

Samoprocjena znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece rane, predškolske i mlađe školske dobi

Maša ATLAGA

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru

Violeta VALJAN VUKIĆ

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru

UDK: 373.2:159.922.7

DOI: 10.15291/ai4690

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 20.11.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

CASEL, odgojitelji, samoprocjena znanja, socijalno-emocionalne kompetencije, učitelji

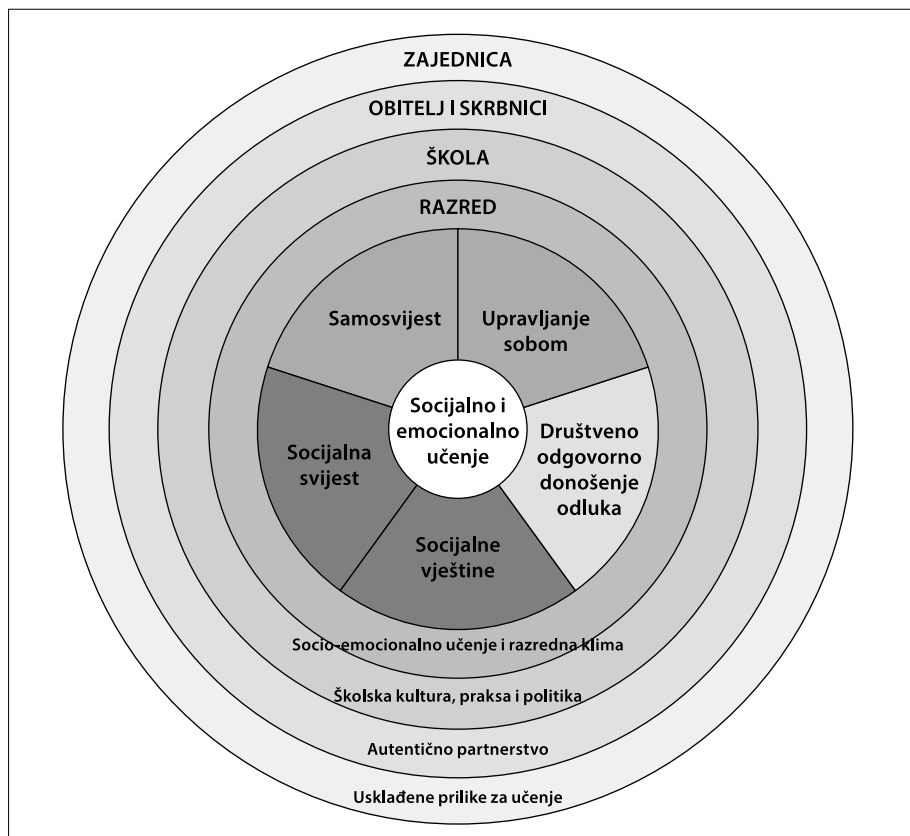
Iako je ulaganje u kognitivni aspekt razvoja djeteta od iznimne važnosti (škola, dodatne edukativne aktivnosti itd.), dosadašnje istraživačke spoznaje i praksa upućuju na to da životni uspjeh djeteta u značajnoj mjeri ovisi o području socijalno-emocionalnog razvoja. Vještine socijalno-emocionalnog razvoja preduvjet su za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija koje se, prema CASEL konceptualizaciji (engl. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), odnose na skupinu sposobnosti, vještina i znanja koje su ključne za započinjanje i održavanje uzajamnih i ispunjavajućih odnosa s drugima. S obzirom na to da one predstavljaju jedan od istaknutijih razvojnih zadataka koje bi odgojitelji i učitelji trebali stimulirati u odgoju i obrazovanju djeteta, cilj ovog istraživanja bio je utvrditi samoprocjene znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva. Istraživanja su u ovom području malobrojna, a pokazalo se da socijalno-emocionalne kompetencije predstavljaju zaštitni faktor u razvoju, stoga je za potrebe ovog istraživanja koncipiran Upitnik samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece. Rezultati ukazuju na to da studenti izvještavaju o umjerenim razinama procjene vlastitog znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama te su dobivene razlike u samoprocijenjenoj razini znanja s obzirom na godinu studija. Studenti viših godina izvještavaju o većim razinama znanja u usporedbi sa studentima nižih godina. Istraživanje postojeće razine znanja u ovom području od iznimnog je značaja kako bi se, ovisno o dobivenim rezultatima, mogli formulirati visokoškolski obrazovni programi usmjereni na jačanje kompetencija budućih odgojitelja i učitelja o poticanju socijalno-emocionalnih kompetencija djece u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

