

Prijelazni objekti i socijalno-emocionalna dobrobit i otpornost djece

Komadina, Tamara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:697917>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-11**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Tamara Komadina

Prijelazni objekti i socijalno-emocionalna dobrobit i otpornost djece

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Prijelazni objekti i socijalno-emocionalna dobrobit i otpornost djece

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pozitivna psihologija

Mentorica: prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić

Student: Tamara Komadina

Matični broj: 0303060279

U Rijeci, svibanj, 2023.

ZAHVALA

Prije svega beskrajno hvala mojim roditeljima i sestri na podršci, strpljenju i motivaciji u svakom trenutku moga života. Hvala i dečku Martinu koji mi je tijekom cijelog mog perioda studiranja bio podrška i vjerovao u mene i onda kada ja to nisam.

Želim se zahvaliti profesorici i mentorici prof. dr. sc. Sanji Tatalović Vorkapić na podršci, savjetima i ohrabrenju tijekom pisanja rada te na tome što je uvijek bila spremna na dogovore i puna razumijevanja.

Veliko hvala mojim kolegicama koje su tijekom cijelog mog studiranja bez imalo problema mijenjale smjene, podržavale me u mom profesionalnom razvoju, davale mi stručne i korisne ideje i omogućile mi da stignem do samog kraja svog akademskog obrazovanja.

Zahvaljujem se i svojoj prijateljici Luciji koja je svojim humorom i bezuvjetnim prijateljstvom pomogla da zajedno prijeđemo još jednu važnu stepenicu u mom životu.

Tamara Komadina

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila djelomično samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila u potpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata iz ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora“.

Potpis studentice:

Tamara Komadina

SAŽETAK

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) bitna je zadaća podupirati socijalno-emocionalnu dobrobit djece, naročito u razdobljima kao što su prijelaz iz obiteljskog doma u vrtić. S obzorom da su prijelazna razdoblja posebno zahtjevna za daljnji razvoj djece, ovo će se istraživanje usredotočiti na socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost te na funkciju prijelaznog objekta. Nadalje, s obzirom na to sa se perspektive odgajatelja i roditelja često suprotne, ova će se studija baviti razumijevanjem obje perspektive s ciljem boljeg razumijevanja onog što je potrebno za osiguranje što veće socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti. Područje socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece rane i predškolske dobi determinirano je nizom različitih čimbenika, posebice kada je riječ o specifičnim situacijama kao što je prijelaz iz obitelji u vrtić. Istraživanja i svakodnevna praksa pokazali su da je uloga prijelaznih objekata iznimno važna, što će biti analizirano u odnosu na socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost djece.

Osnovni cilj ovog istraživanja je proučiti odnos između uloge i važnosti prijelaznog objekta i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece tijekom prilagodbe. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku u kojem su sudjelovali roditelji (N=154), odgajatelji (N=12), i djeca (N=202). Korištena je anonimna anketa za roditelje i odgajatelje. Analizom dobivenih rezultata uočena je sličnost u procjenama roditelja i odgajatelja, odnosno roditelji i odgajatelji djelomično se slažu s činjenicom o važnosti i upotrebi prijelaznog objekta. Također, analizom rezultata potvrđena je sličnost u procjenama roditelja i odgajatelja, što znači da roditelji i odgajatelji ističu pozitivnu povezanost adekvatnog tijeka prilagodbe, s višom razinom socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece. Osim navedenog istraživanja i brojna druga istraživanja, također potvrđuju hipotezu o povezanosti adekvatnog tijeka prilagodbe s višom razinom socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost djece. Nadalje, analizom dobivenih rezultata i prethodno provedenih istraživanja potvrđena je i posljednja hipoteza koja govori o povezanosti percepcije roditelja i odgajatelja o korištenju prijelaznog objekta, adekvatnog tijeka prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece s karakteristikama djece, roditelja i odgajatelja. Dobivenim saznanjima jasno je za zaključiti da prijelazni objekti imaju iznimno važnu ulogu za adekvatan prijelaz i socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost djece tijekom prijelaza uzimajući u obzir i karakteristike djece, roditelja i odgajatelja.

Ključne riječi: djeca, odgajatelji, roditelji, socijalno-emocionalna dobrobit, prijelazni objekti

SUMMARY

According to the National Curriculum for Early and Preschool Education (2014), it is an important task to support the social-emotional well-being of children, especially in periods such as the transition from the family home to kindergarten. Given that transitional periods are particularly demanding for children's further development, this research will focus on social-emotional well-being and resilience and on the function of a transitional facility. Furthermore, considering that the perspectives of educators and parents are often opposite, this study will deal with understanding both perspectives with the aim of better understanding what is needed to ensure the greatest possible social-emotional well-being and resilience. The area of social-emotional well-being and resilience of early and preschool children is determined by a number of different factors, especially when it comes to specific situations such as the transition from family to kindergarten. Research and everyday practice have shown that the role of transitional facilities is extremely important, which will be analyzed in relation to the social-emotional well-being and resilience of children.

The main goal of this research is to study the relationship between the role and importance of the transitional object and the social-emotional well-being and resilience of children during adaptation. The research was conducted on a convenience sample in which parents (N=154), educators (N=12), and children (N=202) participated. An anonymous survey for parents and educators was used. The analysis of the obtained results revealed a similarity in the assessments of parents and educators, that is, parents and educators partly agree with the fact about the importance and use of the transitional object. Also, the analysis of the results confirmed the similarity in the assessments of parents and educators, which means that parents and educators emphasize the positive connection of an adequate course of adaptation, with a higher level of social-emotional well-being and resilience of children. In addition to the aforementioned research, numerous other studies also confirm the hypothesis of a connection between an adequate course of adaptation and a higher variety of social-emotional well-being and resilience of children. Furthermore, the analysis of the obtained results and previously conducted research confirmed the last hypothesis, which talks about the connection between the perception of parents and educators about the use of a transitional object, the adequate course of adaptation and the social-emotional well-being and resilience of children with the characteristics of children, parents and educators. Based on the findings, it is clear to conclude that transitional objects have an important role for adequate course of adaptation, as well as on

social-emotional well-being and resilience, taking into account the characteristics of children, parents and educators.

Key words: children, educators, parents, social-emotional well-being, transition facilities

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 11 |
| 2. SOCIJALNO-EMOCIONALNI RAZVOJ..... | 13 |
| 2.1. Emocionalni razvoj..... | 13 |
| 2.1.1. Razvoj emocionalnog izražavanja i stvaranja..... | 15 |
| 2.1.2. Temperament..... | 16 |
| 2.1.3. Razvoj empatije..... | 17 |
| 2.1.4. Razvoj emocija samosvijesti..... | 17 |
| 2.1.5. Razvoj privrženosti..... | 17 |
| 2.2. Socijalni razvoj..... | 19 |
| 3. DOBROBIT DJECE..... | 21 |
| 3.1. Socijalno-emocionalna dobrobit..... | 22 |
| 4. OTPORNOST DJECE..... | 26 |
| 4.1. Razvoj otpornosti kod djece..... | 27 |
| 5. PRIJELAZNI OBJEKTI TIJEKOM DJETINJSTVA..... | 30 |
| 6. ULOGA PRIJELAZNIH OBJEKATA U SOCIJALNO EMOCIONALNOJ DOBROBITI I OTPORNOSTI..... | 33 |
| 7. CILJ, PROBLEMI, HIPOTEZA..... | 35 |
| 8. METODA..... | 36 |
| 8.1. Ispitanici..... | 36 |
| 8.1.1. Ispitanici – roditelji..... | 36 |
| 8.1.2. Ispitanici-odgajatelji..... | 38 |
| 8.1.3. Ispitanici-djeca..... | 40 |
| 8.2. Mjerni instrumenti..... | 42 |
| 8.3. Postupak..... | 44 |
| 9. REZULTATI I RASPRAVA..... | 46 |
| 9.1. Percepcija roditelja i odgajatelja o važnosti i ulozi prijelaznog objekta..... | 46 |
| 9.2. Roditeljska i odgajateljska procjena tijekom prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti..... | 49 |
| 9.2.1. Roditeljska i odgajateljska procjena tijekom prilagodbe..... | 49 |
| 9.2.2. Roditeljska i odgajateljska procjena socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti | 51 |
| 9.3. Korelacijska analiza karakteristika roditelja, odgajatelja i djece..... | 53 |
| 9.4. Analiza rezultata dobivenih temeljem procjena roditelja i odgajatelja..... | 58 |

| | | |
|-----|------------------|----|
| 10. | ZAKLJUČAK..... | 61 |
| 11. | LITERATURA | 63 |

1. UVOD

Rani i predškolski period vrlo je dinamičan i intenzivan period u kojem se događa značajan broj promjena unutar kojih se posebna pozornost usmjerava prema socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece. Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) jasno ističe bitnu zadaću ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Riječ je o pružanju podrške socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece, naročito u razdobljima kao što su prijelaz iz obiteljskog doma u vrtić. S obzorom da se prijelazni period shvaća izazovan za daljnji djetetov razvoj ovo će se istraživanje usmjeriti na djetetovu socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost te na funkciju prijelaznog objekta. Dolaskom u vrtić, dijete dolazi u interakciju s nepoznatim situacijama. Taj je period vrlo stresan prvenstveno za djecu, ali i za odgajatelje te roditelje. Tijekom prijelaznog perioda odvija se proces prilagodbe djeteta na novonastalu situaciju te se tome mora pristupiti odgovorno i umjerenim tempom (Mašković i sur., 2018). Svaki odgajatelj u svome radu teži k cilju da ostvari maksimalnu dječju dobrobit u svima aspektima djetetova razvoja. Djetetova dobrobit osigurava se tako da ga uključimo u svakodnevni program koji se bazira na specifičnim psihološkim, pedagoškim i didaktičkim polazištima (Pavlović Breneselović, 2010). Pojam dobrobiti odnosi se na stanje optimalnog psihološkog funkcioniranja i iskustva te je ona središnji indikator kvalitete odgojno-obrazovnih institucija i procesa učenja i poučavanja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Kada govorimo o socijalno-emocionalnoj dobrobiti, ona se najčešće povezuje s pojmovima socijalno-emocionalne kompetencije, socijalno-emocionalnog razvoja, mentalnog zdravlja, otpornosti, pozitivnih vršnjačkih odnosa i pismenosti (Tatalović Vorkapić i Puž, 2018). Jedna od bitnijih veza koja osigurava razvoj barem jednog segmenta socijalno-emocionalne dobrobiti te ujedno uvjetuje kvalitetu prijelaznog perioda jest privrženost. Roditelji imaju jako važnu ulogu u djetetovom životu, oni su njegov uzor i modeli privrženosti. Privrženost se počinje razvijati već od samog rođenja, a kasnije se sama nastavlja razvijati. Autorica Mary Ainsworth (1978) procijenila je da postoje tri tipa privrženosti: sigurna, izbjegavajuća i ambivalentna privrženost. Dobivanjem uvida u tri navedena tipa privrženosti odgajateljima i roditeljima omogućilo se bolje razumijevanje djetetovih snaga i poteškoća, što je utjecalo na kvalitetu djetetova razvoja, ali i na samu uspješnost prilagodbe. Uspješnost prilagodbe kod djece, roditelji mogu postići ohrabriranjem i poticanjem maksimalne samostalnosti kod svoje djece. Takvi postupci djeci omogućavaju stvaranje sigurnijih veza s roditeljima. Također, s druge strane odgajatelji imaju zadatak

