

Faktor	svojtvena vrijednost	% Varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1	6.640	55.33	55.33

**Tablica 4.** Faktorska matrica

Varijable	Projekcije na izolirani faktor
1.	.751
2.	.769
3.	.765
4.	.784
5.	.730
6.	.774
7.	.705
8.	.781
9.	.749
10.	.754
11.	.650
12.	.702

Prema Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) na uzorku učitelja osnovnih škola u području kompetencija konstantno su dobivana tri značajna faktora koja su međusobno bila u korelaciji, iako su povremeno na različitim uzorcima donekle varirali. Radilo se o: učinkovitosti u uključivanju djece/učenika (itemi: 2,3,4,11), učinkovitosti u instruktivnim strategijama poučavanja (itemi: 5,9,10,12) te učinkovitosti u vođenju razreda/skupine (itemi: 1,6,7,8).

Faktorskom analizom (oblamin rotacija 10 varijabli) u području stavova/vjerovanja odgajatelja u odnosu na njihov posao s djecom i roditeljima izolirana su dva značajna faktora. (Tablica 5 i 6)

Prema matrici korelacija (Tablica 7) nema povezanosti u odnosu na izolirane faktore.

**Tablica 5. Svojevne vrijednosti i postotak objašnjene varijance izoliranih faktora**

Komponente	Svojevne vrijednosti	% Varijance	Kumulativni % objašnjene varijance	Rotacija (Oblimin- Kaiser)
1	2,964	29,645	29,645	2,957
2	2,493	24,929	54,573	2,502

**Tablica 6. Sklop i struktura za oba izolirana faktora**

Varijable	Sklop		Struktura	
	1	2	1	2
1. Količina sadržaja koju dijete može naučiti ovisi primarno o obiteljskom okruženju	.039	.693	.051	.693
2. Ako djeca nisu disciplinirana kod kuće, teško mogu biti disciplinirana bilo gdje drugdje	.068	.752	.081	.753
3. Odgajatelj je ograničen u postizanju uspjeha jer djetetovo obiteljsko okruženje ima velik utjecaj na njegovo ponašanje	.692	-.039	.691	-.027
4. Kad bi roditelji učinili više za svoju djecu ja bih mogla više	-.107	.717	-.095	.715
5. Odgajatelj ne može učiniti mnogo jer motivacija i uspjeh većine djece ovisi o njihovom obiteljskom okruženju	.084	.639	.095	.640
6. Kad se stvarno trudim, mogu doprijeti do većine teške djece	.719	-.037	.718	-.025
7. Kad dijete ne svlada neki zadani sadržaj, znam kako poboljšati njegovu sposobnost za slijedeće sadržaje	.754	-.028	.753	-.015
8. Ako dijete u mojoj grupi počne ometati rad, sigurna sam da znam tehnike kako bih ga brzo preusmjerila	.805	.082	.806	-.095
9. Ako jedno od moje djece ne može svladati neki sadržaj, sposobna sam procijeniti je li taj sadržaj bio na odgovarajućoj razini	.843	.043	.844	.058
10. Ako se stvarno jako trudim, mogu doprijeti do ozbiljno „teške“ i nemotivirane djece	-.093	.723	-.080	.721

**Tablica 7. Matrica korelacija među faktorima**

Faktori	1	2
1	1.000	.017
2	.017	1.000

Iako se moglo očekivati da su se izolirani faktor podijelili u odnosu na odgajateljsku procjenu njihovih stavova i znanja s tim u vezi te u odnosu na procjenu rada odgajatelja s obzirom na percipirana ograničenja koja dolaze iz obiteljskog okruženja djeteta, to se u ovoj faktorskoj analizi nije u potpunosti potvrdilo, jer se i u jednom i u drugom faktoru nalaze neke varijable i iz jednog i drugog područja.

Slijedeće varijable opisuje 1. faktor:

- ako jedno od moje djece ne može svladati neki sadržaj, sposobna sam procijeniti je li taj sadržaj bio na odgovarajućoj razini (.843;.844),
- ako dijete u mojoj grupi počne ometati rad, sigurna sam da znam tehnike kako bih ga brzo preusmjerila (.805;.806),

- kad dijete ne svlada neki zadani sadržaj, znam kako poboljšati njegovu sposobnost za slijedeće sadržaje (.754; .753),
- kad se stvarno trudim, mogu doprijeti do većine teške djece (.719; .718),
- odgajatelj je ograničen u postizanju uspjeha jer djetetovo obiteljsko okruženje ima velik utjecaj na njegovo ponašanje (.692;.691).

