

UDK 373.2.053.4
159.942:159.95-053.4
Izvorni znanstveni rad
Priljeno: 22.9.2019.

Razlike između odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija

Maja Ljubetić

Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska

ljubetic@ffst.hr

Ina Reić Ercegovac

Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska

Ana Draganja

Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska

Sažetak

Rezultati ranijih istraživanja upućuju na povezanost između razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija djeteta te budućeg uspjeha u raznim područjima života i doživljaja zadovoljstva životom. Socio-emocionalne kompetencije razvijaju se tijekom djetinjstva u kontekstu različitih interakcija, posebno onih u obitelji, predškolskom i školskom okruženju. Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati razvijenost socio-emocionalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi iz perspektive roditelja i odgojitelja. Također, istraživanjem se pokušalo ispitati procjenjuju li odgojitelji i roditelji različito kompetencije dječaka i djevojčica, kao i ovise li te procjene o spolu roditelja ili njihovoj razini obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 347 roditelja i 60 odgojitelja koji su procjenjivali 347 djece u dobi od 4. do 8. godine. Za procjenu razvijenosti kompetencija korišten je standardizirani upitnik te su dobivene procjene roditelja i odgojitelja u četirima domenama: interpersonalnoj, intrapersonalnoj i afektivnoj snazi djeteta te uključenosti u obitelj. Rezultati su pokazali kako i odgojitelji i roditelji visoko procjenjuju razvijenost svih dječjih socio-emocionalnih kompetencija, pri čemu su odgojitelji, u odnosu na roditelje, višim procijenili interpersonalne snage te uključenost u obitelj. S obzirom na djetetov spol, i roditelji i odgojitelji su višim procijenili interpersonalne snage i uključenost u obitelj djevojčica nego dječaka, dok u procjenama intrapersonalnih i afektivnih snaga nisu utvrđene značajne razlike.

Ključne riječi: *dijete predškolske dobi; odgojitelj; roditelj; spol; socio-emocionalne kompetencije*

1. Uvod

Djetetov razvoj uključuje kontinuirane promjene u tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i moralnom području, pri čemu se izmjenjuju razdoblja intenzivnog i manje intenzivnog razvoja, pa i povremenih stagnacija. Dječji razvoj pod utjecajem je genetskih i okolinskih čimbenika, ali i djetetovih kapaciteta za učenje. Svaka razvojna faza ima svoje specifičnosti i izazove, a zadaća odraslih je pratiti ih i primjereno odgovarati na djetetove signale i potrebe. Dowling (2014) ističe kako su djeca puna potencijala, ali im nedostaje životnog iskustva, pa je u tom raskoraku aktivna uključenost značajnih odraslih od izuzetnog značaja. Poznavanjem faza optimalnog razvoja, roditelji i stručnjaci (odgojitelji, liječnici i sl.) mogu anticipirati i prevenirati neke moguće teškoće, ali i primjereno podupirati djetetov razvoj (Berk, 2008). Pored kognitivnog razvoja, usmjerenost na istraživanje i razvoj emocionalne inteligencije kao preduvjeta zdravih socijalnih odnosa i psihofizičkog zdravlja pojedinca (Goleman, 2007) postaje sve intenzivnija preokupacija znanstvenika i praktičara.

Emocionalni i socijalni razvoj djeteta počinju od rođenja, prvenstveno razvijanjem odnosa privrženosti s primarnim skrbnikom (Bretherton, 1992) pa su u početku ta dva aspekta razvoja neodvojiva. Tijekom prvih dviju godina života dijete razvija cijeli niz emocija, od početnog bazičnog razlikovanja ugone i neugode preko osnovnih emocija do onih složenijih, primjerice emocija samosvijesti ili tzv. moralnih emocija koje se javljaju tijekom ili do kraja druge godine života (Berk, 2008). Dijete kontinuirano razvija i svoje socijalne vještine, kroz interakciju s odraslima, a kasnije i vršnjacima što je posebno izraženo tijekom predškolskog razdoblja. Dijete je socijalno kompetentno onda kada je usvojilo i sposobno je primijeniti društveno prihvaćena ponašanja, kada dijeli, pomaže, surađuje, poštuje pravila i primjenjuje stečene vještine koje mu pomažu u percepciji okoline i prilagodbi na nju (Kralj, 2004). Djetetovi su prvi učitelji roditelji i ostali odrasli koji ga usmjeravaju i vode u njegovu emocionalnom i socijalnom razvoju. Dječje su emocije često jednostavne i spontane, kratkotrajne, snažne i nestabilne što odraslima ponekad može biti zbunjujuće. Upravljanje emocijama, osjećaj za tuđe motive, perspektivu i interese te aktivno slušanje samo su neke od

uspješnih socijalnih vještina (Mulder, 2017) koje djeca uz pomoć i vođenje odraslih trebaju internalizirati.

Važan čimbenik djetetova razvoja je i njegovo samopouzdanje koje ono stječe kada je okruženo ljudima koji ga vole te primjereno i pravodobno odgovaraju na njegove potrebe. Samouvjerena djeca bolje se nose s izazovima odrastanja (Dowling, 2014). Samopoštovanje se uči, a najveći utjecaj na njegovu izgradnju imat će pojedinci s kojima dijete dijeli najčvršće emocionalne veze pa će tako djeca učiti putem afirmacija od svojih roditelja i oponašajući njihova ponašanja (Colverd i Hodgkin, 2001). Roditelji imaju najvažniju ulogu u dječjem razvoju utječući svojim djelovanjima na djetetov kognitivni, psihički, fizički, socijalni, emocionalni i moralni razvoj. Oni pomažu djetetu tijekom svih faza njegova razvoja (Reissland, 2012) i pripremaju ga za životne izazove. U roditeljskoj ulozi, roditelj može biti preplavljen kako pozitivnim tako i negativnim emocijama koje potiču različiti stresori roditeljstva, a koji značajno utječu i na izbore i na učinke roditeljskih ponašanja. U novije vrijeme, kada se sve više razumije važnost pedagoškog obrazovanja roditelja, pomoć u roditeljstvu pruža im se putem različitih programa i izravnog uključivanja roditelja u rad ustanova. Kvalitetno partnerstvo roditelja i profesionalaca važna je stavka suvremenog pristupa odgoju (Ljubetić, 2014). Pedagoški kompetentni roditelji osjećaju veće samopouzdanje, smatraju se kompetentnijima i uspješnijima u svom roditeljskom djelovanju, roditeljstvo ne doživljavaju teretom nego izazovom kojemu su dorasli, lakše i kvalitetnije komuniciraju sa svojom djecom te se bolje osjećaju u roditeljskoj ulozi (Jurčević Lozančić, 2017). Moguće je očekivati kako će upravo kompetentni roditelji (i odgojitelji-profesionalci) biti dobar model djeci za izgradnju njihovih kompetencija.