prihvatiti i razumjeti svako pojedino dijete kako bi osiguralo ostvarenje njegove dobrobiti. Dijete prvi i najvažniji odnos stvara sa svojom obitelji i na temelju njega se stvaraju daljnji putevi za njegov razvoj. Osim toga, iznimno je bitan i boravak unutar ustanove za rani i predškolski odgoj, stoga uz obitelj, najznačajniju ulogu u djetetovu životu imaju i odgajatelji. Vrlo značajnu ulogu u procesu prilagodbe ima i prijelazni objekt. Taj objekt nužan je za emocionalno, ali i psihičko sazrijevanje djeteta. On zamjenjuje majku te predstavlja svojevrsnu korelaciju između vlastitog doma i nove sredine u kojoj dijete boravi i time djetetu taj period odvajanja čini manje stresnim i traumatičnim (Miljak, 1986). Prijelaznim se objektom najviše pozabavio psihoanalitičar i pedijatar Donald Winnicott (1953), koji je rani razvoj djece i potrebu za prijelaznim objektima objasnio kao normalne razvojne pojave ranog djetinjstva, koje olakšavaju odvajanje djece od majki (Winnicott, 1953; prema Tatalović Vorkapić, 2022).

Svrha ovog istraživanja je doprinijeti dubljem razumijevanju socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece tijekom prijelaza te uloge prijelaznog objekta u kvaliteti prijelaza i dobrobiti djece.

2. SOCIJALNO-EMOCIONALNI RAZVOJ

Razvoj djece moguće je promatrati kroz različite aspekte, od govora, motorike, glazbenih i likovnih vještina kognitivnih sposobnosti pa sve do socijalno-emocionalnog razvoja. Socijalno-emocionalni razvoj jedna je od ključnih razvojnih zadaća u životu djeteta i podrazumijeva i podrazumijeva uspješno prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te nošenje s njima u društvenom kontekstu. Ono se odvija putem socijalnog-emocionalnog učenja, koje se odvija u različitim fazama i intenzitetima od djetetovih prvih dana života, pa sve do odrasle dobi (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullotta, 2015).

Snažan utjecaj na socijalno-emocionalni razvoj djece predškolske dobi ima okolina. Djeca već u najranijoj dobi, u interakciji s okolinom istražuju svijet te uče izražavati svoje emocije, ali razumijevati emocije drugih ljudi. Najvažniju ulogu imaju bitne osobe u djetetovu životu, prvenstveno roditelju koji svojim modelom ponašanja mogu pridonijeti razvoju empatije koja djeci omogućava stvaranje bolje slike o sebi, ali i bolji odnos s drugima (Jones, Greenberg i Crowley, 2015). Starc i sur. (2004) ističu kako se u okviru promatranja dječjeg socijalno-emocionalnog razvoja promatraju i razni razvojni procesi i osobine, a to su: temperament, razvoj privrženosti, socijalno-kognitivni razvoj, razvoj samoregulacije, razvoj samopoimanja, razvoj društvenosti i emocionalni razvoj. U svrhu pružanja što kvalitetnije podrške socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi, potrebno je poznavanje razvojnih karakteristika socijalno-emocionalnog učenja i razvoja djece.

2.1. Emocionalni razvoj

Emocionalni razvoj jedan je od najvažnijih procesa u ranom razvoju, oblikovan genetskim mehanizmima odgovora na emocionalne situacije i društvene procese u obitelji i bližoj okolini (Starc i sur., 2004:34). Temeljna značajka emocionalnog razvoja je prepoznavanje emocija putem društvenih spoznaja. Dječje emocije su jednostavne, spontane, česte i kratkotrajne, ali isto tako i snažne i nestabilne. Zapravo, značajno je da dijete svoje emocije ne zna suzdržati, već ih ono pokazuje otvoreno (Starc i sur., 2004).

Faze emocionalnog razvoja moguće je podijeliti u tri faze, a to su usvajanje emocija, diferenciranje i transformacija emocija (Brajša-Žganec, 2003).

Usvajanje emocija odnosi se na iskazivanje, ali i na percepciju emocija. Djeca usvajaju emocije već u najranijim danima svoga života. Ona već od najranijih dana u komunikaciji s okolinom otkrivaju svoje osjećaje, ali usvajaju i kako prepoznati te regulirati emocije. U ranom

djetinjstvu javljaju se primarne emocije sreća, iznenađenje, ljutnja, tuga i strah. Primarne emocije imaju bazične karakteristike povezane uz korijene primarnog evolucijskog nasljeđa te se javljaju nesvjesno u neposrednom kontaktu s okolinom. Također, imaju jedinstvenu facijalnu ekspresiju koja je konstantna te se može spoznati u raznim civilizacijama diljem svijeta (Brajša-Žganec, 2003).

Faza diferenciranja odnosi se na dekodiranje, odnosno prepoznavanje emocija koje dijete prima iz svoje okoline. Djeca već u ranoj dobi kroz interakciju s roditeljima uče izražavati emocije, tako da ih oponašaju i stvaraju obrasce ponašanja. Zapravo, djeca već vrlo rano nauče prepoznati svoje emocije, međutim za prikrivanje nepoželjnih emocionalnih iskaza ipak im je potrebno neko duže određeno vrijeme. U konačnici, jasno je vidljivo kako navedena faza omogućava umanjivanje ili pak pretjerano naglašavanje emocija koje je usklađeno s određenim društvenim očekivanjima (Brajša-Žganec, 2003).

Posljednja faza, odnosno faza transformacija ili reorganiziranje emocija uključuje dva raznovrsna koncepta. Prvi se odnosi na miješanje emocija kod kojih pojedina emocionalna stanja mijenjaju procese razmišljanja, učenja i pripreme za reakciju u tom stanju, dok se drugi koncept odnosi na promjene emocionalnog procesa uzrokovane mijenjanjem iskustva i znanja, ali tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao koncepcija svakog pojedinca. Iako je vidljivo da u navedenoj fazi dolazi do miješanja emocija i njihovih transformacija, neizostavno je spomenuti kako u navedenoj fazi dolazi i do povezivanja emocionalnog iskustva i verbalizacije emocija (Brajša-Žganec, 2003).

Prema knjizi Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja (2016) standard zanimanja obuhvaća kompetencije odgajatelja, znanja i vještine. Standardi zanimanja odgajatelja i stručnoga suradnika su uglavnom u funkciji praćenja postojećega stanja, a manje u funkciji planiranja daljnjeg tijeka (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016). Zanimljivo je istaknuti da u knjizi nije istaknuta niti jedna kompetencija koja se odnosi na dobrobit i mentalno zdravlje odgajatelja. U prethodnom poglavlju navedene su kompetencije koje odgajatelj mora imati, no niti jedna se ne odnosi na mentalno zdravlje odgajatelja a važna je kompetencija za odgajatelja. Mentalno zdravlje odgajatelja je važno prvenstveno za odgajatelja kako bi on mogao pozitivno prenositi energiju, toplinu i smirenost na dijete.

2.1.1. Razvoj emocionalnog izražavanja i stvaranja

Emocije su jedan od osnovnih činitelja cjelokupnog funkcioniranja čovjeka i imaju vrlo važnu ulogu u životu svakog pojedinca (Brajša-Žganec, 2003). Na početku emocionalnog razvoja, emocije mogu biti ugodne ili neugodne, odnosno već prvih dana nakon rođenja dijete pokazuje emocije sviđanja i nesviđanja, odnosno ugone i neugode (Berk, 2015). Ugodu ili sviđanje, kao povoljno emocionalno stanje izražava osmijehom, vokalizacijom i izrazom lica, dok neugodu ili ne sviđanje izražava plačem, izrazom gađenja ili mrštenjem (Starc i sur., 2004). Kasnije se postupno iz osnovnih emocionalnih izraza, razvijaju impulsi koji ukazuju na osnovne emocije koje se jasno mogu prepoznati, a to su izrazi straha, srdžbe, veselja, tuge, znatiželje i gađenja (Starc i sur., 2004). Zapravo, dijete svoje emocije izražava na vrlo intenzivan način te su djetetove emocije uglavnom nestabilne i često prelaze iz pozitivnih u negativne emocije. Svako dijete svoje emocije izražava na drugačiji način, a njegove reakcije posebice ovise o djetetovim nasljednim karakteristikama temperamenta, kao i o ponašanju djetetovih izravnih primarnih modela (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Međutim, poznato je da djeca svoje emocije izražavaju različitim izrazima lica, smiješkom, vokalizacijom, tjelesnom napetošću, crvenilom ili bljedoćom, plačem i slično.

Razumijevanje emocija odnosi se na djetetovu mogućnost da prepozna svoje osjećaje, ali i da razumije povratne informacije usko povezane s prethodnim osjećajima. Također, razumijevanje emocija odnosi se i na procese povezivanja emocija s vanjskim događajima. (Brajša-Žganec, 2003). Svako dijete emocijama i njihovom razumijevanju pristupa na drugačiji način, odnosno na sebi svojstven način. Dijete već u prvim mjesecima života prepoznaje emocionalne poruke odraslih i prilagođava se emocionalnom tonu odraslih s kojima je u neposrednom kontaktu. U trećem mjesecu djetetova života ono reagira na ton glasa odraslih, a do kraja šestog mjeseca dijete može razlučiti osnovno emocionalno stanje osobe koja se o njemu brine. Oko sedmog mjeseca dijete povezuje tonove glasa s izrazima lica i uči o osnovnim emocionalnim stanjima odraslih, dok između osmog i devetog mjeseca dijete percipira značenje emocija kao reakcije na događaje i počinje tražiti informacije o emocionalnom stanju odraslih koji se za njega brinu (Vasta i sur., 2005). Ipak postoje različiti činitelji koji čine razliku u razumijevanju emocija, a dijelimo ih u dvije skupine (Berk, 2015) :

1. Interpersonalni činitelji – uključuju roditeljske postupke i ponašanja
2. Intrapersonalni činitelji – uključuju kognitivne i jezične sposobnosti.

Govoreći o emocijama, brojna istraživanja potvrdila su kako djeca lakše prepoznaju primarne emocije, ali i da djeca koja su dobivala više informacija o nekoj emociji, ujedno tu emociju bolje prepoznaju i razumiju (Brajša-Žganec, 2003).