UVOD

Socijalno-emocionalni razvoj je jedno od temeljnih područja razvoja koje se proteže kroz cijeli životni vijek, a odnosi se na kompleksan proces koji integrira socijalne i emocionalne komponente, ali i njihovu interakciju, uz neprekidan utjecaj okoline na razvoj pojedinca. Socijalna komponenta odnosi se na sposobnost uspostave, održavanja i razvijanja interpersonalnih odnosa, pri čemu je važno razumijevanje društvenih normi, vještine suradnje, upravljanje konfliktima i komunikacijske vještine. S druge strane, emocionalni aspekt socijalno-emocionalnog razvoja podrazumijeva kapacitete za prepoznavanje, razumijevanje, izražavanje i reguliranje vlastitih emocija, uz prepoznavanje i interpretiranje tuđih emocija. Kako bi se emocionalni aspekt optimalno razvio, ključna je emocionalna pismenost, sposobnost odgode zadovoljenja, tolerancija na frustraciju, pozitivno samopoštovanje, sposobnost kontrole impulsa te primjereno suočavanje s izazovima i stresom. Dakle, u socijalno-emocionalnoj domeni razvoja pojedinac usvaja vještine, sposobnosti i kapacitete razumijevanja koji su nužni za adaptivno funkcioniranje u društvu, uz prepoznavanje, reguliranje i izražavanje vlastitih emocija, misli i ponašanja. Navedeni mehanizmi najčešće su se izučavali kao temperament ili osobine ličnosti ili kao regulacija, odnosno socijalno-emocionalna regulacija (Salovey, Brackett i Mayer, 2004). Iako se širok raspon termina koristi u kontekstu elemenata socijalno-emocionalnog razvoja, poput socijalno-emocionalne prilagodbe, socijalno-emocionalnog učenja, socijalno emocionalne dobrobiti i otpornosti, Goleman (1995) je objedinio krucijalne aspekte tog područja razvoja pod terminom *socio-emocionalne kompetencije*. U području socijalno-emocionalnih kompetencija spominju se različite definicije. Neki autori naglašavaju kako se radi o sposobnosti započinjanja i održavanja uzajamnih i zadovoljavajućih odnosa s obitelji, vršnjacima ili širom zajednicom (Katz i McClellan, 1997). Drugi izvori ističu kako se radi o kompetencijama koje nam omogućavaju da izrazimo, reguliramo i razumijemo vlastite i tuđe emocije, misli i ponašanja koja se pojavljuju različitim okruženjima. Neka druga skupina autora navodi nešto općenitiju definiciju, naglašavajući kako se radi o uspješnosti u socijalnim interakcijama. Bez obzira na to kojom se definicijom vodimo, neminovno je da ove kompetencije obuhvaćaju i kognitivnu i emocionalnu komponentu koje se međusobno isprepleću čineći cjelovit razvoj čovjeka (npr., kvaliteta međuljudskih odnosa ovisi o pojedinčevoj sposobnosti emocionalne regulacije),

ali i rezultiraju bilo pozitivnim ili negativnim razvojnim ishodima u različitim područjima života pojedinca (odnosi, vrtičko/školsko ili poslovno okruženje ili intrapersonalni procesi). Unatoč izazovima u definiranju socijalno-emocionalnih kompetencija, autori su postigli konsenzus u pogledu nekoliko stavki u ovom području: 1) riječ je o kompetencijama koje su konceptualno različite od akademskih vještina, 2) nastaju kao rezultat međudjelovanja bioloških predispozicija i okolinskih utjecaja, 3) razvijaju se i napreduju usporedno s porastom dobi, 4) formiraju se kroz mehanizme učenja i ostale socijalizacijske procese, 5) manifestiraju se kroz djelomično konzistentne obrasce misli, osjećaja i ponašanja, 6) njihova ekspresija ovisi o situacijskim činiteljima u određenom trenutku te 7) ključne su za određivanje različitih životnih uspjeha (školski/poslovni) te opće dobrobiti i zadovoljstva životom, kao i ostalih ishoda i posljedica (Blair, 2002; Gutman i Schoon, 2016).