Značajke ovog faktora moguće je opisati u dva dijela:

- kao stavove prema kojima odgajatelji vjeruju u svoje sposobnosti kada su u pitanju sadržaji koje nude djeci (i u odnosu na odgovarajuću razinu sposobnosti djeteta i u odnosu na sposobnosti za slijedeći sadržaj ukoliko neki sadržaj ne svlada), posjedovanje tehnika za preusmjeravanja djece koji ometaju rad u grupi te uz poseban, veći, trud njihovo dopiranje do teške djece;
- kao ograničenost odgajatelja da postignu uspjeh, jer obiteljsko okruženje ima veliki utjecaj na ponašanje djeteta.

Navedeno upućuje na zaključak da se radi o faktoru kojim se opisuju istovremeno i stavovi o postignućima odgajatelja kao i o njihovim ograničenjima (obiteljsko okruženje).

Varijable koje opisuju 2. faktor su:

- ako djeca nisu disciplinirana kod kuće, teško mogu biti disciplinirana bilo gdje drugdje (.752;.753),
- ako se stvarno jako trudim, mogu doprijeti do ozbiljno „teške“ i nemotivirane djece (.723;.721)
- kad bi roditelji učinili više za svoju djecu ja bih mogla više (.717;.715),
- količina sadržaja koju dijete može naučiti ovisi primarno o obiteljskom okruženju (.693;.693),
- odgajatelj ne može učiniti mnogo jer motivacija i uspjeh većine djece ovisi o njihovom obiteljskom okruženju (.639;.640)

U ovom faktoru radi se uglavnom o percipiranoj poziciji odgajatelja prema kojoj je njihova postignuća u radu s djecom potrebno gledati u ovisnosti o obiteljskim okruženjima djece (problem je disciplinirati djecu koja nisu disciplinirana u roditeljskom domu, problem je ako roditelji ne čine dovoljno za svoje dijete, problem je količina sadržaja koju dijete može naučiti jer ono ovisi primarno o obiteljskom okruženju, ...). Tek većim zalaganjem i jakim trudom odgajatelji mogu doprijeti do „teške“ i nemotivirane djece.

## RASPRAVA

Rezultati u ovom radu prezentirani kao samo-percepcija kompetentnosti/učinkovitosti i stavova/vjerovanja ispitanih odgajateljica u predškolskim ustanovama u nekoliko gradova u Istri pokazuju relativno visoku razinu odgajateljskih kompetentnosti i pozitivnih stavova u i o radu s djecom u predškolskim ustanovama. Taj zaključak moguć je stoga što velika većina odgajateljica sebe vidi da mogu učiniti dosta ili mnogo u mnogim od navedenih situacija/tvrđnji koje su propitivane. Odnosno, svega oko 5 do najviše 8% odgajateljica sebe ne vidi tako kompetentnima i ne mogu učiniti dosta u tim istim situacijama. Međutim, ne rijetko se radi o znanjima prema kojima odgajateljice mogu nešto određeno napraviti ukoliko se ozbiljnije potrudu. To upućuje na zaključak kako neka, za

potrebe promocije (mentalnog) zdravlja i prevencije rizičnih ponašanja djece, znanja i vještine nisu u svakodnevnoj upotrebi i zbog toga neka djeca (čiji su rizici za razvoj rizičnih ponašanja veći i vjerojatniji) nisu u prilici imati odgovarajuću pomoć i podršku.

Slijedom podataka (pribrajanja slaganja i djelomičnog slaganja s promatranim tvrdnjama) moguće je također zaključiti kako za veliku većinu odgajateljica (njih od oko 57% do 88%) u njihovom radu postoje određeni problemi, jer njihova postignuća značajno ovise o roditeljskim ponašanjima (činjenju ili nečinjenju) i/ili obiteljskom okruženju. Što to može značiti? Kako se ti podaci mogu interpretirati s razine redovitih ulaganja u pozitivan razvoj djece ili kompenzacijskim programima kada je potrebno eliminirati ili smanjiti utjecaj čimbenike rizika u okruženju djeteta? Imaju li djeca s čijim roditeljima je „teže“ uspostaviti kontakte, koji su i sami rizični (nositelji brojnih čimbenika rizika i malog broja čimbenika zaštite), čiji rizični čimbenici predstavljaju ozbiljnu opasnost za razvoj djeteta, odrastati uspješno? Jesu li ovi podaci optimistični ili pesimistični? S aspekta procjene razvoja i prevencije negativnog razvoja djece, sve navedeno, omogućava zaključak koji je više pesimističan nego optimističan.