2.1.2. Temperament

U interakciji djeteta i okoline koje predstavljaju temelj emocionalnog i socijalnog razvoja, značaju ulogu ima temperament. Temperament se može definirati kao posebnost svakog djeteta koja se očituje kao njegova osjetljivost na okolinu i sposobnost samoregulacije ponašanja, za koju se smatra da je genetski uvjetovana (Starc i sur., 2004). Također, temperament je sklop bihevioralnih struktura koje tvore karakterističan način izražavanja djetetovih emocija i raspoloženja, a moguće ga je opisati riječima kao što su reaktivan, automatski, spontan, nesvjestan, koje ukazuju kako se radi o dijelu ličnosti koji nije pod utjecajem slobodne volje (Sindik, 2008). Međutim, osim genetskih utjecaja, značajnu ulogu u određenju temperamenta ima i okolina.

Temperament djeteta moguće je promatrati već od samog rođenja i kao što je već navedeno, smatra se načinom na koji djeca manifestiraju različita ponašanja i to kao odgovor na neke nove situacije ili podražaje (Bratko, 2008). Temperament utječe i na stvaranje privrženosti, koja je pod utjecajem pozitivnih i negativnih reaktivnosti. Prema različitim kriterijima dječji temperament može biti lakši, teški i suzdržani (Starc i sur., 2004). Dijete lakog temperamenta ima ustaljen ritam hranjenja i spavanja te redovito obavlja nuždu, a na promjene reagira vedro i veselo (Vasta i sur., 2005). Zapravo, odgajatelji u radu dijete lakog karaktera opisuju kao dijete ugodne naravi te dobrog odgoja. Za razliku od djeteta lakog temperamenta, dijete teškog temperamenta nema ustaljeni ritam spavanja i hranjenja, kao niti obavljanja nužde. Njegove reakcije na nove podražaje su intenzivne, što se posebice očituje u periodu prilagodbe ili adaptacije kada dijete zbog novonastale situacije učestalo plače te uglavnom ima negativno raspoloženje (Thomas i Chess, 1989). Dijete suzdržanog temperamenta na nove podražaje reagira povlačenjem, a njegove su reakcije blagog ili umjerenog intenziteta (i Chess, 1989). Kasnije, postepenom prilagodbom postaje otvorenije za suradnju.

U konačnici, temperament opisuje kako se dijete ponaša, odnosno fokusira se na to kako dijete nešto radi, a ne na ono što radi (Tatalović Vorkapić i Vujčić, 2013).

2.1.3. Razvoj empatije

Empatija je sposobnost razumijevanja ili osjećanja onoga što netko drugi doživljava iz svog mjernog okvira, zapravo je to sposobnost postavljanja sebe u položaj drugog (Starc i sur.,2004). Empatija se razvija iz određene djetetove reakcije na emociju koju je zamijetilo kod neke druge osobe. Često svjedočimo činjenici kako novorođenče plače kada plaču i druga djeca jer ono reagira nesvjesno istom emocijom koju primjećuje kod drugog djeteta i sve to zato što nije svjesno svoje odvojenosti i zasebnosti. Kasnije se kod djeteta javljaju zreliji oblici empatije i tada je dijete sposobno razumjeti tuđu emocionalnu situaciju i reakciju, zauzeti tuđe stajalište i reagirati vlastitom emocijom „kako bi njemu bilo da mu se to dogodi“ (Starc i sur., 2004). Djeca o razumijevanju tuđih emocija i o prosocijalnom ponašanju uče prema modelu, odnosno djeci su roditelji i skrbnici glavni model za ponašanje, ali osim toga zrelost empatičke reakcije i sposobnosti djeteta da drugog razumije i utješi povećava se s razvojem govora.

2.1.4. Razvoj emocija samosvijesti

Razumijevanjem emocija djeca počinju dobivati i svijest o predmetima i ljudima kao nezavisnima i stalnima, odnosno počinje se razvijati dječja samosvijest. U početku se samosvijest razvija tako da dijete shvaća da je ono zasebno te kako njegovi postupci uzrokuju predviđene reakcije drugih ljudi. Krajem druge godine života dijete je sve više svjesno svojih značajki, odnosno samo sebe smatra „ja kao objekt“ (Berk, 2008). Razvojem samosvijesti djeca počinju biti svjesna tuđih emocija, a emocije samosvijesti su emocije poput stida, neugode, krivnje, ponosa i zavisti. Također, u drugoj godini života djeca počinju sebe uspoređivati s drugima te postaju svjesna svojih obilježja prema kojima stvaraju kategorije spola, dobi i slično. Samosvijest je temelj i za samokontrolu koja je jako važna u reguliranju dječjeg ponašanja.

2.1.5. Razvoj privrženosti

Svako dijete rađa se s urođenim reakcijama koje mu omogućavaju komunikaciju s okolinom, pa tako dijete već pri samom rođenju plačem okolini prenosi poruku o vlastitim potrebama. Ljudi iz djetetove okoline uče reagirati na poruke koje im dijete šalje te ih u određenoj mjeri zadovoljavaju, a dijete jasno prepoznaje koja osoba najviše zadovoljava

njegove potrebe te s tom osobom počinje stvarati bliskost, odnosno privrženost (Starc i sur, 2004). Privrženost je snažna emocionalna veza koju pojedinac uspostavlja sa značajnim ljudima u svome životu te koja kod tog pojedinca izaziva ugodu kada je u interakciji s njim (Klarin, 2006). Kao što je već prethodno spomenuto, privrženost se počinje razvijati već nakon samog rođenja te se postepeno sama nastavlja razvijati, ali njezina prisutnost sa sigurnošću postaje vidljiva tek nakon osmog mjeseca djetetova života (Berk, 2015). Privrženost je jaka veza stvorena između djeteta i odrasle osobe. Dijete svoju emocionalnu vezu s određenom osobom ističe tako da pokazuje sreću kada je u prisutnosti te osobe i kada prema toj osobi iskazuje nježnosti. Također, dijete pokazuje privrženost toj osobi pokazujući strah kada se odvaja od te osobe, ali i traženjem utjehe i sigurnosti u zagrljaju te osobe u svim nepoznatim i opasnim situacijama. (Starc i sur, 2004).

Prema autorici Mary Ainsworth (1978) potrebno je spomenuti tri tipa privrženosti, a to su sigurna privrženost, izbjegavajuća privrženost i ambivalentna privrženost.

Ako majka pruža odgovarajuću skrb i emocionalnu podršku, djeca razvijaju sigurnu privrženost u kojoj dijete koristi majku kao sigurnu bazu iz koje regulira stres i tjeskobu. Pri odvajanju od majke kod djeteta se javlja plač i uznemirenost, ali dijete se ipak može smiriti nekom igračkom, a po povratku majke dijete izražava veselje i smirenost. Također, djeca s razvijenim sigurnim obrascem privrženosti pokazuju veću znatiželju, samopouzdanje i neovisnost te imaju snažniju kompetentnost u odrasloj dobi. Prema istraživanju Sroufe i sur. (2000) sigurna privrženost između majke i djeteta pokazala se kao važan zaštitni čimbenik u procesu prilagodbe.

Kada majka svojoj djeci ne pruža odgovarajuću skrb, kod djece će se razviti izbjegavajući tip privrženosti, odnosno takva su djeca su često neosjetljiva na prisutnost roditelja. Pri odvajanju od majke djeca ne pokazuju uznemirenost, a po povratku majke, reakcija djeteta je spora ili izbjegavajuća.

Naposljetku ambivalentni tip privrženosti razvija se kod djece čija majčina briga varira između previše zaštitničkog i nemarnog ponašanja, a takva djeca nisu uvijek sklona tražiti podršku od majke kao što traže djeca s razvijenim sigurnim obrascem privrženosti (Ainsworth i sur, 1978).

Dobivanjem uvida u tri tipa privrženosti, odgajateljima i roditeljima omogućilo se bolje razumijevanje djetetovih snaga i poteškoća, što je utjecalo na kvalitetu djetetova razvoja, ali i na uspješnost same prilagodbe. Čvrsta emocionalna veza koja se u najranijoj dobi stvara

između djeteta i skrbnika, jedna je od najvažnijih veza i predstavlja osnovu za djetetovo preživljavanje.

Osim čvrste emocionalne veze između djeteta i skrbnika, neizostavno je spomenuti i formiranje emocionalne veze s odgajateljem. Kada dijete krene u vrtić, ono već tada započinje stvarati emocionalnu vezu s odgajateljem koji ima vrlo važnu ulogu u djetetovom životu (Ljubetić, 2012). Zapravo, odgajatelj predstavlja sekundarnu figuru privrženosti te je vrlo važno da odgajatelj djetetu bude dostupan i spreman odgovoriti na djetetove potrebe, kako bi ga dijete doživljavalo kao pouzdanu osobu s kojom će ono imati topao i prijateljski odnos (Mlinarević i Marušić, 2005). Odnos između odgajatelja i djeteta značajna je odrednica kvalitete rada vrtića, zapravo odnos djeteta s odgajateljem vrlo je značajan za učenje tijekom cijelog djetinjstva. Kvaliteta odnos između odgajatelja i djeteta pozitivno doprinosi razvoju djeteta, ali ujedno predstavlja i ključnu odrednicu za socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj (Pianta, 1991). Upravo iz tog razloga sve se veća pažnja pridaje ostvarivanju kvalitetnih odnosa između odgajatelja i djeteta s kojim se je posebice pozabavio autor Pianta (1999). Pianta (1999) je u suradnji sa svojim suradnicima razvio skalu za mjerenje odnosa između odgajatelja i djeteta koja se temelji na procjeni odgajatelja u odnosu na svako pojedino dijete. Navedena skala sadrži tri dimenzije odnosa između odgajatelja i djeteta, a to su: bliskost, konflikt i ovisnost (Pianta, 2001). Brojna istraživanja pokazuju da djeca koja razviju toplu emocionalnu vezu i sigurnu privrženost s odgajateljem, ujedno više vremena provode u vrtiću, više se uključuju u aktivnosti te pokazuju veću autonomiju i težnju za uspjehom (Van IJzendoorn i sur., 1992).

2.2. Socijalni razvoj

Dječji socijalni razvoj obuhvaća ponašanje, stavove i afekte integrirane u djetetove interakcije s odraslima i vršnjacima (Brajša-Žganec, 2003). Osnovni pristupi proučavanja ranog socijalnog razvoja razlikuje u naglašavanju evolucijskih obrazaca razvoja, utjecaja okoline i učenja te obrazaca kognitivnog razvoja. Brajša -Žganec (2003) ističe kako etolozi smatraju da se socijalna ponašanja i rana socijalna interakcija između djeteta i primarnog skrbnika, razvijaju putem urođenih mehanizama koji im omogućavaju prilagođena ponašanja koja djetetu osiguravaju preživljavanje. U tom kontekstu autori Vasta i suradnici (2005) ističu Bronfenbrennerovu teoriju ekoloških sustava (1979) naglašavajući važnost okoline za razvoj i psihosocijalnu adaptaciju, ali i ističući utjecaj četiri razine okolinskih utjecaja na dijete.