Konceptualizacija socijalno-emocionalnih kompetencija predstavlja izazov jer se ovaj pojam odnosi na skup specifičnih sposobnosti, stoga se nude i različite konceptualizacije unutar različitih modela, poput *Bar-on modela* (Bar-on, 2005), *DOMASEC* (engl. *Domains and Manifestation of Social and Emotional Competences*; Schoon, 2021) ili *ACT holističkog modela* (Camara i sur., 2015). Unutar navedenih modela ističu se različite kompetencije koje se svrstavaju u kategoriju socijalno-emocionalnih kompetencija (emocionalna inteligencija, socijalne vještine, samosvijest, asertivnost, komunikacijske vještine, samoregulacija itd.), a koje struka percipira kao značajne razvojne zadatke, koje će, ako se stimuliraju u razvoju, rezultirati adaptivnim funkcioniranjem pojedinca u bilo kojem razvojnom stadiju. CASEL konceptualizacija (engl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; Casel, 2007) od svih je navedenih općeprihvaćena klasifikacija socijalno-emocionalnih kompetencija jer je mnoge odgojno-obrazovne institucije u različitim zemljama koriste kao standard kojim se definira što bi točno učenici trebali usvojiti kako bi imali adekvatan školski i (kasnije) poslovni uspjeh, prikladnu društvenu angažiranost te, generalno govoreći, zadovoljavajuću dobrobit. Stoga, ovom se klasifikacijom socijalno-emocionalne kompetencije svrstavaju pet skupina koje su međusobno povezane; *socijalna svijest samosvijest, upravljanje sobom, socijalne vještine te društveno odgovorno donošenje odluka* (Slika 1). Modelom se naglašava da ovih pet socijalno-emocionalnih kompetencija utječu na kratkoročne i dugoročne ishode, uključujući pozitivne stavove, akademski uspjeh, ali isto tako i probleme u ponašanju, emocionalni distres, kriminalna ponašanja i zlo-



SLIKA 1. Socijalno-emocionalne kompetencije prema CASEL modelu (adaptirano prema CASEL, 2007)

uporabu psihoaktivnih supstanci (Durlak i sur., 2015; Greenberg i sur., 2003; Sklad i sur., 2012). CASEL konceptualizacija socijalno-emocionalnih kompetencija primjenjiva je kroz različite razvojne stadije, od djetinjstva do odrasle dobi te u različitim kulturalnim kontekstima.

Ove kompetencije ustvari predstavljaju cjeloživotne kompetencije te se, u kontekstu njihova implementiranja u školski kurikulum, odnose na sposobnosti efikasnog upravljanja vremenom i informacijama, sposobnosti samorefleksije, konstruktivnog rada s drugima, upravljanja vlastitim procesom učenja i karijerom, a to je sve zajedno povezano sa suočavanjem s kompleksnošću i neizvjesnošću, učenjem kao učiti, suosjećanjem te održavanjem mentalnog i fizičkog zdravlja. Do sada se pokazalo da, kada se u odgojno-obrazovnim insti-

tucijama realiziraju aktivnosti kojima je cilj zadovoljiti socijalne i emocionalne potrebe učenika, tada djeca pokazuju veću angažiranost u procesu učenja te manju učestalost i intenzitet nepoželjnih oblika ponašanja (Elias i Zins, 2006).