Kada dijete krene u vrtić, odgojitelji preuzimaju svoj dio odgovornosti za cjelokupan i zdrav djetetov razvoj. Djeca koja su polaznici dječjih vrtića i jaslica trebaju doživjeti toplinu i prihvaćanje od strane odgojitelja, jer na temelju njihovih odgovora i eksplicitnih i implicitnih ponašanja, djeca razmišljaju i zaključuju o sebi (Dowling, 2014). Zadaća odgojitelja je svakom djetetu pristupiti holistički te dizajnirati optimalne uvjete i okolinu koji olakšavaju i podupiru uz ostale, i djetetov socio-emocionalni razvoj. Istodobno, oni su i kreatori okruženja koje omogućuje pozitivne socijalne interakcije među djecom te tako najbolje uče o sebi i

drugima. Odgovornost odgojitelja u pedagoškom smislu je izuzetna pa ono što su roditelji djetetu kod kuće, to bi odgojitelji trebali biti u vrtiću (Colverd i Hodgkin, 2001). Razvijajući djetetove socijalne i emocionalne kompetencije što ranije, omogućuje se njihov budući uspjeh i u ostalim životnim područjima. Brojna istraživanja pokazala su kako su djeca i mladi koji su socijalno i emocionalno kompetentni, sretniji, samosvjesniji i kompetentniji članovi obitelji, učenici, prijatelji i suradnici (Lantieri, 2012).

U središtu su ovoga rada procjene odgojitelja i roditelja o razvijenosti dječjih socio-emocionalnih kompetencija u ranoj i predškolskoj dobi. Istraživanja socio-emocionalnih kompetencija kod djece (i odraslih) predstavljaju svojevrsan izazov u smislu nejednoznačnog definiranja i različitog operacionaliziranja koncepta socio-emocionalnih kompetencija. U literaturi je moguće pronaći različite definicije, modele i operacionalizacije te skupine kompetencija pri čemu obično ne postoji slaganje autora o sadržaju istih. Početak sustavnijeg proučavanja socio-emocionalnih kompetencija moguće je vezati uz Gardnerove koncepte intrapersonalne i interpersonalne inteligencije (Gardner, 1983) te konstrukte emocionalne, odnosno socijalne inteligencije. Salovey i Mayer (1990) su smatrali da je emocionalna inteligencija dio socijalne inteligencije što upućuje na blisku povezanost tih konstrukata. Jedan od najpoznatijih modela socio-emocionalne inteligencije je Bar-Onov model prema kojem je „socio-emocionalna inteligencija presjek međusobno povezanih emocionalnih i socijalnih kompetencija, vještina i facilitatora koji određuju uspješnost u razumijevanju i izražavanju sebe samih, drugih, povezivanju s drugima i suočavanju sa svakodnevnim zahtjevima“ (Bar-On, 2005, 3). Iako ne postoji konsenzus među autorima o tome koje su bazične socio-emocionalne kompetencije ili vještine, u većini modela se spominje samoregulacija emocija, svijest o sebi i drugima, zadovoljavajući odnosi s drugima i sl. Primjerice, prema modelu CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2007, 2015) pet je skupina međusobno povezanih socio-emocionalnih kompetencija: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine te odgovorno donošenje odluka uvažavajući norme i društvene standarde. Samosvijest se pritom odnosi na procjenu vlastitih osjećaja, interesa, vrijednosti i osjećaj

samopouzdanja; upravljanje sobom na izražavanje i regulaciju vlastitih emocija; socijalna svijest na mogućnost zauzimanja perspektive drugih i empatiju; socijalne vještine na uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa s drugima, odupiranje neželjenom socijalnom pritisku te konstruktivno rješavanje konflikata (Munjas Samarina i Takšić, 2009).

U ovom je radu korišten model socio-emocionalnih kompetencija koji se temelji na djetetovim snagama koje uključuju interpersonalne snage, intrapersonalne snage, afektivne snage te uključenost u obitelj (Epstein, 1999; 2004). Prema autoru modela, usmjerenost na pozitivne snage djeteta, za razliku od usmjerenosti na poteškoće u ponašanju koje su češće predmet istraživanja u ranoj i predškolskoj dobi, ima nekoliko prednosti. Naime, sva djeca imaju snage koje treba prepoznati i na koje se potrebno usmjeriti u radu s djetetom čime je moguće potaknuti njegovu motivaciju i uočiti prilike za razvoj i napredak. Također, prilikom planiranja rada s djetetom, usmjerenog na jačanje njegovih odgojnih, obrazovnih ili kapaciteta mentalnog zdravlja, veća je vjerojatnost da će i dijete i roditelji prihvatiti takav plan ako je on utemeljen upravo na djetetovim snagama, a ne poteškoćama (Epstein i dr., 2002; Epstein, 2004). Instrument koji je korišten u ovom istraživanju – BERS (*Behavioral and Emotional Rating Scale*, Epstein, 2004) izvorno je konstruiran kako bi se u odgojno-obrazovnom kontekstu omogućilo stručnjacima identificirati djetetove snage, vještine i kompetencije u različitim domenama i planirati aktivnosti s djecom na temelju tih djetetovih značajki. Ranija su istraživanja potvrdila njegovu psihometrijsku vrijednost upućujući na visoku pouzdanost i valjanost (Epstein i dr., 1999; Epstein 1999), konvergentnu valjanost u dvjema studijama na uzorcima predškolske djece (Trout i dr., 2003) kao i konvergentnu valjanost na različitim dobnim uzorcima, od predškolske do adolescentne dobi (Epstein i dr., 2002).