Bronfenbrenner (1979) okolinu tumači kao niz povezanih struktura koja uključuju okruženja u kojima čovjek svakodnevno djeluje, izravno ili neizravno. Prema ovom modelu dijete se nalazi u sredini, a oko njega se proširuju slojevi okoline, počevši od onih koji su djetetu bliski i u kojima ne sudjeluje direktno. Odnosno *mikrosustav* se odnosi na svakodnevno okruženje obitelji i vrtića, uključujući odnos s roditeljima, braćom i sestrama, vršnjacima i odgajateljima. *Mezosustav* je druga razina i odnosi se na međudjelovanje različiti *mikrosustava* u koje je dijete uključeno, odnosno kako se dječje funkcioniranje unutar obitelji odražava na interakciju s vršnjacima u vrtiću. Treća razina utjecaja okoline naziva se *egzosustav* koji se odnosi na širu okolinu, cjelokupnu društvenu mrežu, masovne medije, školsko vijeće, crkvenu zajednicu te u njemu dijete ne sudjeluje. Četvrta, ujedno i posljednja razina je *makrosustav* koji se odnosi na obilježja neke kulture u kojoj se je dijete zateklo te podrazumijeva obrazovanje, religiju i društveni sustav (Berk, 2008). Međutim, okolina nije statičan činitelj koji utječe na ljude uvijek jednako, već je promjenjiva i dinamična. Autor Bronfenbrenner (1979) ističe kako na cjelokupni djetetov razvoj i njegove ishode, osim samog konteksta u kojem se dječji razvoj odvija, značajno utječu i individualne osobine djeteta (Brajša-Žganec, 2003). Također, ističe se kako adekvatan socijalni razvoj zahtjeva poznavanje i razumijevanje kriterija, načela i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i vještine potrebne za učinkovito sudjelovanje u zajednici. Djeca koja to uspješno rade, savladala su socijalne vještine. Socijalno kompetentno je socijalno osjetljivo dijete jer ima razvijeno socijalno primjereno ponašanje i socijalne kognitivne vještine koje mu omogućuju prilagođavanje ponašanja potrebama drugih (Jurčević-Lozančić, 2016).

3. DOBROBIT DJECE

Istražujući pojam dobrobiti nailazimo na brojne definicije. Dobrobit se definira kao stanje dobrog zdravlja, sigurnosti, sreće i boljitka određenog pojedinca ili neke grupe (Anić, 2003). Također, kada govorimo o dobrobiti djeteta, neizostavno je spomenuti Konvenciju o pravima djeteta iz 1989. godine koja dobrobit djeteta definira kao najbolji interes djeteta. Dobrobit je stanje koje ponajprije ovisi o percepciji pojedinca, a odnosi se na optimalno mentalno funkcioniranje te iskustvo (Ryan i Deci, 2001). Dobrobit djece multidimenzionalan je konstrukt koji obuhvaća fizičku, motoričku, kognitivnu, emocionalnu i socijalnu dobrobit koja je usmjerena prvenstveno na trenutačni, ali i na budući život djeteta (Statham i Chase, 2010). Isti autori ističu kako dobrobit obuhvaća objektivne i subjektivne aspekte djetetova života. Objektivna komponentna odnosi se na kulturno blagostanje, dok se subjektivna dobrobit odnosi na kvalitetu života pojedinca i može se razumjeti samo iz njegove perspektive. Također, ona se proteže kroz sedam različitih domena, a to su: životni standard, zdravlje, produktivnost, sigurnost, pripadanje zajednici, ostvarivanje bliskih kontakata, ali i osjećaj sigurnosti u budućnosti (Statham i Chase, 2010). Multidimenzionalnost koncepta dobrobiti jasno ističu i Ben-Arieh i suradnici (2014) tvrdeći da je koncept dobrobiti moguće promatrati iz različitih perspektiva, počevši od materijalne dobrobiti pa sve do zdravlja, odgoja i emocionalne dobrobiti koji su povezani sa svim čimbenicima djetetova života. Budući da su dječja iskustva diljem svijeta vrlo različita Ben-Arieh i suradnici (2014) uzeli su u obzir sve kontekstualne perspektive i potrebe djece te ističu četiri glavne točke u razmatranju djetetove dobrobiti, a to su :1. različiti načini skrbi o djeci diljem svijeta od kojih se neki uzimaju kao normativni i pozitivni za jednu kulturu, dok se u drugoj mogu smatrati kao negativni, 2. premalo empirijskih dokaza o ishodima kulturnih praksi. Zapravo razumijevanje dječje dobrobiti u posebnim kulturnim i kontekstualnim okruženjima pitanje je empirijskog proučavanja, pa su tako; 3. dostupna istraživanja relevantna za razumijevanje dječje dobrobiti i uzorka koji na nju utječu u velikoj mjeri su ograničena na zapadne kulture te 4. razlike u dječjim iskustvima za koje se smatra da vode prema ostvarivanju dobrobiti mogu biti vrlo različite u različitim kulturnim kontekstima. Slijedom navedenog, isti autori ističu i značajne promjene koje su se dogodile u razumijevanje dobrobiti, a odnose se na promjenu perspektive od preživljavanja i zadovoljenja osnovnih potreba prema promicanju kvalitete življenja, kao i unapređenju sretnog življenja. Nadalje promjenu perspektive od negativnog prema pozitivnom, gdje se veća pažnja pridaje zaštitnim čimbenicima, naspram rizičnim čimbenicima te promjenu perspektive sa stanja

procesa, s obzirom na to da je za djecu nije samo važno da budu dobro, već da i postanu dobro (Ben-Arieh i sur., 2014:12). Također, Leavers (2003) ističe kako je dobrobit središnji indikator kvalitete odgojno-obrazovnih institucija te procesa učenja i poučavanja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Slijedom toga, odgajatelj ima vrlo važnu ulogu u održavanju visoke razine dobrobiti djece. Odgajatelj je stručna osoba koja ima određena znanja i sposobnosti za provođenje određenih aktivnosti tijekom odgojnog procesa djeteta te je osoba koja svojim ponašanjem u svakom trenutku treba biti djetetov uzor i oslonac. Odgajatelj tada treba biti dostupan djetetu i odgovarati na njegova pitanja, kako bi samo dijete steklo dojam da je mu je odgajatelj osoba od povjerenja.

3.1. Socijalno-emocionalna dobrobit

Kao što je prethodno navedeno, dobrobit je moguće promatrati iz više različitih domena, međutim u nastavku će se posebna pažnja pridati socijalno-emocionalnoj dobrobiti. Socijalno-emocionalna dobrobit sastavni je dio opće dječje dobrobiti, a definira se kao optimalno funkcioniranje i iskustvo djece u području njihova afektivnog doživljavanja i ponašanja, ali i socijalizacijskih procesa (Tatalović Vorkapić, 2019). Govoreći o pojmu socijalno-emocionalne dobrobiti neizostavno je spomenuti pojmove kao što su socijalno-emocionalna kompetencija, socijalno-emocionalni razvoj, mentalno zdravlje, otpornost, pozitivni vršnjački odnosi te pismenost koja se odnosi na pripremu za školu (AIHW, 2012, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018).

Socijalno-emocionalna kompetencija definira se kao se skup znanja i vještina pojedinca pri ostvarivanju zadovoljavajućih odnosa s vršnjacima, grupama i zajednicom. Kao takva, socijalno-emocionalna kompetencija počinje se razvijati već u ranom djetinjstvu kroz interakciju s drugima, uključuje isprepletenost osjećaja, misli i umijeća, a odnosi se na sposobnost pojedinca da zadrži zadovoljavajuću interakciju s drugima (Katz i McClellan, 1999). CASEL (2008, prema Zhou i Ee, 2012) ističe kako socijalno-emocionalne kompetencije zapravo uključuje mnoge vještine za prepoznavanje i upravljanje emocijama, razvijanje brige za sebe i druge, razvijanje pozitivnih odnosa, donošenje odluka te rješavanje izazovnih situacija. Isti autori također navode kako je CASEL identificirao pet međusobno povezanih socijalno-emocionalnih kompetencija, a to su: samosvijest, samoupravljanje, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka (Zhou i Ee, 2012).

Samosvijest uključuje vještine prepoznavanja i identificiranja vlastitih snaga, slabosti, osjećaja i emocija te razumijevanja kako oni utječu na nečije ponašanje, odnosno u svjetlu trenutne situacije (CASEL, 2021). Osim toga Greenberg i sur. (2017) navode da visok osjećaj samosvijesti zahtjeva sposobnost razumijevanja da su naše misli, osjećaji i ponašanja međusobno povezani.

Samoupravljanje se odnosi na sposobnost vještinu uspješnog reguliranja vlastitih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama. Također se odnosi na upravljanje stresom, kontrolu impulsa, samomotivaciju te postavljanje i usmjeravanje ostvarenja osobnih ciljeva (CASEL Guide, 2015). Ovaj aspekt podrazumijeva suočavanje sa stresom i ljutnjom, ustrajanje kroz prepreke, izražavanje emocija na prikladan način te postavljanje i ostvarivanje ciljeva. Brojna empirijska istraživanja pokazala su da su djeca koja mogu upravljati svojim emocionalnim iskustvima u emocionalno uzbudljivim situacijama, uspješnija u odnosima s vršnjacima (Hubbard, Coie, 1994; prema Zhou i Ee, 2012).

Socijalna svijest odnosi se na sposobnost razumijevanja i prihvaćanja drugih te suosjećanja s drugima, uključujući one iz različitih kultura i sredina. Bitna sastavnica socijalne svijesti je razumijevanje širih povijesnih i društvenih normi i ponašanja u različitim okruženjima te prepoznavanje resursa i podrške obitelji, škole i zajednice (CASEL Guide, 2015).

Socijalne vještine odnose se na vještine preuzimanja tuđe perspektive, suosjećanje, poštivanje raznolikosti i poštivanje drugih, zapravo odnose se na sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih odnosa, podrške i učinkovitog upravljanja u kontekstu s različitim pojedincima i skupinama. Socijalne vještine uključuju i sposobnost jasnog komuniciranja, kvalitetno slušanje, suradnju s drugima, odupiranje neprikladnom pritisku, konstruktivno pregovaranje te traženje i pružanje pomoći (CASEL Guide, 2015).

Posljednja, ali ništa manje važna kompetencija je odgovorno donošenje odluka, a odnosi se na konstruktivan izbor o vlastitom ponašanju i društvenim interakcijama u različitim situacijama, uključujući kapacitete pojedinca za razmatranje etičkih standarda i pitanja sigurnosti, kao i društvenih normi (CASEL Guide 201, prema Tatalović Vorkapić, 2019).