Tatalović-Vorkapić i Lončarić (2014) navode da je prepoznavanje elemenata socijalno-emocionalnog razvoja još od predškolske dobi od presudne važnosti zato što se radi o značajnom periodu u kojem se usvajaju i usavršavaju vještine koje su prediktivne za kasnije uspjehe u školskom životu i području socijalnih interakcija. Dosadašnje znanstvene spoznaje i svakodnevna praksa pokazuju da životni uspjeh djeteta u većoj mjeri ovisi o komponentama socijalno-emocionalnog razvoja nego primjerice o kvocijentu inteligencije. Stoga se radi o području razvoja koje predstavlja temeljni razvojni zadatak koji je važno poticati u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

S obzirom na manjak istraživanja u ovom području, kao i na zaštitnu ulogu socijalno-emocionalnih kompetencija u razvoju, cilj ovog istraživanja jest utvrditi samoprocijenjenu razinu znanja budućih odgojitelja i učitelja o socio-emocionalnim kompetencijama djece predškolske i školske dobi.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja, problemi i hipoteze

Cilj:

Utvrditi samoprocijenjenu razinu znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece predškolske i školske dobi.

Problemi:

1. Utvrditi postoji li povezanost između samoprocijenjene razine znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sa sociodemografskim značajkama uzorka (godina studija; studijska grupa (rani i predškolski odgoj i obrazovanje; učiteljski studij)).
2. Utvrditi postoji li razlika u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na: a) razinu studija (preddiplomska i diplomatska razina¹) i b) studijsku grupu (rani i predškolski odgoj i obrazovanje i učiteljski studij).

¹ Iako je učiteljski studij, za razliku od studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, integrirani, radi praktičnije interpretacije rezultata četvrta i peta godina studija „tetrirale“ su se kao diplomatska razina.

Hipoteze:

1. Pretpostavlja se postojanje statistički značajne povezanosti samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sa sociodemografskim značajkama uzorka (godina studija i studijska grupa).
2. a) Pretpostavlja se da će student diplomske razine (4. i 5. godina studija) davati veće samoprocjene znanja u odnosu na studente preddiplomske razine studija (1., 2., i 3. godina studija).
b) Pretpostavlja se da neće biti razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na studijsku grupu (rani i predškolski odgoj i obrazovanje – u daljnjem tekstu RPOO, te učiteljski studij – u daljnjem tekstu US).

*Metoda**Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo 220 studenata Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, pri čemu su 60 % sudionika studenti Odjela za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a 40 % sudionika u ovom su uzorku studenti učiteljskog studija. Njih 33,6 % je prva godina preddiplomskog studija, 17,7 % su druga godina preddiplomskog studija, 29,1 % treća godina preddiplomskog studija, 15 % ih je prva godina diplomskog studija, a njih 4,6 % je druga godina diplomskog studija.

Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja koncipiran je Upitnik samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sukladno CASEL konceptualizaciji socijalno-emocionalnih kompetencija (engl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), pri čemu tvrdnje odražavaju pet međusobno povezanih sposobnosti: socijalna svijest, samosvijest, socijalne vještine, upravljanje sobom i društveno-odgovorno donošenje odluka. Upitnik sadržava ukupno 36 tvrdnji, a zadatak sudionika bio je da za svaku tvrdnju procijene vlastitu razinu znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 – nedovoljno znanje u području; 2 – dovoljno znanje u području; 3 – dobro znanje u području; 4 – vrlo dobro znanje u području; 5 – odlično znanje u području). Svakom tvrdnjom referiralo se na područje ranog, odnosno sred-

njeg djetinjstva. Tvrdnje u Upitniku podijeljene su u dvije kategorije pitanja: 1) samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija (npr., „Socijalno-emocionalne kompetencije su kompetencije u području misli, osjećaja i ponašanja.“; „Svjesnost o vlastitim snagama, slabostima te potrebama i osjećajima spada u socijalno-emocionalne kompetencije.“) te 2) samoprocjena znanja o važnosti/ulozi socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje (npr., „Uspjeh u školi i donošenje odluka o zaposlenju može ovisiti o stupnju razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija.“; „Školsko dijete koje ima smanjenu sposobnost empatije može imati manje zadovoljavajuće odnose s vršnjacima.“). Upitnik ima zadovoljavajuću pouzdanost, odnosno Cronbach alpha iznosi 0,90 za kategoriju pitanja o 1) samoprocjeni znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija te 0,93 za kategoriju pitanja o 2) samoprocjeni znanja o važnosti/ulozi socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje.