S obzirom na osobitu, ali vrlo specifičnu važnost roditelja i odgojitelja u cjelokupnom razvoju djeteta, u ovom se radu pokušalo utvrditi postoje li razlike između roditelja i odgojitelja njihove djece u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija. Ranija su istraživanja pokazala da se roditelji i odgojitelji (ili učitelji) razlikuju u procjeni razvijenosti dječjih kompetencija, ali i problema u ponašanju i doživljavanju. Pri tome se obično naglašava veća sličnost u procjenama između dvaju roditelja nego, primjerice, roditelja i odgojitelja (Achenbach,

McConaughy i Howell, 1987; Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić i Miščenić, 2003). I dok neki autori navode da učitelji procjenjuju višim dječje socio-emocionalne kompetencije u odnosu na roditelje (Cartledge, Adedapo i Talbert Johnson, 1998), na uzrastu djece predškolske dobi neki su autori utvrdili da su roditelji skloniji višim procjenama socio-emocionalnih kompetencija djece u odnosu na odgojitelje pri čemu je stupanj slaganja različitih procjenjivača nizak do umjeren (Crane, Mincic i Winsler, 2011). Slično su pokazala i istraživanja za stupanj slaganja različitih procjenjivača kada je riječ o internaliziranim i eksternaliziranim problemima djece (Achenbach i dr., 1987). Ranije primjene modela BERS i instrumenta koji mjeri djetetove snage su pokazala visoko slaganje različitih procjenjivača pri čemu je minimalna povezanost iznosila relativno visokih .72 (Epstein i Synhorst, 2008) i utvrđena je za domenu uključenosti u obitelj. Stoga se u ovo istraživanje krenulo od pretpostavke o značajnoj povezanosti između procjena roditelja i odgojitelja o razvijenosti djetetovih snaga. Također, s obzirom na različitu socijalizaciju djevojčica i dječaka te temperamentalne razlike koje su povezane s ponašanjima u predškolskoj dobi (Else-Quest i dr., 2006; Hill i dr., 2006; Maccoby, 1998) i rezultate ranijih istraživanja koji upućuju na više procjene razvijenosti socijalnih vještina kod djevojčica u odnosu na dječake (Abdi, 2010), jedna je od hipoteza bila da će djevojčice biti procijenjene višim procjenama u području interpersonalnih snaga. Kada je riječ o značajkama roditelja i njihovim utjecajima na procjene razvijenosti dječjih kompetencija, u istraživanje se nije krenulo od unaprijed postavljene hipoteze jer ni ranija istraživanja nisu uputila na značajnu ulogu roditeljevog spola ili razine obrazovanja na procjenu razvijenosti djetetovih socio-emocionalnih kompetencija.

Kako bi se ostvario cilj istraživanja i provjerilo navedene pretpostavke, istraživanjem se pokušalo odgovoriti na sljedeće probleme:

1. ispitati razvijenost socio-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi
2. ispitati povezanost između roditeljskih i odgojiteljskih procjena razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi
3. ispitati postoje li razlike u roditeljskoj i odgojiteljskoj procjeni razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi
4. ispitati postoje li razlike s obzirom na spol djece u procjeni razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija

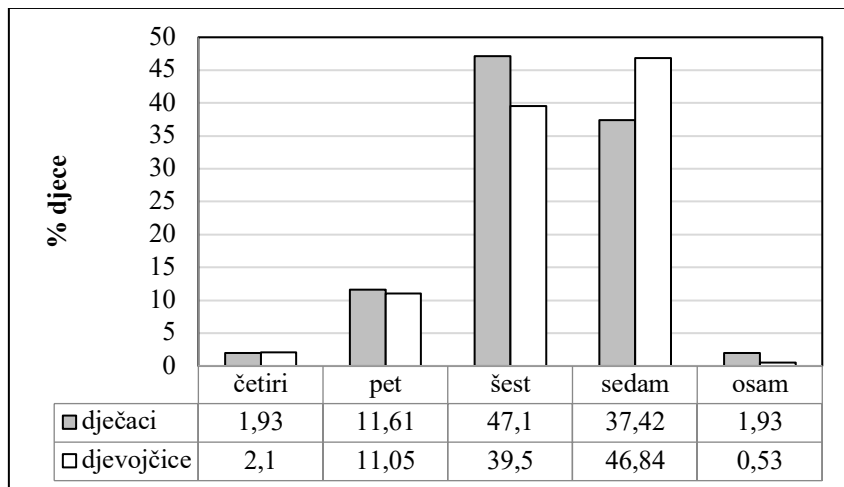
5. ispitati postoje li razlike u roditeljskoj i odgojiteljskoj procjeni razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija djece s obzirom na spol roditelja i njihov obrazovni status.

2. Metoda

2.1. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 347 roditelja i 60 odgojitelja koji su procjenjivali 347 djece (190 djevojčica i 155 dječaka) u dobi od 4 do 8 godina, no većina je djece imala između 6 i 7 godina ($M=6.30$, $SD=.77$). Raspodjela uzorka djece s obzirom na dob i spol prikazana je na Slici 1.

SLIKA 1. RASPODJELA UZORKA DJECE S OBZIROM NA DOB I SPOL

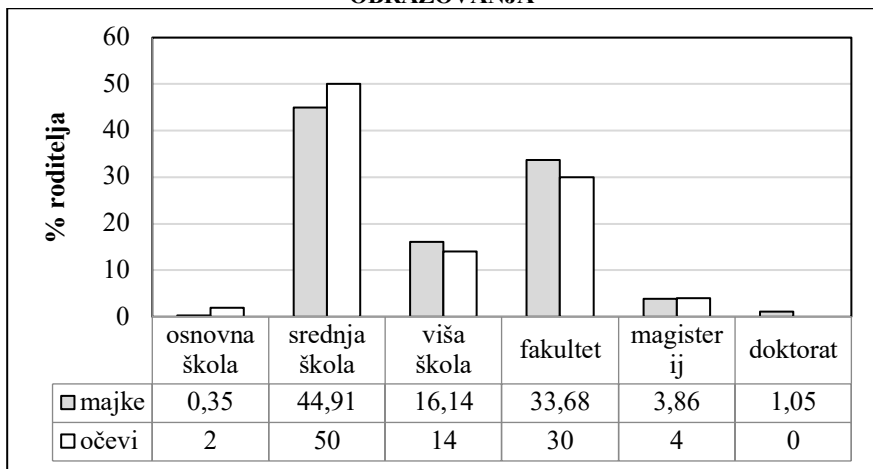


U poduzorku roditelja sudjelovalo je 50 očeva i 291 majka, dok šest roditelja nije navelo spol. Prosječna dob majki u uzorku iznosila je $M=36.53$ uz $SD=4.54$ i raspon od 24 do 49 godina. Prosječna dob očeva je bila $M=38.30$ uz $SD=5.82$ i raspon od 21 do 51 godine.