Mary i Ulich (2009) kreirali su šest kategorija za mjerenje socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti kod predškolske djece. Pristup navedenim kategorijama promatra se prema principu da je za ostvarivanje dobrobiti potrebno ulagati trud i aktivnosti u međusobnom održavanju odnosa s drugima i to sve na vlastito zadovoljstvo (Tatalović Vorkapić i Lončarić,

2014). Kako bi djeca ostvarivala ispunjenje vlastitih potreba i pozitivnih osjećaja o sebi i drugima, važno je da razviju kompetencije uspostavljanja kontakata i socijalne vještine, samokontrolu i promišljenost, asertivnost, emocionalnu stabilnost i suočavanje sa stresom te orijentiranost na zadatke, kao i uživanje u istraživanju (Mary i Ulich, 2009).

Socijalne vještine ističu se kao jedno od najvažnijih postignuća koje dijete predškolske dobi može ostvariti (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Navedene vještine odnose se na sposobnost ostvarivanja lakog i pozitivnog kontakta, kao i na sposobnost primjene određenih sredstava za uključivanje u igru s drugom djecom te iniciranje igara koje su zanimljive i drugoj djeci, ali i na sposobnost verbalnog komuniciranja s drugom djecom (Mary i Ulich, 2009).

Samokontrola i promišljenost povezana je s djetetovom sposobnosti da svjesno upravlja ponašanjem kontrolirajući svoje nagone održavajući koncentraciju i preuzimajući odgovornost bez obzira na dostupnost nekih boljih i zanimljivijih alternativa. Govoreći o tome, neizostavno je spomenuti istraživanja Boyda i suradnika (2005) koji su utvrdili da djeca koja tijekom četvrte godine nisu razvila samokontrolu u socijalnim interakcijama, u petoj godini više neće moći kontrolirati svoju volju te će u sedmoj godini imati negativne vršnjačke odnose (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Asertivnost se manifestira kroz djetetovu sposobnost da se verbalno izražava i komunicira o svojim osjećajima, potrebama i željama tako da poštuje sebe i druge te da svoje misli i osjećaje izražava na direktan i jasan način. Zapravo, djeca s razvijenom sposobnošću asertivnosti u stresnim situacijama ostaju emocionalno dostupna i prihvaćaju razgovor te pokazuju visoko suosjećanje i prosocijalno ponašanje (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Emocionalna stabilnost uglavnom je povezana s uobičajenim emocionalnim reagiranjem na situacije i podražaje (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Emocionalno stabilna djeca uglavnom su mirna, strpljiva i samouvjerena te su sposobna kognitivno procijeniti stresnu situaciju i primijeniti adekvatno ponašanje, ali se ujedno i vrlo brzo vratiti u početno emocionalno stanje (Mary i Ulich, 2009).

Orijentiranost na zadatak moguće je povezati s djetetovim sudjelovanjem u aktivnostima koje ono samo planira i izvršava, ali i s aktivnostima i zadacima koji su zadani od strane odgajatelja (Mary i Ulich, 2009).

Uživanje u istraživanju zapravo je povezano s djetetovom urođenom težnjom da doživljava, traži i stvarana nešto novo, uočava pitanja i probleme i samostalno pronalazi

odgovore te da bude znatizeljno i optimistično prema nekim novim situacijama i izazovima na koje nailazi (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991). Slijedom navedenog, jasno je vidljivo kako istraživanje djetetu omogućava zadovoljavanje potrebe za upoznavanjem i objašnjavanjem svijeta u kojem se nalazi te mu omogućava da u stalnoj interakciji s okruženjem objašnjava već postojeće i stvara nove spoznaje o nekom predmetu ili pojavi (Martinović, 2015). Zapravo, ako istraživački projekti djeteta dovedu do nekog uspjeha, kod djeteta će se javiti osjećaj moći te će na taj način biti potaknuto na daljnje istraživanje (Seligman 2007, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Uvidom u prethodno provedena istraživanja socijalno emocionalne dobrobiti vidljivo je kako su se kao važne varijable, pokazale spolne i dobne razlike, pa tako autori ističu da djevojčice pokazuju više rezultate u dimenzijama socijalno emocionalne dobrobiti nego dječaci (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Također, u istraživanju koje su proveli Mary i Ulich (2009) o razini socijalno emocionalne dobrobiti djece predškolske dobi, sudjelovala su djeca u razdoblju od 4 do 6 godina te su rezultati pokazali da starija djeca imaju bolje razvijene kompetencije, bez obzira na spol (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

4. OTPORNOST DJECE

Život je prepun izazova i različitih prepreka i neuspjeha u njihovu savladavanju te neki ljudi to podnose vrlo lako i brzo se oporavljaju od stresa i trauma, dok nekima to uspijeva teže ili čak nikako. Zapravo, neki su ljudi više, a neki manje otporni. Sam pojam otpornosti koristi se na različite načine te uvidom u brojnu literaturu jasno je vidljivo kako postoje razna određenja pojma otpornosti.

Kao jednu od brojnih definicija otpornosti moguće je navesti onu autora Urbanca (2001) koji otpornost definira kao koncept u kojem pojedinac pojedine nepovoljne situacije doživljava kao izazov (Urbanec 2001; prema Doležal 2006). Također, prema Siebertu otpornost se povezuje sa sposobnosti svakog pojedinca da se oporavi nakon nekog događaja koji je na njega djelovao nepovoljno, odnosno da prevlada izvor stresa bez da se javi neki od oblika disfunkcionalnog ponašanja (Berc, 2012). S navedenom teorijom slažu se i Christle, Jolivette, Nelson, Scott i Terrance (2002) koji ističu da je otporan onaj pojedinac koji bez obzira na izloženost rizičnim okolnostima i faktorima, ipak pronađe odgovarajuće bihevioralne načine nošenja sa stresnim situacijama (Doležal, 2006). Osim toga, otpornost slično definira i Garmezy (1991) koji ističe da je otpornost mogućnost kompetentnog funkcioniranja bez obzira na emotivne poteškoće (Doležal, 2006). Uvidom u sve prethodno navedene definicije, jasno je vidljivo kako je jedna od najistaknutijih značajki otpornosti zapravo sposobnost pojedinca da pozitivno odgovori na fiziološke, psihološke te socijalne prijetnje s kojima se suočava (Beutel i sur., 2017). Otpornost je u konačnici promjenjiva osobina ličnosti i ljudi ne pokazuju stabilan obrazac otpornosti kroz cijeli život i u svim situacijama, već je otpornost poticajna snaga koja se stječe, gradi i mijenja u različitim životnim okolnostima te koja pomaže u suočavanju sa stresorima i ubrzava proces oporavka od stresnog događaja (Las Hayas i sur., 2016).

Govoreći o otpornosti, važno je definirati i otpornog pojedinca. U literaturi, otporni se pojedinac definira kao osoba koja posjeduje kompetencije važne za suočavanje s nepovoljnim situacijama, ali se osim toga ističe i prisutnost zaštitnih faktora koji štite pojedinca od značajnih nepovoljnih utjecaja. Jedno od mišljenja s kojim se slaže većina autora je i činjenica da je za otpornost pojedinca vrlo značajna prisutnost usklađenosti individualnih obilježja i njegove vanjske okoline, ali jedan od uvjeta je utjecaj okoline i njenih društvenih, socijalnih i ekonomskih aspekata na pojedinca i obratno (Mangham i sur, 1997; prema Doležal, 2006). Za većinu prethodno navedenih definicija karakteristično je da ističu prednost individualne

otpornosti naspram otpornosti grupa, međutim važno je naglasiti kako je otpornost sposobnost individua i sustava za uspješno suočavanje s ozbiljnim nedaćama i rizicima. Prema tome, Garmzey (1991) i Grotberg (1998; prema Doležal, 2006) ističu kako je otpornost jednako važna na više razina te je povezana s individualnim karakteristikama pojedinca, socijalnim odnosima i obiteljskom podrškom te mogućnosti iskorištavanja resursa zajednice. Iz svega navedenog, jasno je vidljivo kako otpornost ne djeluje samo na individualnoj, već i na sustavnoj i društvenoj razini. Razvoj otpornosti nije linearan i jednosmjernan proces, već on obuhvaća razne čimbenike koji svojim međudjelovanjem sudjeluju u njezinom razvoju i tako utječu na svakog pojedinca. Slijedom toga, jasno je vidljivo kako otpornost nije samo jedna osobina koju osoba posjeduje, već je to skup raznovrsnih kompetencija koje osobi pomaže da se lakše suoči s nekim nepovoljnim situacijama (Cicchetti, 2010).

4.1. Razvoj otpornosti kod djece

Živimo u razdoblju prepunom životnih izazova kojima su izložena čak i djeca rane dobi. Kako bi se djeca što lakše mogla nositi s izazovima, važno je da budu otporna, odnosno da razviju otpornost. Iako smo već prethodno jasno definirali pojam otpornosti, neizostavno je spomenuti kako su otporna djeca uglavnom lakog temperamenta. Zapravo, otporna djeca su visokog samopoštovanja i samopouzdanja koje im omogućava da na prihvatljiv način izraze svoje emocije, ali isto tako da ostvaruju pozitivne odnose s drugima. Otporna djeca posjeduju odgovarajuće načine za suočavanje s problemima (Mayr i Ulich, 2003; prema Tatalović Vorkapić, Lončarić, 2014). Također, brojni psiholozi ističu da svako dijete ima potencijal za stjecanje vještina potrebnih za savladavanje životnih prepreka i izazova.

Uvidom u brojna istraživanja dječjeg razvoja vidljivo je da razvoj otpornosti počinje u prvi nekoliko dana djetetova života, a načini reagiranja i suočavanja sa stresnim događajima iz ranog djetinjstva, značajno utječu na djetetovo nošenje s brojnim životnim izazovima koji ga očekuju, kao i na kasniji djetetov razvoj (Rak i Patterson, 1996). Kao što je već od prije poznato, dijete se razvija na tjelesnom, motoričkom, spoznajnom i govornom planu tako da ono postepeno uči i usvaja odnos s okolinom. Kod djeteta se prvenstveno razvija emocionalni odnos koji se razvija iz genetski naslijeđenih mehanizama reagiranja na ugodnu ili neugodu. Također, razvija se i šest temeljnih emocija, međutim kod djeteta još tada nisu razvijene kognitivne sposobnosti za suočavanje sa stresnim situacijama, pa dijete na takvu situaciju reagira plaćem koji je ujedno i zajednička reakcija za više emocija (Starc i sur.,2004). S obzirom na to da kod

djeteta rane dobi govor još uvijek nije razvijen, izražavanje emocija predstavlja osnovni medij komunikacije kojim dijete stupa u odnos s okolinom. Upravo u tom razdoblju, značajnu ulogu ima okolina koja zadovoljava djetetove potrebe te mu pruža podršku tijekom stresnih situacija i tako omogućava da ono razvija osjećaj povjerenja u sebe i svoju okolinu. Zapravo, ako je dijete razvilo osjećaj privrženosti prema primarnim skrbnicima te je djetetova okolina osjetljiva na njegove potrebe i pruža mu podršku tijekom stresnih situacija, kod djeteta će se javiti osjećaj kontrole koja je posebice važna za suočavanje sa stresnim situacijama (Starc i sur., 2004). Odgovarajućom podrškom skrbnika, kao i njegove neposredne okoline djetetu se omogućuje razvoj osjećaja pripadnosti, sigurnosti i samopouzdanja na temelju kojih dijete u konačnici razvija predispozicije za osiguravanje svoje dobrobiti (Marbina i sur., 2015).