Postupak

Istraživanje je provedeno 2024. godine putem Google formsa. Studenti su sudjelovali u istraživanju za vrijeme održavanja redovite nastave u koordinaciji s autoricama istraživanja. Na početku su bili upoznati s uputom, pri čemu se naglasilo da se ne radi o testu znanja, već o njihovoj samoprocjeni znanja, kao i s tim da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno te da će se rezultati analizirati na grupnoj razini.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tablici 1 nalazi se prikaz osnovnih deskriptivnih parametara za dvije kategorije pitanja 1) Samoprocjena znanja o konceptualizaciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija i 2) Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu na *Upitniku samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva*.

TABLICA 1. Prikaz osnovnih deskriptivnih parametara na Upitniku samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva (N=220)

	Min	Max	M	SD	Asim	SD Asim	Spoljš	SD Spljoš	alpha
Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija (14 čestica)	1,29	4,93	3,22	,68	-,67	,16	,67	,33	,90
Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu (22 čestice)	1,45	4,86	3,66	,62	-,80	,16	1,1	,33	,93
Upitnik samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama (ukupan rezultat)	1,30	4,00	3,55	,61	-,80	,61	,99	,33	,94

U svrhu provjere normalnosti dobivenih distribucija podataka, napravljeni su izračuni indeksa asimetričnosti i spljoštenosti te prema dobivenim parametrima distribucija se klasificira kao normalna s obzirom na to da je indeks asimetričnosti manji od tri, a indeks spljoštenosti manji od deset (Kline, 2010). Stoga je u daljnjoj obradi podataka opravdano korištenje parametrijskih statističkih postupaka. Opravdanost podjele pitanja u Upitniku na dvije spomenute kategorije je u tome što njihova međusobna korelacija iznosi $r=,46$ ($p<,01$) (Tablica 2).

TABLICA 2. Interkorelacije među subskalama Upitnika samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sa sociodemografskim varijablama

	1.	2.	3.	4.
1. Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija	-	.46**	-.23**	.34**
2. Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu		-	-.18**	-.26**
3. Studijska grupa*				
4. Godina studija*				

** $p<,01$
Legenda: Studijska grupa: 1 – Rani i predškolski odgoj i obrazovanje; 2 – Učiteljski studij;
Godina studija: 1 – preddiplomski studij; 2 – DS – diplomski studij

Dobivene korelacije statistički su značajne te niske do umjerene, uz razinu rizika od pogrešnog zaključka manjom od 1 %. Veći rezultati na kategoriji pitanja samoprocjene znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija povezan je s većim rezultatom na kategoriji pitanja o samoprocjeni znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu. Zatim, studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje samoprocjenjuju svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na obje kategorije pitanja nešto većim u odnosu na studente učiteljskog studija. Studenti viših godina studija (diplomski studij) samoprocjenjuju svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija većim u odnosu na studente nižih godina (preddiplomski studij), a studenti nižih godina studija samoprocjenjuju svoje znanje o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje većim.

TABLICA 3. Razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na studijsku grupu (RPOO, US) i godinu studija (PDS, DS)

	Godina studija	N	M	Prosječni rang	Suma rangova	Z
Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija	Prediplomski (1., 2., 3. godina)	177	3,47	100,93	17864,50	-4,53**
	Diplomski (4., 5. godina)	43	3,98	149,90	6445,50	
Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu	Prediplomski (1., 2., 3. godina)	177	3,60	102,32	18115,00	-3,86**
	Diplomski (4., 5. godina)	43	4,02	144,07	6195,00	

Studenti viših godina studija, odnosno 4. i 5. godine, daju veće procjene za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija, jednako kao i o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente nižih godina studija, odnosno studente 1., 2. i 3. godine.