Raspodjela uzorka roditelja s obzirom na spol i razinu obrazovanja prikazana je na Slici 2. Većina očeva (92%) je zaposlena, a isto vrijedi i za 70.73% majki. Oko jedne petine majki ne radi (21.2%), a 7.67% radi povremeno. S obzirom na bračni status, većina je roditelja u bračnoj zajednici (92% očeva i 91.81% majki), dok ih je značajno manje u

izvanbračnoj zajednici (6% očeva te 4.27% majki), odnosno u jednoroditeljskoj obitelji (2% očeva i 3.91% majki).

SLIKA 2. RASPODJELA UZORKA RODITELJA S OBIZROM NA RAZINU OBRAZOVANJA



Većina očeva i majki ima dvoje djece (majke 57.38%, očevi 64%), oko jedne petine roditelja ima troje djece (20% očeva i 23.67% majke), a 10% očeva i 13.74% majki jedno dijete. Oko 5% majki i očeva ima više od troje djece.

2.1. Instrument istraživanja

U istraživanju je korišten Upitnik općih podataka za roditelje i odgojitelje kojim su prikupljeni osnovni sociodemografski podaci te Upitnik za procjenu ponašanja i emocija – BERS 2 (*Behavioral and Emotional Rating Scale*, Epstein, 2004), inačica za roditelje i odgojitelje. Upitnik je namijenjen djeci u dobi od 5 do 18 godina. Svaka se inačica u izvorniku sastoji od 52 tvrdnje koje čine pet podskala: interpersonalne snage, uključenost u obitelj, intrapersonalne snage, školsko funkcioniranje te afektivne snage. Podskala interpersonalne snage obuhvaća 15 tvrdnji koje se odnose na djetetovu sposobnost reguliranja emocija i ponašanja u socijalnim situacijama (primjerice *pokazuje razočaranje na miran način* ili *prihvaća posljedice vlastita ponašanja*). Podskala uključenosti u obitelj sastoji se od 10 tvrdnji koje se odnose na djetetovo sudjelovanje u obiteljskim aktivnostima i odnose s članovima obitelji (primjerice

sudjeluje u obiteljskim aktivnostima ili pokazuje pozitivnu interakciju s roditeljima). Podskala intrapersonalnih snaga obuhvaća 11 tvrdnji koje se odnose na djetetovo poimanje vlastitih kompetencija (primjerice *često se smije ili priča o pozitivnim događajima i iskustvima*). Podskala afektivne snage uključuje 7 tvrdnji kojima se ispituje djetetova sposobnost izražavanja emocija prema drugima i prihvaćanja emocija od drugih (primjerice *prihvata zagrljaj ili prepoznaje svoje osjećaje*). Podskala školskog funkcioniranja sastoji se od tvrdnji koje ispituju djetetove školske kompetencije (primjerice *redovito ispunjava domaći rad ili redovito pohađa školu*). Budući da je u ovom istraživanju Upitnik primijenjen na uzorku djece predškolske dobi, podskala školskog funkcioniranja izostavljena je iz primjene i analize te su primijenjene inačice upitnika imale 43 tvrdnje.

TABLICA 1. PSIHOMETRIJSKE ZNAČAJKE PODSKALA UPITNIKA ZA PROCJENU PONAŠANJA I EMOCIJA

		<i>Cronbach h a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>raspo n</i>	<i>asimetrično st</i>	<i>splošeno st</i>
RODITELJI	INTERPERSONALNE SNAGE	.91	35.83	6.62	0-45	-1.46	29.45
	UKLJUČENOST U OBITELJ	.75	27.31	3.22	0-30	-4.11	29.45
	INTRAPERSONALNE SNAGE	.82	29.26	3.99	0-33	-3.17	17.71
	AFEKTIVNE SNAGE	.74	18.64	2.62	0-22	-2.93	15.59
ODGOJITELJI	INTERPERSONALNE SNAGE	.94	38.60	7.15	5-45	-1.54	2.63
	UKLJUČENOST U OBITELJ	.64	27.82	2.56	13-30	-1.93	5.69
	INTRAPERSONALNE SNAGE	.83	29.13	4.05	14-33	-1.38	1.81
	AFEKTIVNE SNAGE	.79	18.92	2.55	8-21	-1.55	2.23

Zadatak je sudionika (roditelja i odgojitelja) bio za svaku tvrdnju procijeniti koliko su navedena ponašanja prisutna kod djeteta na skali od 0 do 3, gdje 0 znači „uopće ne opisuje dijete“, 1 znači „uglavnom ne opisuje dijete“, 2 znači „donekle opisuje dijete“, a 3 znači „u potpunosti opisuje dijete“. Prema uputama za bodovanje upitnika, moguće je formirati ukupne rezultate po podskalama kao i ukupni indeks snaga kao sumu rezultata na

pet podskala. Upitnik je normiran na uzorcima djece s i bez emocionalnih i ponašajnih poteškoća (Epstein, 2004) u dobi od 5 do 18 godina.

U Tablici 1. prikazane su psihometrijske značajke podskala posebno za uzorak roditelja i za uzorak odgojitelja. Budući da raspodjela rezultata na svim podskalama za oba procjenitelja značajno odstupa od normalne raspodjele (indeksi asimetričnosti i spljoštenosti veći od 1), u daljnjim analizama rezultata koristili su se neparametrijski postupci.