Kako prokomentirati sadržaje faktora (posebno iz faktorske analize u području stavova/vjerovanja odgajatelja) i to posebno drugog faktora? S aspekta naslova i cilja ovog rada logično je pitati se što se može očekivati ako se „rigidno“ prihvate stavovi odgajatelja kako je puno toga u odgoju i pozitivnom razvoju djece u ovisnosti od obiteljskog okruženja. Znači li to da treba negirati mogućnost pozitivnog razvoja, podrške i pomoći djeci čije obiteljsko okruženje nije najadekvatnije za njihov razvoj? Ili baš ta činjenica kao i sve prisutnija percepcija rizičnih čimbenika u dječjem razvoju nužno zahtjeva nova i nova znanja i vještine za djelovanje na te čimbenike rizika ili na poticanje čimbenika zaštite koji postoje ili ih je moguće „postaviti“ u djetetovo okruženje.

Ono što je pri tome svakako dobra vijest je da je stavove moguće mijenjati, ali istovremeno postoji i ona loša vijest, prema kojoj stavovi u značajnoj mjeri utječu na naša ponašanja. Kako ovi rezultati o stavovima odgajatelja utječu na dječji razvoj? Teško je reći, ali ovi podaci svakako ukazuju na smjerove ulaganja u predškolske ustanove kao važna mjesta dječjeg odrastanja i u odnosu na njihovu pripremljenost za akademska postignuća i vještine (za koja su odgajatelji izgleda pripremljeniji i postižu

bolje rezultate), ali i za njihovo mentalno zdravlje, opću dobrobit i prevenciju poremećaja u ponašanju i rizična ponašanja (za što je potrebno dodatno i dodatno osposobljavati i učiniti kompetentnijima odgajatelje u predškolskim ustanovama) kao što su nasilje, ovisnosti, napuštanje škole, kaznena djela...

Za potrebe preventivnih intervencija usmjerenih potrebama djece ima puno pokazatelja i rezultata istraživanja i to kako u izučavanju procesa i ishoda normalnog dječjeg razvoja (posebno izučavanja individualnih razlika u procesima i ishodima koji mogu biti povezani s ranim „signalima“ i stabiliziranjima problema u ponašanju), tako i u razvojnoj psihopatologiji. I teorijske i empirijske postavke za razumijevanje zašto razvoj ide „naopako“ kod neke, a ne i kod druge djece, koja imaju sličnu povijest i iskustva (Campbell, 2002) dovoljna su za postavljanje određenih preventivnih aktivnosti pa i onih u domenama dječjih ustanova, kakve su i dječji vrtići. Bez znanja i razumijevanja svih tih procesa nema adekvatnog postavljanja, ali ni dobre implementacije preventivnih intervencija koje bi se mogle približiti učinkovitim izlazima za svako pojedino dijete ili grupe djece i mladih.

Dječji razvoj treba promatrati unutar šireg konteksta unutar kojeg spadaju i članovi obitelji, i vršnjačke grupe, i šira socijalna mreža, i zajednica. Zato se utjecaji moraju proširiti na široko značenje direktnih i indirektnih utjecaja na dijete i obitelj u sredini u kojoj žive (Bronfenbrenner, 1986; Parke, Buriel, 1998; Shonkoff, Philips, 2000).

U izučavanju mnogih programa koji su *promovirali pozitivan razvoj i ulagali u zaštitne mehanizme dječjeg razvoja* izdvajaju se neki najznačajniji koji imaju empirijsku valjanost odnosno dokaze o učinkovitom utjecaju i ishodima za djecu koja su prolazila i bila uključena u takve programe (nažalost najmanje u njihovoj najranijoj dobi). To su: promicanje pozitivnih veza, jačanje otpornosti, promicanje socijalnih, emocionalnih, kognitivnih, ponašajnih i moralnih kompetentnosti, podupiranje samo-određenja, podupiranje duhovnosti, podupiranje samo-učinkovitosti, podupiranje pozitivnog identiteta, podupiranje vjerovanja u budućnost, briga za prepoznavanje pozitivnih ponašanja i prilika za prosocijalna uključivanja, podupiranje prosocijalnih normi (zdravi standardi ponašanja) (Catalano i sur. 1999). Cilj je tih, prije svega promotivnih, ali i preventivnih napora, usmjeriti se na spoznaje općih procesa i čimbenika u razvoju djece (npr. razvoj privrženosti i odnosa, nužnosti odnosa s vršnjacima) kao najboljem kontekstu za razumijevanje individual-