TABLICA 4. Razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na studijsku grupu (RPOO, US)

	Studijska grupa	N	M	Prosječni rang	Suma rangova	Z
Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija	RPOO	132	3,71	122,48	16168,00	-3,42**
	US	88	3,35	92,52	8142,00	
Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu	RPOO	132	3,82	119,69	15799,00	-2,62**
	US	88	3,54	96,72	8511,00	

Studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veće procjene za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija u odnosu na studente učiteljskog studija, dok studenti učiteljskog studija daju veće procjene za svoje znanje o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

RASPRAVA

S obzirom na činjenicu da je zabilježen porast neprihvatljivih oblika ponašanja kod djece, važnost podizanja razine svijesti odgojitelja i učitelja o krucijalnim kompetencijama koje je potrebno poticati u odgoju i obrazovanju djece od presudne je važnosti. Socijalno-emocionalne kompetencije vrednuju se kao zaštitni faktori za nepovoljne ishode u razvoju, pa tako i za pojavljivanje i održavanje nepoželjnih ponašanja u razdoblju djetinjstva i adolescencije. Generalno govoreći, socijalno-emocionalne kompetencije odnose se na postizanje uspjeha u socijalnim interakcijama, odnosno na sposobnost izražavanja, regulacije i razumijevanja vlastitih i tuđih emocija, misli i ponašanja. Premda postoje različiti pokušaji klasifikacije ovih kompetencija, CASEL konceptualizacija (CASEL, 2007) je standard koji definira ključne socijalno-emocionalne kompetencije jer ju različite zemlje koriste kao referentni okvir za poticanje tih kompetencija kod djece u školama. Prema tom modelu, specifične socijalno emocionalne kompetencije su *samosvijest, socijalna svijest, socijalne vještine, društveno odgovorno donošenje odluka te upravljanje sobom*. Ove se kompetencije u odgojno-obrazovnom sustavu potiču unutar okvira socijalno-emocionalnog učenja koje se odnosi na stjecanje vještina, stavova i znanja koji su usmjereni na prepoznavanje, razumijevanje i upravljanje emocijama, uspostavu i održavanje odnosa te društveno

odgovorno donošenje odluka (Payton i sur., 2008). Do sada se pokazalo da, kada se u odgojno-obrazovnim institucijama realiziraju aktivnosti kojima je cilj zadovoljiti socijalne i emocionalne potrebe učenika, tada djeca pokazuju veću angažiranost u procesu učenja te manju učestalost i intenzitet nepoželjnih oblika ponašanja (Elias i Zins, 2006). Odgojitelji i učitelji značajan su dio mikrosustava svakog djeteta te im neminovno predstavljaju ključne modele za njihov rast i razvoj. Kako bi se prijenos znanja u odgojno-obrazovnim institucijama optimalno odvijao na relaciji odgojitelj, odnosno učitelj – djeca/učenici, važno je poznavati razvojne miljokaze u razdoblju djetinjstva, ali i važnost socijalno-emocionalnih kompetencija djece koje grade temelje za usvajanje tih znanja.

Prvi problem ovog istraživanja bio je utvrditi odnos samoprocijenjene razine znanja studenata Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece s nekim sociodemografskim značajkama uzorka, pri čemu rezultati upućuju na to da studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje samoprocjenjuju svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na obje kategorije pitanja nešto većim u odnosu na studente razredne nastave, dok studenti diplomske razine studija samoprocjenjuju svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija većim u odnosu na studente preddiplomske razine studija. Stoga je prva istraživačka hipoteza prihvaćena. Naime, ove su spoznaje od ključnog značaja zato što su odgojitelji i učitelji značajne figure u odgoju i obrazovanju djece, posebice kada se uzme u obzir činjenica da je razdoblje djetinjstva formativno za usvajanje ključnih znanja i životnih kompetencija. Iz rezultata ovog istraživanja uočljivo je kako, na generalnoj razini, studenti samoprocjenjuju vlastito znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na umjerenoj razini (Tablica 1), što ne iznenađuje jer tijekom svog inicijalnog obrazovanja usvajaju tek temeljna znanja o tim kompetencijama. Studenti su navodili kako su im uglavnom mediji, odnosno društvene mreže glavni izvori informacija o socijalno-emocionalnim kompetencijama, kao i općenito, o području socijalno-emocionalnog razvoja.