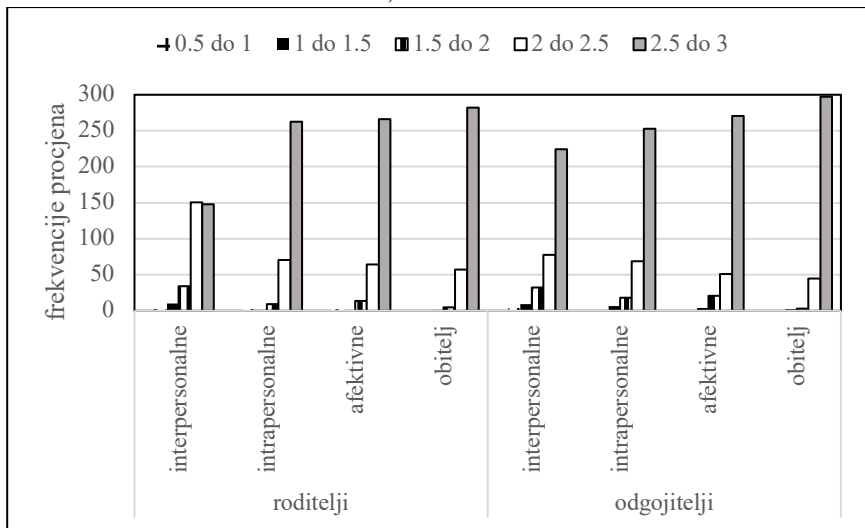
2.2. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u dječjim vrtićima Splita, Solina, Podstrane, Šolte, Sinja i Kaštela tijekom ožujka i travnja 2019. godine nakon prethodnog dogovora s ravnateljima i stručnim suradnicima, pedagozima dječjih vrtića kojima je objašnjena svrha istraživanja. Pedagozi su instruirani kako informirati odgojitelje o provedbi istraživanja te ih se zamolilo da odgojiteljima podijele upitnike kako bi svaki od njih procijenio po petero djece iz svoje predškolske skupine, a prema kriteriju svako peto dijete u dobi od navršene 4 godine života iz Imenika djece. Odgojitelji su unaprijed dobili šifrirane upitnike (parove upitnika za odgojitelja i roditelja) tako da je svako dijete koje su odgojitelji procjenjivali imalo istu šifru i na upitniku kojega je dobio roditelj. Roditelji su također, putem odgojitelja i pedagoga, bili informirani o svrsi istraživanja i zamoljeni da aktivno sudjeluju u njemu. Roditelji su nakon popunjavanja upitnike zatvorene u omotnici dostavljali odgojiteljima ili u stručnu službu vrtića te je na taj način bila osigurana njihova anonimnost. Nakon što su prikupljeni svi upitnici koje su ispunili odgojitelji i roditelji, prosljeđeni su istraživaču koji ih je kompletirao prema šiframa.

3. Rezultati

Na Slici 3. prikazane su raspodjele prosječnih rezultata po podskalama Upitnika za procjenu ponašanja i emocija, usporedno za roditelje i odgojitelje. Vidljivo je da je većina roditelja razvijenost interpersonalnih snaga djece procijenila visokim ocjenama, pri čemu je najviše procjena, njih 85%, u rasponu od 2 do 2.5, odnosno 2.5 do 3. Slično, iako još višim ocjenama, i odgojitelji su procijenili razvijenost dječjih interpersonalnih snaga, pri čemu su odgojitelji interpersonalne snage čak dvije trećine djece procijenili najvišom ocjenom.

SLIKA 3. RASPODJELE PROSJEČNIH REZULTATA PO PODSKALAMA UPITNIKA ZA PROCJENU PONAŠANJA I EMOCIJA, USPOREDNO ZA RODITELJE I ODGOJITELJE



Iako visoko procijenjene, interpersonalne snage su ipak, u odnosu na ostale kompetencije, procijenjene nešto nižim vrijednostima. Pri procjeni intrapersonalnih snaga djece (Slika 3), roditelji i odgojitelji su bili usklađeniji u procjenama, pa je vrlo sličan udio djece procijenjen visoko ili vrlo visoko na ovoj komponenti kompetencija. Roditelji su 76% djece (odgojitelji 73% djece) procijenili najvišim ocjenama kada je riječ o razvijenosti intrapersonalnih snaga. I procjene razvijenosti afektivnih snaga djeteta su vrlo slično među roditeljima i odgojiteljima. Tako su roditelji 77% djece (odgojitelji 76% djece) procijenili najvišim ocjenama.

Konačno, uključenost u obitelj je također vrlo visoko procijenjena i od strane roditelja i odgojitelja (Slika 3) pri čemu su roditelji 81% djece procijenili najvišim ocjenama dok su odgojitelji čak 86% djece procijenili najvišim ocjenama kada je u pitanju njihova uključenost u obitelj. Za ovu su komponentu dječjih kompetencija i roditelji i odgojitelji iskazali najviše procjene.

Kako bi se odgovorilo na drugi problem istraživanja te ispitala povezanost između roditeljskih i odgojiteljskih procjena razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi, izračunate su korelacije prikazane u Tablici 2. Vidljivo je da su sve korelacije značajne na razini od 1%, pri čemu su procjene po podskalama unutar poduzorka

roditelja očekivano više nego korelacije između procjena roditelja i odgojitelja.

TABLICA 2. MATRICA KORELACIJA PROCJENA RODITELJA I ODGOJITELJA PO PODSKALAMA UPITNIKA ZA PROCJENU PONAŠANJA I EMOCIJA

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)							
2. UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE RODITELJA)	.70*						
3. INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	.69*	.72*					
4. AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	.64*	.73*	.76*				
5. INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	.35*	.23*	.15*	.16*			
6. UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE ODGOJITELJA)	.36*	.48*	.29*	.29*	.63*		
7. INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	.21*	.23*	.25*	.19*	.58*	.60*	
8. AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	.27*	.28*	.25*	.27*	.72*	.67*	.73*

* $p < .01$

Kako bi se odgovorilo na treći istraživački problem, provedena su četiri Wilcoxonova testa parova za utvrđivanje razlika između procjena roditelja i odgojitelja (Tablica 3). Značajna je razlika utvrđena za procjene interpersonalnih snaga i uključenosti u obitelj, pri čemu su odgojitelji, u odnosu na roditelje, višim procijenili obje komponente. U procjenama intrapersonalnih i afektivnih snaga nisu utvrđene značajne razlike između roditeljskih i odgojiteljskih procjena.