Kasnije dijete sve više postaje svjesno sebe kao individue koja je odvojena od okoline, ali se osim toga razvijaju i prve tendencije autonomije i samostalnosti pa dijete sve više pokazuje inicijativu za samostalno obavljanje jednostavnih zadataka i aktivnosti kojima pristupa. U ovom razdoblju, važno je da je dijete okruženo stimulativnom okolinom koja će mu omogućiti samostalno ovladavanje raznim aktivnostima (Starc i sur., 2004).

Između druge i treće godine djetetova života jasno se javlja razvoja govora i proširivanje rječnika te dolazi do razvoja komunikacijskih vještina (Starc i sur., 2004). Komunikacijske vještine sastoje se od slušanja i razumijevanja drugih, asertivnosti i izražavanja, a kako bi dijete dovoljno razvilo svoju komunikaciju s okolinom, važno je da prvo razvije uspješnu komunikaciju u obitelji tako da odrasli budu model koji će djetetu pokazivati važnost tuđih misli, osjećaja i potreba. Zapravo roditelji su primarni izvor razvoja socijalizacije te značajno utječu na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece. S tim se slažu i brojni autori, koji ističu kako ponašanje roditelja, kao i njihovo izražavanje emocija i osjećaja, značajno utječu na djetetovo izražavanje emocija, odnosno na razvoj empatije (Brajša-Žganec, 2003). Razvoj empatije započinje u samim počecima kada dijete reagira istom emocijom koju primjećuje kod druge osobe, ali s razvojem govora ono postaje zrelije te je sposobno razumjeti tuđu emocionalnu situaciju te način na koji će reagirati (Starc i sur., 2004). Govoreći o komunikacijskim vještinama, neizostavno je spomenuti i asertivnost kao sposobnost izražavanja i zauzimanja za sebe, ali da pri tom ne ugrožavamo drugoga (Cefai, 2015c).

Tijekom četvrte, odnosno sve do šeste godine života dijete uočava probleme u svakodnevnim situacijama te ih samostalno pokušava riješiti na vlastiti način, isprobavanjem različitih rješenja i koristeći prethodno stečena znanja i iskustva te usvajajući nova. Rješavanje

problema smatra se vještinom koju posjeduju psihološki otporna djeca koja se suočavaju sa stresnim situacijama na prihvatljiv način, imaju ustrajnost u suočavanju s neuspjehom, održavaju optimizam bez obzira koliko je ozbiljna situacija u kojoj se nalaze i imaju sposobnost zauzimanja za svoja prava, kao i što vjeruju u sposobnost vlastitog djelovanja (Cefa i sur., 2015). Upravo kako bi dijete moglo zadovoljiti svoju prirodnu potrebu za istraživanjem, samostalnošću i neovisnošću, potrebno je omogućiti mu doživljaj uspjeha, dati slobodu vlastitog izražavanja te im omogućiti razvoj vlastite kompetentnosti koja bi u konačnici pridonijela izgradnji samopoštovanja (Starc i sur., 2004). Samopoštovanje i pozitivna slika o sebi jedan su od nezaobilaznih čimbenika koji pridonose izgradnji otpornosti, kao i djetetova zdrava okolina koja će mu pružiti što više pozitivnih modela (Cefai i sur., 2015c). Hrabrost, optimizam i ustrajnost također su neizostavni čimbenici koji pridonose izgradnji djetetove otpornosti i upravo je iz tog razloga važno da se djeci omogući da pokažu svoju hrabrost kada se suoče s nekom nevoljom, ustrajnost kada se suoče s neuspjehom te da zadrže optimizam bez obzira na težinu situacije u kojoj se nalaze (Cefai i sur., 2015b). Slijedom toga, jasno je da za razvoj otpornosti i prevladavanje stresnih situacija kod djece potrebna prisutnost što više pozitivnih modela koji će djetetu pružiti mogućnost za postizanje pozitivnih ishoda (Berc, 2012). Međutim, otpornost nije samo preživljavanje i suočavanje s teškoćama, već i napredak i razvoj čime se ističe njena višedimenzionalnost i promjenjivost u svakom periodu čovjekova života (Cefai i sur., 2015a).

5. PRIJELAZNI OBJEKTI TIJEKOM DJETINJSTVA

Već od najranijih dana djetetova života, ono s bliskim ljudima, posebice s majkom, stvara snažnu emocionalnu vezu (Berk, 2015). Tome nam svjedoči i činjenica da dijete neposredno nakon rođenja prepoznaje majčin miris. Zapravo, jasno je da se dijete rađa s urođenim reakcijama koje mu omogućuju komunikaciju, pa tako dijete već od najranijih dana putem plača okolini prenosi poruke o svojim potrebama (Porter, 2003). Njegovi bližnji reagiraju na njegove potrebe i ono je sposobno prepoznati tko najviše zadovoljava potrebe i upravo s tom osobom ostvaruje bliskost. Uglavnom je to riječ o majci koja adekvatno zadovoljava osnovne djetetove potrebe, pa upravo iz tog razloga dijete upravo s majkom ostvaruje čvrstu emocionalnu vezu (Berk, 2015). Također, majke koje adekvatno odgovaraju na djetetove potrebe, ujedno omogućavaju svojem djetetu da razvije dosljedan osjećaj sebe (Winnicott, 1998). Kako bi dijete što lakše postalo svjesno sebe, svakako su važni odnosi roditelja i djeteta, igra i druga iskustva jer prema autorima objektnih odnosa Melanie Klein, Donald Winnicott, Margaret Mahler i Heinz Kohut ljudi interpersonaliziraju međuljudske odnose pretvarajući ih u slike. Prethodno navedeni autori usredotočili su se na djetetove odnose s okolinom, roditeljima, ali i s predmetima kojima se koriste kada roditelji nisu s njima. Govoreći o objektnim odnosima, neizostavno je spomenuti prijelazni objekt. Prijelazni objekt najčešće se definira kao: „Predmet, tipično plišana igračka, koju odabere dojenče ili dijete. Nezamjenjiv, predmet je prožet djetetovim osjećajima i iskustvom primarnog skrbnika. Dijete koristi prijelazni objekt kako bi mu pomogao u prijelazu iz primarne ovisnosti u neovisnost“ (Wilson i Robinson, 2002, 861). Taj objekt nužan je za emocionalno, ali i psihičko sazrijevanje djeteta. On zamjenjuje majku te predstavlja svojevrsnu povezanost između vlastitog doma i nove sredine u kojoj dijete boravi i time djetetu taj period odvajanja čini manje stresnim i traumatičnim (Miljak, 1986). Prvo značajno odvajanje od primarnog skrbnika i obiteljskog doma dijete doživljava prijelazom iz obiteljskog doma u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Tatalović Vorkapić, 2020). Govoreći o prijelazu, važno je spomenuti kako je prijelaz jedan od najčešćih iskustva s kojim se susreće gotovo svako dijete rane ili predškolske dobi. Prijelaz predstavlja proces promjene koji se doživljava od trenutka u kojem djeca i njihove obitelji prelaze iz jednih okolnosti u druge, do trenutka kada djeca postaju punopravni i prilagođeni članovi u svojem novom okruženju. To je uglavnom vrijeme intenzivnih i ubrzanih razvojnih zahtjeva koji su društveno regulirani, a za odgojno-obrazovni sustav važno je osigurati pedagoški kontinuitet (Fabian i Dunlop 2002; prema Tatalović Vorkapić, 2020).

Također, vrijeme prijelaznih razdoblja značajno je za dobrobit djece, ali i za ishod prilagodbe. Prilagodba ili adaptacije je proces u kojem se dijete, roditelji i odgajatelji prilagođavaju novonastaloj situaciji, u kojoj je prvenstveno cilj uspostavljanje socijalno-emocionalne veze između odgajatelja i djeteta. Prilagodba ili adaptacija može trajati između deset i petnaest dana, pa sve do dva mjeseca, ovisno o tome o kojem se tipu adaptacije govori. Vrijeme adaptacije ili prilagodbe je individualno te ovisi o intrapersonalnim i interpersonalnim karakteristikama djeteta, roditelja, odgajatelja i vrtića te njihovih međusobnih interakcija. U literaturi se izdvajaju tri osnovna tipa adaptacije: laka, srednja i teška adaptacija (Stojić, Divljan i Avramov, 2010).

Laka adaptacija predstavlja najblaži oblik adaptacije te se smatra normalnom pojavom u novonastalim životnim situacijama. Takav oblik adaptacije uglavnom traje u razdoblju od deset do petnaest dana, nakon čega se dijete raduje odlasku u novu sredinu. Laka adaptacija, uglavnom se uočava kod djece koja su emocionalno zrelija te su dobro pripremljena na novonastalu situaciju (Stojić, Divljan i Avramov, 2010).

Adaptacija srednje težine produžuje na tridesetak dana te je kod takve djece duže prisutan osjećaj straha i neprihvatanja nove okoline i to su uglavnom djeca s manjkom samopouzdanja. Takvo neprihvatanje novonastale situacije za sobom vuče i određene obrambene mehanizme kao što su agresivnost prema drugoj djeci, plač i povlačenje u sebe i ta djeca nisu imala dovoljno interakcije s drugom djecom (Stojić, Divljan i Avramov, 2010).

Teška adaptacije je najteži oblik adaptacije, koji se ipak najrjeđe javlja kod djece. Teška adaptacija najčešće traje u periodu od dva do šest mjeseci te su kod teške adaptacije prisutni određeni psihički i fizički čimbenici koji otežavaju sam postupak adaptacije i produljuju njeno trajanje (Stojić, Divljan i Avramov, 2010). Znak da je prilagodba završila nije prestanak plakanja i negodovanja prilikom ulaska u vrtić i odvajanja od roditelja, već veseo i opušten ulaz djeteta u skupinu, radost pri susretu s odgajateljem i drugom djecom te opuštena igra i sudjelovanje u dnevnim aktivnostima (Mašković i sur., 2018). Tijekom procesa adaptacije ili prilagodbe često se susrećemo s prijelaznim objektom koji djeci olakšava period prijelaza te stvara korelaciju između vlastitog doma i nove sredine u kojoj dijete boravi (Miljak, 1986).