nih razlika koje ponekad mogu biti ozbiljni signali za „javljanje“ problema u ranom djetinjstvu (razvoj nedostatne privrženosti, odbijanje ili viktimizacija od vršnjaka). Tome svakako mogu doprinijeti i kompetentni/ učinkoviti odgajatelji koji su u stanju razviti odgovarajuće predškolske programe kako za fizičko i intelektualno područje djetetovog razvoja, tako isto i programe za zadovoljavanje socijalnih i emocionalnih potreba; superviziju djece. Isto tako učinkovito komunicirati s roditeljima i članovima lokalne zajednice, demonstrirati pozitivne osobine, osobne značajke i etičko ponašanje te poštivati sebe i druge. Ali i odgajatelji čiji stavovi i vjerovanja budu rezultat novih znanja i vještina temeljenih na stalnim edukacijama i primjeni učinkovitih strategija u razvoju svakog djeteta ponaosob.

## ZAKLJUČAK

Ovakva istraživanja i propitivanja kompetencija i stavova predškolskih odgajatelja nisu nažalost prisutna u našoj zemlji. Iz tog kao i nekih drugih razloga navedene nalaze treba uzeti s određenim ograničenjima. Prije svega upotrijebljen je inozemni instrument koji nije standardiziran kod nas i koji je upotrijebljen na uzorcima učitelja, a ne predškolskih odgajatelja. Isto tako radi se o ispitivanju na uzorku odgajatelja jednog manjeg području u Hrvatskoj i ne mogu se generalizirati na cijelu Hrvatsku. Nadalje, za donošenje zaključaka bilo bi važno da se samoprocjene kompetencija i stavova kompariraju s objektivnom procjenom kompetencija i stavova predškolskih odgajatelja.

Ipak, rezultati ispitivanja samopercepcije (ne) kompetencija i stavova odgajatelja u predškolskim ustanovama u ovom radu nedvojbeno potvrđuju potrebu za ulaganjima u kompetencije odgajatelja koje će odgovoriti potrebi za intervencijama povezanim s promocijom pozitivnog razvoja i mentalnog zdravlja te prevenciju poremećaja u ponašanju djece i njihovo funkcioniranje u predškolskoj dobi, ali i kao prevencija za funkcioniranje i ponašanje u kasnijoj dobi (adolescencija i odraslost). Razlozi zato nedvojbeno se nalaze u sve većoj percepciji problema koja manifestiraju djeca kroz svoje ponašanje i funkcioniranje te percepcije rizičnih čimbenika dječjeg razvoja koji se nalaze kako na njihovoj individualnoj razini tako i na razinama obiteljskog i (pred) školskog okruženja kao i šireg okruženja zajednice.

Studiji predškolskog odgoja, dodatne edukacije te permanentno ulaganje u znanja i vještine potrebne za obnašanje nekih funkcija i radnih mjesta posebno

onih koji su usmjereni djeci u osjetljivim i formativnim godinama moraju pratiti promjene koje se u tom području događaju i na koje treba brzo odgovarati. Naravno da se potreba za edukacijama odnosi i na sve stručnjake okupljene u predškolskim ustanovama, ali i uvođenje drugih stručnih profila

čije će kompetencije omogućiti dobru pripremu i implementaciju programa koji se osim na univerzalnoj razini trebaju odvijati i na selektivnim i indiciranim programima prevencije poremećaja u ponašanju djece u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj.