TABLICA 3. USPOREDBA UKUPNIH PROCJENA RODITELJA I ODGOJITELJA PO PODSKALAMA

	C _{roditelji}	C _{odgojitelji}	z	p
INTERPERSONALNE SNAGE	2.40	2.73	7.10	.000
UKLJUČENOST U OBITELJ	2.80	2.90	3.25	.000
INTRAPERSONALNE SNAGE	2.73	2.73	.27	.792
AFEKTIVNE SNAGE	2.71	2.86	1.73	.085

Kako bi se istražilo razlikuju li se roditelji i odgojitelji u procjeni ponašanja i emocija djece s obzirom na spol djeteta te se odgovorilo na

četvrti problem istraživanja, provedeno je osam testova Mann-Whitney U, čiji su rezultati prikazani u Tablici 4.

TABLICA 4. USPOREDBA PROCJENA PONAŠANJA I EMOCIJA DJECE S OBZIROM NA SPOL DJETETA

SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE	C_{djevojčice}	C_{dječaci}	U	z	p
INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.47	2.33	12503.00	2.41	0.016
UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE RODITELJA)	2.80	2.80	12177.50	2.80	0.005
INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.77	2.64	12555.50	2.37	0.018
AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.71	2.71	13068.50	1.83	0.067
INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.80	2.60	11969.00	3.02	0.003
UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.90	2.80	12835.00	2.10	0.036
INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.82	2.73	12957.50	1.93	0.053
AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.86	2.71	12974.00	1.96	0.050

Kada je riječ o procjenama roditelja, iz Tablice 4. vidljivo je da su razlike između procjena dječaka i djevojčica utvrđene za interpersonalne i intrapersonalne snage te uključenost u obitelj. Roditelji su procijenili višim te snage kod djevojčica u odnosu na dječake. U procjeni afektivnih snaga nije bilo razlika između dječaka i djevojčica. Slično je pokazano i za procjene odgojitelja koji su također višim procijenili interpersonalne snage i uključenost u obitelj djevojčica nego dječaka. Razlika u afektivnim snagama je bila tek na razini značajnosti, a u intrapersonalnim snagama nije se pokazala značajnom (Tablica 4).

Kako bi se odgovorilo na peti problem istraživanja te istražilo razlikuju li se roditelji u procjeni ponašanja i emocija djece s obzirom na spol roditelja, provedena su četiri testa Mann-Whitney U, čiji su rezultati prikazani u Tablici 5. U nijednoj varijabli nije utvrđena značajna razlika između procjena majki i očeva.

**TABLICA 5. USPOREDBA PROCJENA PONAŠANJA I EMOCIJA DJECE S
OBZIROM NA SPOL RODITELJA**

	C_{majke}	C_{očevi}	U	z	p
INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.47	2.33	6386.50	1.38	0.167
UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE RODITELJA)	2.80	2.80	7124.00	0.24	0.813
INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.73	2.73	7091.00	0.29	0.774
AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.71	2.71	6382.00	1.41	0.159

Kako bi se istražilo razlikuju li se roditelji u procjeni ponašanja i emocija djece s obzirom na razinu obrazovanja, provedeno je osam analiza varijance Kruskal-Wallis (Tablica 6). Pri tome su roditelji s obzirom na razinu obrazovanja grupirani u tri kategorije. Naime, zbog činjenice da je u trima kategorijama obrazovne razine (završena osnovna škola, magisterij i doktorat) bilo ukupno 18 roditelja (2 sa završenom osnovnom školom, 13 s magisterijem te 2 s doktoratom), ti su roditelji izostavljeni iz analize te su uspoređeni roditelji sa srednjom (N=155), višom (N=55) i visokom (N=111) razinom obrazovanja. Rezultati tih analiza prikazani su u Tablici 6.

**TABLICA 6. USPOREDBA PROCJENA PONAŠANJA I EMOCIJA DJECE S
OBZIROM NA RAZINU OBRAZOVANJA RODITELJA**

	C_{srednje}	C_{više}	C_{visoko}	H (2,N=321)	p
1. INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.40	2.40	2.47	.59	.745
2. UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE RODITELJA)	2.80	2.90	2.80	2.99	.223
3. INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.73	2.73	2.73	.05	.973
4. AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE RODITELJA)	2.71	2.71	2.86	2.99	.223
5. INTERPERSONALNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.67	2.80	2.80	6.04	.048
6. UKLJUČENOST U OBITELJ (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.80	2.90	2.90	7.43	.024
7. INTRAPERSONALNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.73	2.73	2.73	2.15	.340
8. AFEKTIVNE SNAGE (PROCJENE ODGOJITELJA)	2.86	2.86	2.86	3.68	.158

Zanimljivo je da u roditeljskim procjenama djece nije bilo nikakvih razlika s obzirom na razinu njihova obrazovanja, dok su se odgojiteljske procjene razlikovale, i to za interpersonalne snage i uključenost u obitelj. Pri tome su odgojitelji višim procijenili te snage kod one djece čiji su roditelji imali više ili visoko u odnosu na roditelje srednje razine obrazovanja.

4. Rasprava

Cilj ovoga istraživanja bio je provjeriti razlikuju li se procjene dječjih socio-emocionalnih kompetencija iz perspektive roditelja i odgojitelja. U raspravi o dobivenim rezultatima prvo ćemo se osvrnuti na rezultate procjena koji pokazuju da, općenito, i roditelji i odgojitelji vrlo visokim ocjenama procjenjuju razvijenost svih kompetencija djece koje su zahvaćene ovim istraživanjem. Za sve je kompetencije vrlo mali broj djece procijenjen niskim ili ispodprosječnim ocjenama. Pri procjeni intrapersonalnih i afektivnih snaga te uključenosti u obitelj, odgojitelji prosječnim ocjenama 0 ili 1 nisu procijenili ni jedno dijete, dok su isto učinili za četvero djece kada je riječ o interpersonalnim snagama. Slično, i roditelji su svega troje ili četvero djece procijenili najnižim ocjenama (0 do 1) na svim podskalama kompetencija. Medijalne vrijednosti svih roditeljskih procjena na četiri podskale se kreću od 2.40 do 2.80 (mogući raspon 0 – 3), dok je za odgojitelje taj raspon od 2.73 do 2.90 (mogući raspon 0 – 3).