Prijelaznim se objektom najviše pozabavio britanski pedijatar i psihoanalitičar Donald Winnicott (1953). Autor ističe rani razvoj djece i prijelaznih objekta kao razvojni fenomenom u ranom djetinjstvu koji pridonosi lakšem odvajanju djeteta od majke Također, utvrdio je da djeca imaju snažnu potrebu za posjedovanjem određenog predmeta, posebice tijekom

odvajanja od skrbnika. Prijelazni objekt ima simboličku ulogu u postizanju kontinuiteta bliskosti sa skrbnikom tijekom izazovnih situacija, odnosno tijekom razdvajanja jer predmeti zadržavaju poznati miris i tako djetetu pružaju osjećaj sigurnosti (Rončević, 2006). Zapravo, prijelazni objekt funkcionira kao utjeha tijekom emocionalno-izazovnog procesa psihološkog odvajanja djeteta od njegovog primarnog objekta ljubavi. Prijelazni objekt ublažava stres tijekom odvajanja, čuvajući iluziju majke koja tješi i umiruje u vrijeme kada majka nije prisutna. Objekt kao takav potiče autonomiju, a dijete u potpunosti ima kontrolu nad njim, odnosno za dijete ono ima vlastitu stvarnost koja se nikada ne mijenja, osim ako je dijete ne odluči promijeniti. S obzirom na to da je prijelazni objekt pod djetetovom kontrolom, dijete će se osjećati sigurno kada projicira svoje osjećaje na njega. Slijedom toga, kada dijete osjeti ljubav, ono će maziti prijelazni objekt, a kada osjeti mržnju, ono će ga stiskati (McCullough, 2009).

Većina modernih istraživača uglavnom se slaže s činjenicom da je korištenje prijelaznog objekta dio ranog iskustva mnoge djece te da su ti predmeti važni za zdrav razvoj, međutim nekoliko međukulturalnih studija pokazuje da privrženost s prijelaznim objektima nije univerzalna te da je mnogo raširenija u zapadnim kulturama (Passman i Halonen, 1979). Ipak, u drugim kulturama, posebice u onima u kojima djeca rane dobi većinu svoga vremena provode u neposrednoj blizini svoga skrbnika, utvrđeno je da su stope privrženosti s prijelaznim objektima znatno niže (Gaddini, 1970 prema Passman i Halonen, 1979).

6. ULOGA PRIJELAZNIH OBJEKATA U SOCIJALNO EMOCIONALNOJ DOBROBITI I OTPORNOSTI

Kao što je već prethodno definirano, prijelazni objekt nezamjenjiv je predmet prožet djetetovim osjećajima i iskustvima primarnog skrbnika koji mu olakšava prijelaz iz primarne ovisnosti u neovisnost (Wilson i Robinson, 2002). Zapravo, navedeni predmet djetetu olakšava odvajanje od primarnog skrbnika i obiteljskog doma, odnosno olakšava mu proces prilagodbe ili adaptacije. Proces prilagodbe ili adaptacije ključan je za trenutnu uspješnu prilagodbu u novoj sredini, kao i za dugoročni razvoj psiholoških vještina koje značajno utječu na sva daljnja iskustva i buduće odnose djeteta. Slijedom toga, neizostavno je naglasiti da je značaj iskustava stečenih tijekom procesa prilagodbe ili adaptacije dvostruk, zapravo iskustva stečena tijekom procesa prilagodbe, značajno utječu na djetetovu trenutnu dobrobit, ali i na djetetovu dobrobit u kasnijem životu (Ben-Arieh, 2014).

Prijelazni predmeti imaju značajnu ulogu u psihološkom razvoju, ali i u razvoju dobrobiti kod djece. Navedeni predmet djetetu olakšava proces individualizacije, zamjenom primarnog skrbnika i olakšavanjem odvajanja unutar razvojnog razdoblja autonomije i njegovog sukoba s neovisnošću (Mahler, 1972). Važno je spomenuti i istraživački rad autora Winnicota (1953) koji je utvrdio da djeca imaju veliku potrebu za posjedovanjem određenog predmeta, posebice tijekom odvajanja od roditelja. Također, ističe da tako prijelazni objekt ima simboličku ulogu u ostvarivanju kontinuiteta bliskosti s roditeljem, posebice prilikom odvajanja, ali i u drugim izazovnim situacijama.

Neizostavno je spomenuti kako prijelazni objekti, osim u ranom djetinjstvu značajnu ulogu i dugoročni učinak imaju i na mentalno zdravlje, ali i dobrobit adolescenata. Tome svjedoči i studija koju su davne 1998. godine proveli Bachar i suradnici. U istraživanju je sudjelovalo 871 ispitanik, od čega je 375 dječaka te 496 djevojčica. Ispitanici su odabrani iz 8 različitih srednjih škola, smještenih u većim gradovima. Skala dobrobiti osmišljena je za procjenu aspekta subjektivnog blagostanja i nevolje te je sadržavala 33 čestice podijeljene u 6 subskala. Skala vezana za upotrebu prijelaznog objekta sastojala se od 6 stavki, od kojih su se 3 odnosile na upotrebu prijelaznog objekta tijekom djetinjstva, dok su 3 stavke odnosile na trenutnu upotrebu prijelaznog objekta, odnosno objekta koji se koristi samo u stresnim situacijama. Rezultati su podržali Winnicotovu teoriju te je utvrđeno da ispitanici koji su u djetinjstvu koristili prijelazne objekte pokazali značajnu povezanost s primarnim skrbnikom, odnosno s

majkom od onih koji nisu imali prijelazni objekt, kao i višu razinu dobrobiti (Bachar i sur, 1998).

Osim toga, neke od međukulturalnih studija utvrdile su da postoje značajne razlike u učestalosti korištenja prijelaznog objekta koje ovise o količini fizičkog kontakta sa skrbnikom, načinom spavanja i vremenu prevedenom u ustanovama. Slijedom toga, utvrđeno je da su djeca koja su više vremena provodila sa svojim skrbnicima te koja su ostvarila više fizičkog kontakta i često dijelila krevet s roditeljima, ujedno manje koristila prijelazne objekte (Fortuna, 2014).

7. CILJ, PROBLEMI, HIPOTEZA

Cilj ovog rada je proučiti odnos između uloge i važnosti prijelaznih objekata i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece tijekom prijelaza u dječji vrtić, odnosno tijekom prilagodbe. Temeljem postavljenog cilja istraživanja, definiraju se sljedeći istraživački problemi:

Z1: Ispitati percepciju roditelja i odgajatelja o važnosti i primjeni prijelaznog objekta

Z2: Ispitati roditeljsku i odgajateljsku procjenu prilagodbe, socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti

Z3: Ispitati odnos između uloge i upotrebe prijelaznog objekta i tijeka prilagodbe, socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama roditelja (dob, spol, bračni status), odgajatelja (dob, radni staž) i djece (dob, spol, duljina trajanja prilagodbe)

Temeljem prikazanih teorijskih modela i dosadašnjih istraživanja pretpostavlja se :

H1: Očekuje se da će roditelji i odgajatelji pokazati pozitivnu percepciju o važnosti i upotrebi prijelaznog objekta

H2: Očekuje se viša razina socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti od strane roditeljskih i odgajateljskih procjena

H3: Očekuje se značajna povezanost percepcije roditelja i odgajatelja o korištenju prijelaznog objekta, adekvatnog tijeka prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece s karakteristikama djece, roditelja i odgajatelja