**Literatura:**

- Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, Lj., Matasović, R., Pranjković, I. (2004): Hrvatski enciklopedijski rječnik. Novi Liber i Jutarnji list. Zagreb.
- Bašić, J. (1988): Razlike u odnosima roditelja prema predškolskoj djeci koja manifestiraju odnosno ne manifestiraju neke oblike poremećaja u ponašanju. (u): Singer, M. i sur.: Pojavni oblici poremećaja u ponašanju u predškolskim ustanovama i uvjeti života u obitelji. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb, 1-26.
- Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (1993): Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima. Alinea. Zagreb.
- Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (1994): Integralna metoda: Priručnik za odgajatelje i stručne suradnike predškolskih ustanova. Alinea. Zagreb.
- Bašić, J., Žižak, A., Koller-Trbović, N. (1998): Integralna metoda u primjeni. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebi i Alinea. Zagreb.
- Bašić, J. (2008): Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Školska knjiga. Zagreb. (u tisku)
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspective. *Developmental Psychology*. 22, 723-741.
- Campbell, S. B. (2002): Behavior of the Six-Year-Old Child. *Clinical and Developmental Issues*. The Guilford Press. New York, London.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, A.M., Lonczak, S.H., Hawkins, J.D. (1999): Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of the Positive Youth Development Program. Report to the U. S. Department of Health and Human Services, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation and NICHD. Retrieved January 15, 2003. <http://aspe.hhs.gov/hsp/PositiveYouthDev99/index.htm>
- Fraser, M.W., Allen-Meares, P. (2004): Intervention with Children and Adolescents. *New Hope and Enduring Challenges*. (u): Allen-Meares, P., Fraser, M.W.: Intervention with Children and Adolescents. An Interdisciplinary Perspective. Perason. Boston, New York, San Francisco, 532-544.
- Gustović-Ercegovac, A. (1992): Prikaz skale percepcije kompetentnosti za roditeljsku ulogu. *Defektologija*. 28, 1-2, 51-57.
- Janković, J., Koren, Z. (2001): Ponašanje i spol djece predškolske dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*. 9,1-2, 11-20.
- Kardum, V., Dujmović, M., Kardum-Bošnjak, S. (2008): Some Views on the Education of the Teacher in the Future. *Metodički obzori*. 3,1,81-90.
- Kury, H., Oberfell-Fucks, J. (eds.) (2003): *Crime Prevention*. Weisser Ring. Mainz.
- Lamnek, S. (2003): Preventing School Crime. (u): Kury, H., Oberfell-Fucks, J. (eds.): *Crime Prevention*. Weisser Ring. Mainz. 91-119.
- Mikas, D. (2007): Kako roditelji i odgajatelji procjenjuju emocionalni razvitak i ponašanje djece predškolske dobi. *Odgojne znanosti*. 9,1, 49-73.
- Parke, R., Buriel, R. (1998): Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. (in): Damon, W. (Series Ed), Eisenberg, N. (Vol. Ed) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. Wiley. New York. 3, 463-552.
- Pevalin, D.J., Wade, T.J., Brannigan, A. (2003): Precursor, Consequences and Implication for Stability and Change in Pre-adolescent Antisocial Behaviors. *Prevention Science*. 4, 2, 123-136.
- Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Vizek Vidović, V. (2006): Professional Beliefs and Perceived Competences of Pre-service Teacher and Beginning Teachers. *Odgojne znanosti*. 8,1(11), 133-146.
- Reber, A. (1985). *Dictionary of Psychology*. Penguin Books. Harmondsworth.
- Shonkoff, J., Phillips, D. (2000): *From Neurons to Neighborhoods*. National Academy Press. Washington, DC.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001): *Interdisciplinarni rječnik. Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO. Zagreb.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*: 17, 783-805.

Urli, A., Mavrin-Cavor, L.J. (1988): Razlike u nekim karakteristikama ranog djetinjstva između djece s poremećajima u ponašanju i djece bez poremećaja. (u): Singer i sur. : Pojavni oblici poremećaja u ponašanju djece predškolske dobi i uvjeti života u obitelji. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. 12-34.

Wenar, C. (2003): Razvojna psihopatologija i psihijatrija: Od dojenačke dobi do adolescencije. Naklada Slap. Jastrebarsko.

## COMPETENCE OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND PREVENTION OF RISK BEHAVIORS OF CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

**Josipa Bašić**

Department of Behavioral Disorders  
Faculty of Education and Rehabilitation Sciences  
University of Zagreb

### **ABSTRACT**

*The aim of this paper was to show the results of the research of competence and attitudes of pre-school teachers in institutions in the Istria region. These results are the part of bigger research which was conducted within the scientific-action project Communities that care as a model of prevention of behavioral disorder of children and youth. Sample was constituted from 212 pre-school participants. Survey of self-appraisal of their competencies (22 variables, modified version of Teachers Sense of Teacher Efficacy Scale, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) was filled in by all pre-school teachers which were in time of research employed in pre-school institution in Labin, Pazin, Poreč and Pula (spring 2004). Data is presented by descriptive and factor analysis, especially for the aspect of competence (one factor) and attitudes (two factors). Results imply relative high perception of self-competence was found in most of participants. Competence is seen as a part of regular activities in pre-school surroundings, influenced by most knowledge and skills of teachers (design of different child activities, additional explanation and examples of subjects children do not understand, motivating children...). Lack of competence is more frequent in the field of positive development promotion and prevention of child risk behavior (motivating children with no interest for work, using strategies for advancement monitoring, helping parents with advice how to support their children in skill mastering, using calming down techniques when children are too loud or obstructing work). Regarding the results on the attitudes field, involved pre-school teachers perceive parents and families like responsible ones who could do more. To conclude, this paper stresses the importance of permanent pre-school teachers' education to help them to contribute to mental health and disorder and child risk behavior prevention with the work in regular pre-school curriculum.*

**Key words:** self-appraisal, pre-school teachers, competence, attitudes, prevention, risk behavior, pre-school children