Rezultati su ovoga istraživanja pokazali kako razvijenost kompetencija ovisi i o spolu djeteta jer su i roditelji i odgojitelji procijenili razvijenost interpersonalnih snaga i uključenost u obitelj višim kod djevojčica nego dječaka, što potvrđuje polaznu hipotezu o razlikama u procjenama dječaka i djevojčica na interpersonalnim snagama. Pored tih razlika, roditelji su i razvijenost intrapersonalnih snaga procijenili višom kod djevojčica u odnosu na dječake. Ove razlike mogu biti odraz stvarnih razlika u kompetencijama djece predškolske dobi koje je moguće pripisati biološkim ili nasljednim specifičnostima vezanima uz temperament. Naime, meta-analiza temperamentalnih razlika između dječaka i djevojčica je pokazala da dječaci u odnosu na djevojčice imaju više rezultate na dimenziji surgencije (Else-Quest i dr., 2006) koju karakterizira visoka impulzivnost, traženje zadovoljstva, visoka razina aktivacije i niska

sramežljivost (Rothbart i Putnam, 2002). Moguće je da se te razlike odražavaju na djetetovo ponašanje u predškolskoj dobi zbog kojeg i roditelji i odgojitelji procjenjuju dječake načelno nešto niže kompetentnima u području socio-emocionalnih vještina. Nadalje, uslijed različitih načina socijalizacije dječaka i djevojčica, pri čemu se kod dječaka više socijaliziraju manje kontrolirana ponašanja i intenzivnija, često i agresivna igra (Hill i dr., 2006; Maccoby, 1998), dječaci u predškolskoj dobi manifestiraju ponašanja zbog kojih ih okolina procjenjuje manje socijalno kompetentnima, posebno kada je riječ o interpersonalnim vještinama. S druge strane, kod djevojčica se obično više potiču igre koje su manje intenzivne i agresivne te uključuju vještine socijalne komunikacije bilo da je riječ o simboličkim igrama ili društvenim igrama koje zahtijevaju uvažavanje drugih, slijeđenje pravila i sl. Ranija istraživanja provedena na uzorcima predškolske djece u Hrvatskoj su također pokazala da odgojitelji djevojčice procjenjuju kompetentnijima u odnosu na dječake u različitim socio-emocionalnim područjima. Tako je jedno istraživanje pokazalo da su odgojitelji procijenili kako djevojčice u odnosu na dječake pokazuju razvijenije socijalne vještine, emocionalnu stabilnost, samokontrolu, asertivnost te uživanje u istraživanju (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Slično, jedno je istraživanje u drugoj kulturi na uzorku djece predškolske dobi (pet do šest i pol godina) pokazalo da i roditelji i odgojitelji procjenjuju djevojčice značajno kompetentnijima u odnosu na dječake u području socijalnih vještina (Abdi, 2010).

Spol roditelja nije se pokazao relevantnim za procjene razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija djece, kao ni njihova razina obrazovanja kada je o procjenama roditelja riječ. Ipak, obrazovni status roditelja utjecao je na procjenu odgojitelja o razini kompetencija djece. Iz perspektive odgojitelja koji imaju širi uvid u funkcioniranje odgojne skupine i pojedinog djeteta, pa ih mogu stavljati u odnos, moguće je zaključiti kako razina obrazovanja roditelja utječe na djetetove kompetencije te ih odgojitelji procjenjuju višima kod djece čiji roditelji imaju višu razinu obrazovanja. Moguće je da odgojitelji promatraju i procjenjuju komunikaciju roditelja i djece, njihov odnos i međusobno ponašanje, kao i retoriku te rječnik djece i njihovih roditelja koji je vjerojatno na višoj razini kod visoko obrazovanih roditelja, u odnosu na one s nižom razinom obrazovanja. Moguće je da i veća obrazovanost u osnovnoj struci roditelja

za sobom povlači i veću obrazovanost u području odgoja, roditeljstva, dječjeg razvoja i sl., a što se onda pozitivno odražava i na dječje kompetencije. S druge strane, utjecaj roditeljskog obrazovanja na procjene odgojitelja o razvijenosti kompetencija kod djece može biti dijelom odraz stereotipnih uvjerenja odgojitelja ili viših očekivanja od djece čiji roditelji imaju višu razinu obrazovanja pa svoje procjene prilagođavaju upravo takvim očekivanjima, a manje stvarnim kompetencijama djece. Ovaj bi rezultat kao i njegovo moguće objašnjenje svakako valjalo provjeriti u daljnjim istraživanjima.

5. Zaključak

Prije zaključka, potrebno se osvrnuti na nedostatke provedenog istraživanja. U procjeni razvijenosti dječjih kompetencija sudjelovalo je značajno više majki nego očeva, pa iako na razini poduzorka očeva i majki nije utvrđena značajna razlika, u narednim bi istraživanjima valjalo uključiti veći broj očeva ili zahvatiti istovremeno procjene obaju roditelja čime bi se povećala objektivnost dobivenih procjena. Nadalje, iako je većina korištenih mjera pokazala zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti, podskala uključenosti u obitelj imala je nešto nižu pouzdanost kada je riječ o procjenama odgojitelja. To ne iznenađuje s obzirom da je ipak riječ o procjeni kompetencija za koje je dijelom upitno koliko ih točno mogu procijeniti odgojitelji koji vjerojatno te procjene donose više posredno, temeljem drugih djetetovih kompetencija, a manje neposredno, kraćim uvidima u interakcije roditelj – dijete. Ipak, opravdanost korištenja i te mjere proizlazi iz činjenice da je najviša povezanost između roditeljskih i odgojiteljskih procjena utvrđena upravo na toj podskali.