Nadalje, u radu se postavila hipoteza da će studenti diplomske razine studija davati veće samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece u odnosu na studente preddiplomske razine studija (Tablica 3), što je i potvrđeno. Međutim, hipoteza o nepostojanju razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece između studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i studenata učiteljskog studija nije potvrđena jer su rezultati pokazali da studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veće procjene

za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija u odnosu na studente učiteljskog studija, dok studenti učiteljskog studija daju veće procjene za svoje znanje o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Tablica 4). Moguće je da su studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sigurniji u svoje znanje o specifičnoj definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija zbog specifičnosti programa studiranja, s obzirom na to da imaju veći broj kolegija o specifičnostima odgoja djece te im se sama praksa kvalitativno razlikuje od one namijenjene za student učiteljskog studija. Zbog specifične dobi djece u predškolskim ustanovama, budućim je odgojiteljima u praktičnoj nastavi naglasak stavljen na učenje kroz igru i pretežno odgojnu komponentu (uz obrazovnu), dok je studentima učiteljskog studija naglasak na prijenosu znanja specifičnih za pojedini nastavni predmet. Svakako bi u pogledu socijalno-emocionalnih kompetencija trebalo jačati znanje studentima za vrijeme njihova inicijalnog obrazovanja jer su one ključne u razdoblju ranog, kao i srednjeg djetinjstva te ih je nužno poznavati i kod djece školske dobi zato što stvaraju temelje za usvajanje znanja učenika i, generalno govoreći, odnos prema radu i školskim obvezama. Prema tome, pokazalo se da djeca koja imaju razvijene socijalne vještine i prikladan kapacitet za empatiju uspostavljaju zdravije i zadovoljavajuće odnose s vršnjacima, ali i autoritetima (poput odgojitelja i učitelja) u odnosu na djecu slabijih socijalnih vještina. Također, djeca koja se asertivno zauzimaju za sebe i generalno su svjesna svojih potreba i želja u određenom trenutku, ujedno imaju i stabilnu sliku o sebi, što ponovno rezultira boljim interpersonalnim odnosima, jednako kao i boljim školskim uspjehom.

Ovo istraživanje ima određenih metodoloških ograničenja. Prvo se odnosi na relativno mali uzorak, kao i nedovoljan broj studenata viših godina, odnosno diplomske razine studija. Također, buduća istraživanja trebala bi zahvatiti diplomirane i zaposlene odgojitelje, učitelje, ali i nastavnike predmetne nastave kako bi se detaljnije detektiralo stanje po pitanju samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama. Svakako je prvenstveno važno pokušati postići konsenzus oko definicije i konkretnog klasifikacijskog sustava ovih kompetencija, u svrhu ujednačavanja njihove operacionalizacije, čime bi se u konačnici olakšao istraživački proces. Važno je naglasiti kako se neke od spomenutih definicija socijalno-emocionalnih kompetencija ne mogu smatrati dovoljno općenitima ni specifičnima da bi zahvatile njihovu suštinu jer pojedine naglašavaju isključivo socijalnu komponentu, time zanemarujući onu emocionalnu koja u interakciji sa socijalnom daje ovim kompetencijama cjelinu.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna povezanost između samoprocijenjene razine znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva i sociodemografskih značajki uzorka. Drugim riječima, studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja procjenjuju vlastito svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na obje kategorije pitanja nešto većim u odnosu na studente učiteljskog studija. Studenti viših godina studija (diplomski studij) samoprocjenjuju svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija većim u odnosu na studente nižih godina (preddiplomski studij), a studenti nižih godina studija samoprocjenjuju svoje znanje o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje većim.

Ovim istraživanjem utvrđeno je da studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veće procjene za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija u odnosu na studente učiteljskog studija, dok studenti učiteljskog studija daju veće procjene za svoje znanje o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, studenti diplomske razine studija samoprocjenjuju svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama većim u odnosu na studente preddiplomske razine studija.

Provedeno istraživanje ima snažne implikacije u području ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, posebno s obzirom na činjenicu da su znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece važna za odgojitelje i učitelje u tumačenju specifičnih ponašanja djece, odnosno učenika, ali i za primjenu određenih edukativnih intervencija kako bi se te kompetencije jačale. Važno je naglasiti da se uspjeh djeteta, kasnije odrasle osobe, može široko definirati, no svakako se odnosi na uspjeh u uspostavljanju vlastitog identiteta, autentičnosti, ostvarivanje školskih i karijernih ciljeva i aspiracija, ali i na uspostavu generalne osobne dobrobiti. Kako bi se prethodno navedeni elementi uspjeha postigli, važno je jačati njihove preduvjete. To se odnosi na poticanje izgradnje prikladnih socijalnih vještina, samosvijesti, izražavanja i regulacije emocija, empatije, uz poticanje odgovornog donošenja odluka, a upravo jačanje navedenih kompetencija rezultira cjelovitim integritetom neke osobe.

LITERATURA

- BAR-ON, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psychothema*. 18 (1): 13–25.
- BEN-ARIEH, A., CASSAS, F., FRONES, I., KORBIN, J. E. (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, Germany.
- BLAIR, C. (2002). School readiness—integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*. 57 (2): 111–127.
- CAMARA, W., O'CONNOR, R., MATTERN, K., HANSON, M. A. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success*. ACT Research Report Series.
- CASEL BRIEFS (2007). *Background on social and emotional learning (SEL)*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Illinois: University of Illinois.
- DURLAK, J. A., TAYLOR, R. D., KAWASHIMA, K., PACHAN, M. K., DUPRE E. P., CELIO, C. I., BERGER, S. R., DYMNICKI, A. B., WEISSBERG, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*. 39 (3-4): 269–286.
- DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E., WEISSBERG, R. P., GULLOTTA, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press.
- ELIAS, J. M., ZINS, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17 (2-3): 233–255.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H., & ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*. 58 (6-7): 466–474.
- GUTMAN, L. M., SCHOON, I. (2016). A synthesis of causal evidence linking non-cognitive skills to later outcomes for children and adolescents. In: Khine, M. S., Areepattamannil, S. (eds.) *Non-Cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. (171–198). Rotterdam: Sense Publishers.

- KATZ, I. G., MCCLELLAN, D. E. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: Uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- KLINE, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- PAYTON, J., WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DYMNIICKI, A. B., TAYLOR, R. D., SCHELLINGER, K. B., PACHAN, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- SALOVEY, P., BRACKETT, M. A., MAYER, J. D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Port Chester, New York: Dude Publishing.
- SCHOON, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*. (12): 1–9.
- SKLAD, M., DIEKSTRA, R., RITTER, M. D., BEN, J., GRAVESTEIJN, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools*. 49 (9): 892–909.
- TATALOVIĆ VORKAPIĆ, S., LONČARIĆ, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2): 102–117.

SELF-ASSESSMENT OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AND SCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE OF THE SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD, PRESCHOOL CHILDREN, AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Maša ATLAGA

Department of Teachers and Preschool Teachers Education, University of Zadar

Violeta VALJAN VUKIĆ

Department of Teachers and Preschool Teachers Education, University of Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

social-emotional competencies, self-assessment of knowledge, CASEL, preschool teachers, teachers

Although investing in the cognitive aspect of a child's development (school, additional educational activities, etc.) is of exceptional importance, existing research findings and practice indicate that a child's life success significantly depends on the area of social-emotional development. Social-emotional development skills are a prerequisite for the development of social-emotional competencies, which, according to the CASEL conceptualization (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), refer to a set of abilities, skills, and knowledge essential for initiating and maintaining mutual and fulfilling relationships with others. Given that these skills represent one of the prominent developmental tasks that educators and teachers should stimulate in the upbringing and education of children, the aim of this research was to determine the self-assessments of future educators' and teachers' knowledge about social-emotional competencies during childhood. Research in this area is scarce, and it has been shown that social-emotional competencies represent a protective factor in development. For the purposes of this research, a Self-Assessment Questionnaire on Knowledge of Children's Social-Emotional Competencies was developed.

The results indicate that students report moderate levels of self-assessed knowledge about social-emotional competencies, with differences observed in self-assessed knowledge levels depending on the year of study. Senior students report higher levels of knowledge compared to junior students. Investigating the existing levels of knowledge in this area is of great importance to formulate higher educational programs aimed at strengthening the competencies of educators and teachers in fostering children's social-emotional competencies in daily educational practice, based on the obtained results.