Zaključno, rezultati provedenog istraživanja uputili su na umjerenu povezanost procjena dječjih socio-emocionalnih kompetencija iz perspektive odgojitelja i roditelja. Pri tome su obje skupine procjenitelja vrlo visokim procijenile razvijenost svih kompetencija zahvaćenih ovim istraživanjem. U narednim istraživanjima bilo bi značajno istražiti pozadinu tih visokih procjena. Naime, moguće je da su roditelji (a odgojitelji su to po prirodi svoje struke) osvijestili važnost socio-emocionalnih kompetencija za život djece u aktualnom i budućem životu, pa onda i veću pozornost posvećuju poticanju razvoja upravo tih

kompetencija. Biti kompetentan znači biti sposoban, fleksibilan, znati primijeniti i koristiti stečene vještine i znanja, primjereno djelovati u određenim situacijama i prilagođavati se promjenama koje se događaju, uspješno kontrolirati svoje emocije i razumijevati emocije drugih, snalaziti se u različitim socijalnim situacijama i koristiti svoje potencijale kao motivaciju i poticaje u životu. Važnost razvijanja socio-emocionalnih kompetencija ogleda su u njihovoj povezanosti s kasnijom odgovornošću, osviještenosti o posljedicama svojih ponašanja i emocija te suosjećajnosti s drugima i sklonosti prosocijalnom ponašanju. Odgoj i obrazovanje na svim razinama, a posebice u ranom i predškolskom odgoju, mora biti usmjeren na omogućavanje i poticanje razvoja socio-emocionalnih kompetencija svakog djeteta kako bi se ono afirmiralo i ostvarilo svoje potencijale te time i osnažilo za buduće životne izazove u različitim domenama.

LITERATURA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175–1179.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. i Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioural and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychology Bulletin*, 101, 213-232.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Berk, L. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja (3. izdanje). Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- CASEL Briefs (2007). *Background on social and emotional learning (SEL). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, University of Illinois.
- CASEL Guide (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, University of Illinois.
- Cartledge, G., Adedapo, V. i Talbert Johnson, C. (1998). Teacher and Parent Assessments of the Social Competence of Inner-City Children: Issues of Gender within Race. *The Journal of Negro Education*, 67, 2, 115-126.
- Colverd S. i Hodgkin, B. (2001). *Developing Emotional Intelligence in the Primary School*. Abigdon: Routledge.
- Crane, J., Mincic, M.S. i Winsler, A. (2011). Parent–Teacher Agreement and Reliability on the Devereux Early Childhood Assessment (DECA) in English and

- Spanish for Ethnically Diverse Children Living in Poverty. *Early Education & Development*, 22(3), 520 — 547.
- Dowling M. (2014). *Young Childrens Personal, Social and Emotional Development*, 4th Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. i Van Hulle, C. A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72.
- Epstein, M. H. (1999). The development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children and adolescents. *Remedial and Special Education*, 20, 258-262.
- Epstein, M. H. (2004). *BERS 2 - Behavioral and Emotional Rating Scale. Examiner's Manual*. Austin, Texas: Pro-Ed, Inc.
- Epstein, M. H., Cullinan, D., Harniss, M. K. i Ryser, G. (1999). The Scale for Assessing Emotional Disturbance: Test—Retest and Interrater Reliability. *Behavioral Disorders*, 222-230.
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Robbins, V., Wheeler, L., Cyrulik, S., Kriz, M. i dr. (2002). Strength-based approaches to assessment in schools. U M. Weist, S. Evans i N. Tashman (ur.), *School mental health handbook* (str. 285-299). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Epstein, M. H., Nordness, P. D., Nelson, J. R. i Hertzog, M. (2002). Convergent validity of the behavioral and emotion rating scale with primary grade-level students. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 114- 121.
- Epstein, M.H. i Synhorst, L. (2008). Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS): Test–Retest Reliability and Inter-Rater Reliability. *Journal of Child and Family Studies*, 17(6), 853-862.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Hill, A., Degnan, K., Calkins, S. D. i Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913-928.
- Jurčević Lozančić, A. (2017). *Socijalne komeptencije u ranome djetinjstvu* (2. izdanje). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kralj, D. (2014). *Socijalna kompetencija djeteta: Zašto je važna i kako ju razvijati*. Preuzeto s <http://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/teme/socijalna-kompetencijazasto-je-vazna-i-kako-se-razvija> (12. 3. 2019).
- Lantieri, L. (2012). *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Split: Harfa.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element d.o.o.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mulder, P. (2017). *Emotional Intelligence Components*. Preuzeto s <https://www.toolshero.com/effectiveness/emotional-intelligence-components> (12.4.2019).

Munjias Samarina, B. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija* 12(2): 355-371.

Reissland, N. (2012). *The Development of Emotional Intelligence, A Case Study*. East Sussex: Routledge.

Rothbart, M. K., i Putnam, S. (2002). Temperament and socialization. U: L. Pulkinnen i A. Caspi (Ur.), *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course* (str. 19-45). Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.

Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 102-117.

Trout, A.L., Ryan, J. B., La Vigne, S. P., i Epstein, M. H. (2003). Behavioral and Emotional Rating Scale: Two Studies of Convergent Validity. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4), 399-410.

Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S. i Miščenić, G. (2003). Problemi u ponašanju djece predškolske dobi prema procjeni roditelja i odgojitelja. *Psihologijske teme*, 12, 63-76.

Preschool teachers and parental assessments of children's socio-emotional competencies

Summary

The results of previous research suggest a correlation between the development of a child's socio-emotional competencies and future success in various areas of life, as well as life satisfaction. Socio-emotional competencies develop during childhood in the context of various interactions, especially those within the family, preschool and school environment. The aim of this study was to examine socio-emotional competencies of preschool children from the perspective of parents and educators. The study also aimed at exploring whether parents and preschool teachers differently assess competencies of boys and girls, as well as whether the assessments depend on the parents' gender and their level of education. The study involved 347 parents and 60 preschool teachers who assessed 347 children between the ages of 4 and 8. A standardized questionnaire was used to assess socio-emotional competencies in four domains: interpersonal, intrapersonal, and affective child strengths and family involvement. The results showed that both, preschool teachers and parents highly rated all of the children's socio-emotional competencies. Still, preschool teachers, compared to parents, assessed children's interpersonal strengths and family involvement higher. With regard to the child's gender, both, parents and preschool teachers rated higher the interpersonal strengths and family involvement of girls than boys, while no significant differences were found in the assessment of intrapersonal and affective strengths.

Key words: *preschool aged child; preschool teacher; parent; gender; socio-emotional competencies*