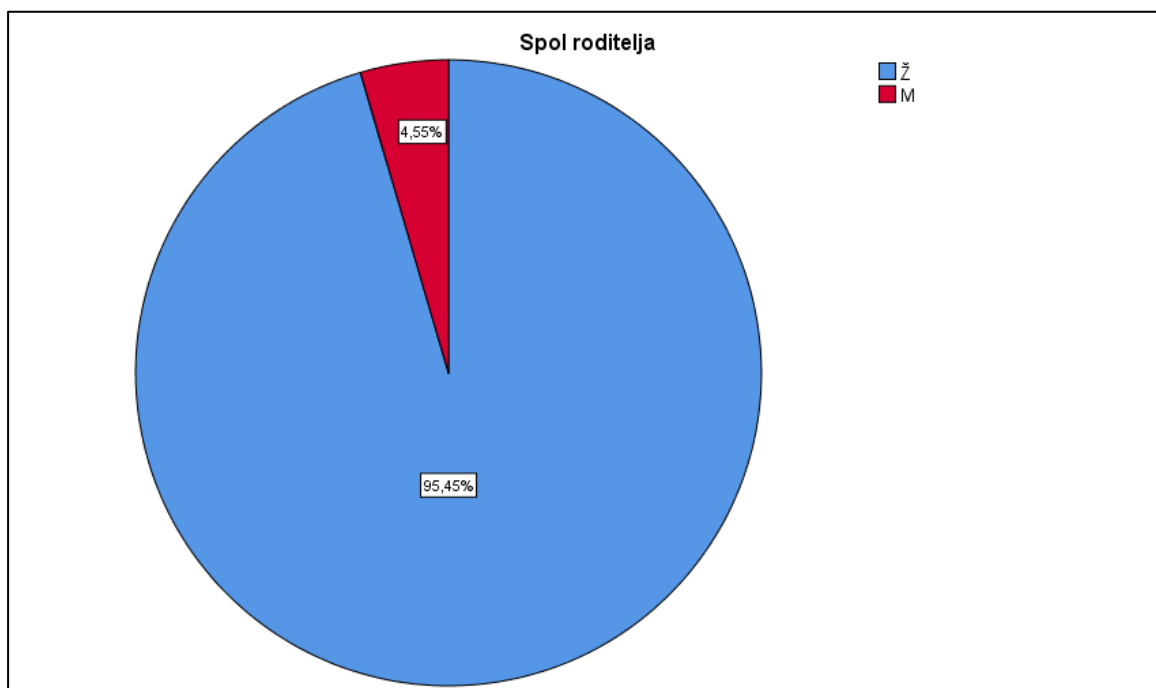
8. METODA

8.1. Ispitanici

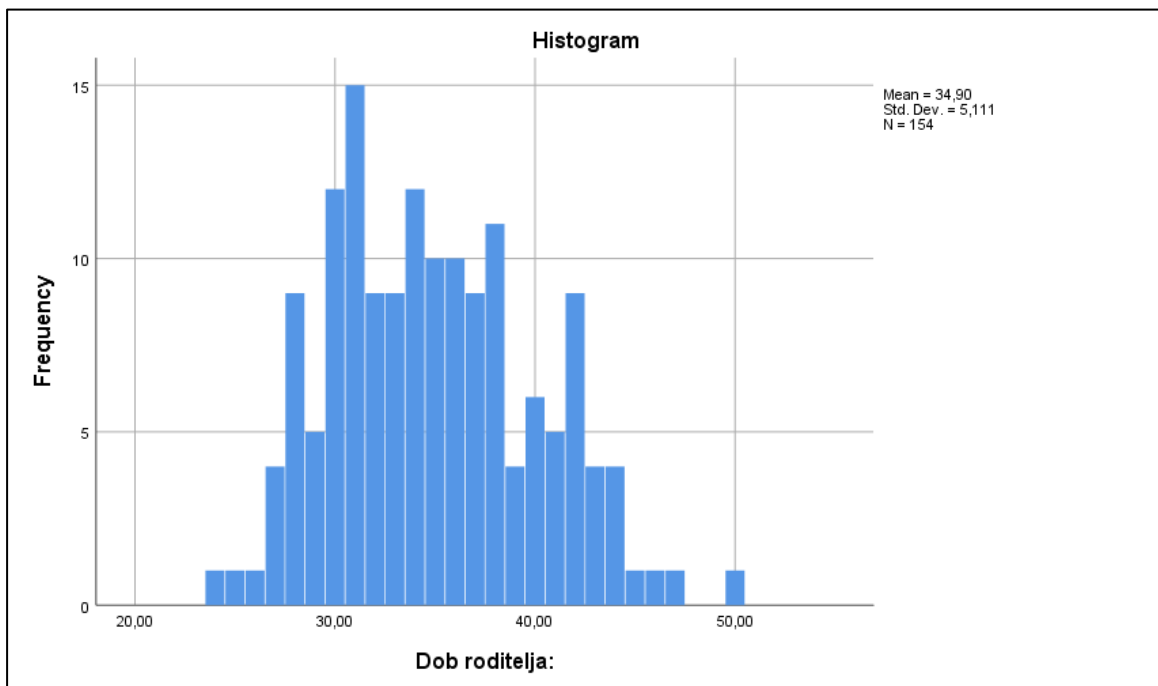
8.1.1. Ispitanici – roditelji

Istraživanje je provedeno na uzorku od 154 roditelja (N=154), od toga je 7 očeva i 147 majki (Slika 1), prosječne dobi od $M=34,90$, u rasponu od 24 do 50 godina života, sa standardnom devijacijom ($SD=5,11$) (Slika 2). U braku je 121 roditelj, 29 ih u izvanbračnoj zajednici, 1 roditelj je samac, isto kao i udovac, dok je razvedenih roditelja 2, kao što je vidljivo na Slici 3.

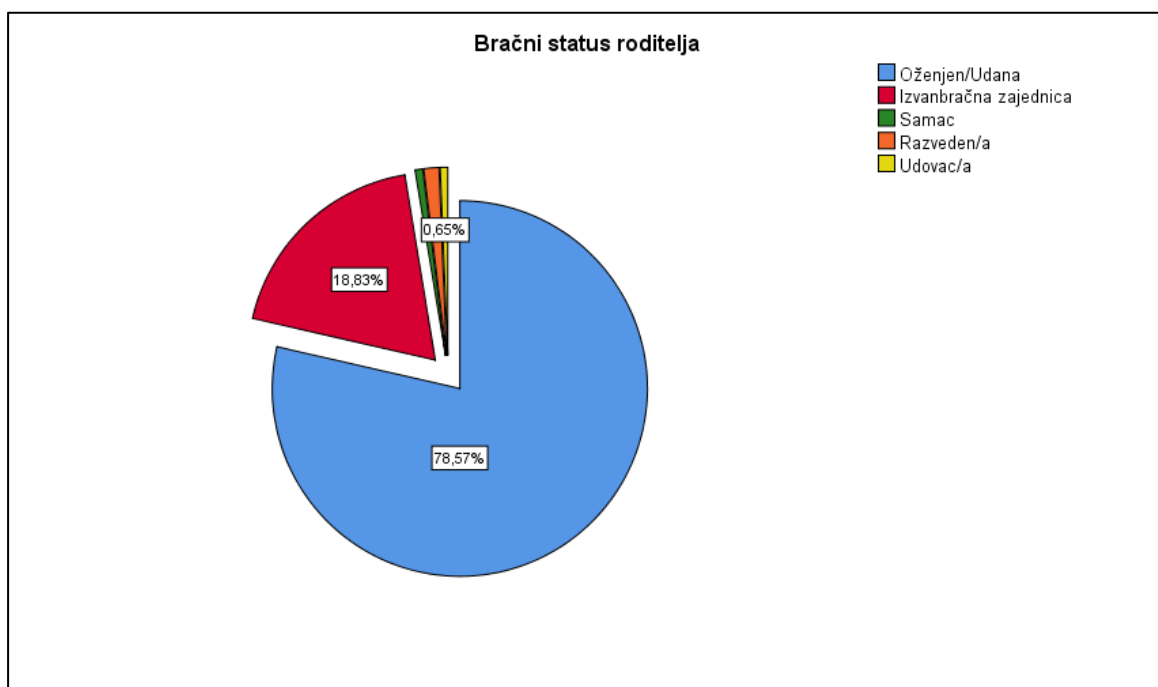
Slika 1: Raspodjela roditelja prema spolu



Slika 2: Raspodjela roditelja prema dobi



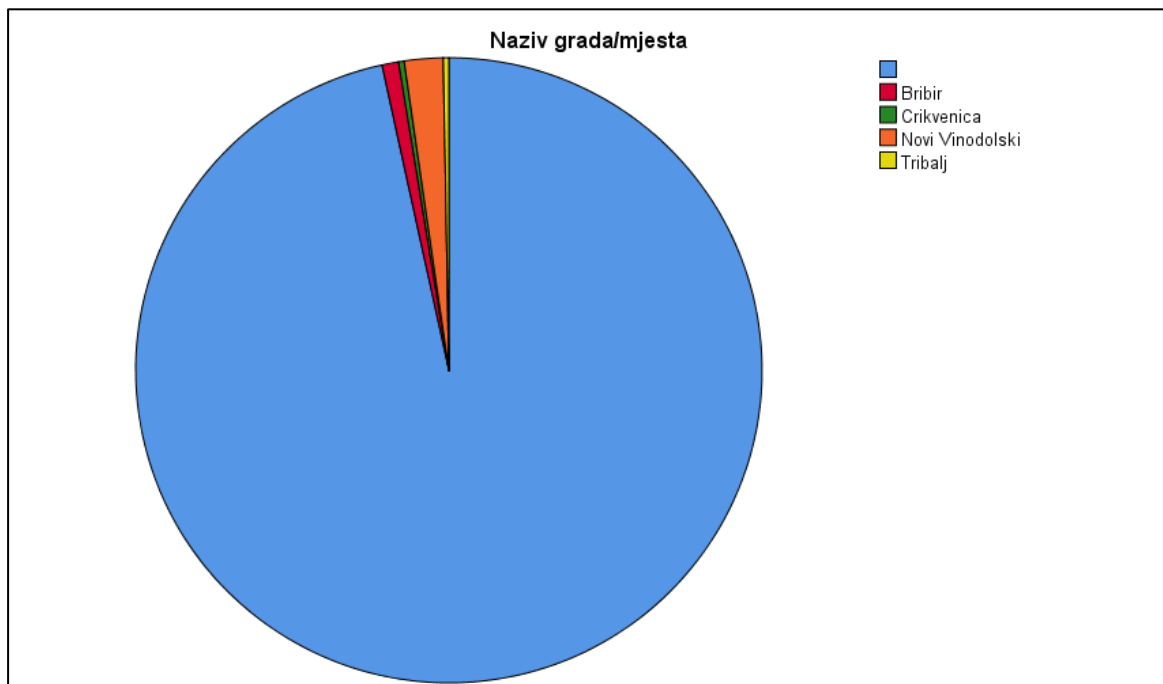
Slika 3: Bračni status roditelja



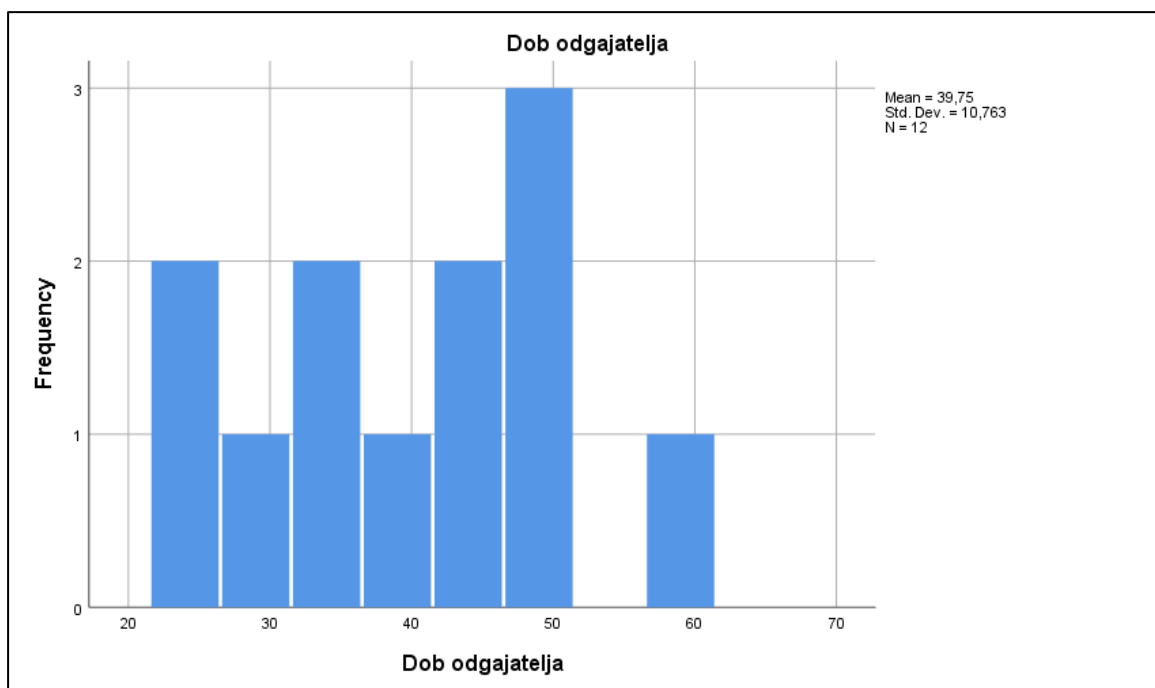
8.1.2. Ispitanici-odgajatelji

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 12 odgajateljica (N=12) s područja grada Novog Vinodolskog, općine Vinodolske i grada Crikvenice. Iz grada Novog Vinodolskog u istraživanju je sudjelovalo 7 odgajateljica, s područja Vinodolske općine, odnosno iz Bribira su sudjelovale 3 odgajateljice, dok je iz Triblja sudjelovala 1 odgajateljica. Iz grada Crikvenice, u istraživanju je također sudjelovala 1 odgajateljica. (Slika 4). Prosječna dob odgajateljica je $M=39,75$ godina u rasponu od 24 do 59 godina života, sa standardnom devijacijom $SD=10,76$ (Slika 5). Prosječan radni staž odgajateljica iznosi $M= 16,75$ godina u rasponu od 3 do 38 godina sa standardnom devijacijom $SD=10,39$ (Slika 6).

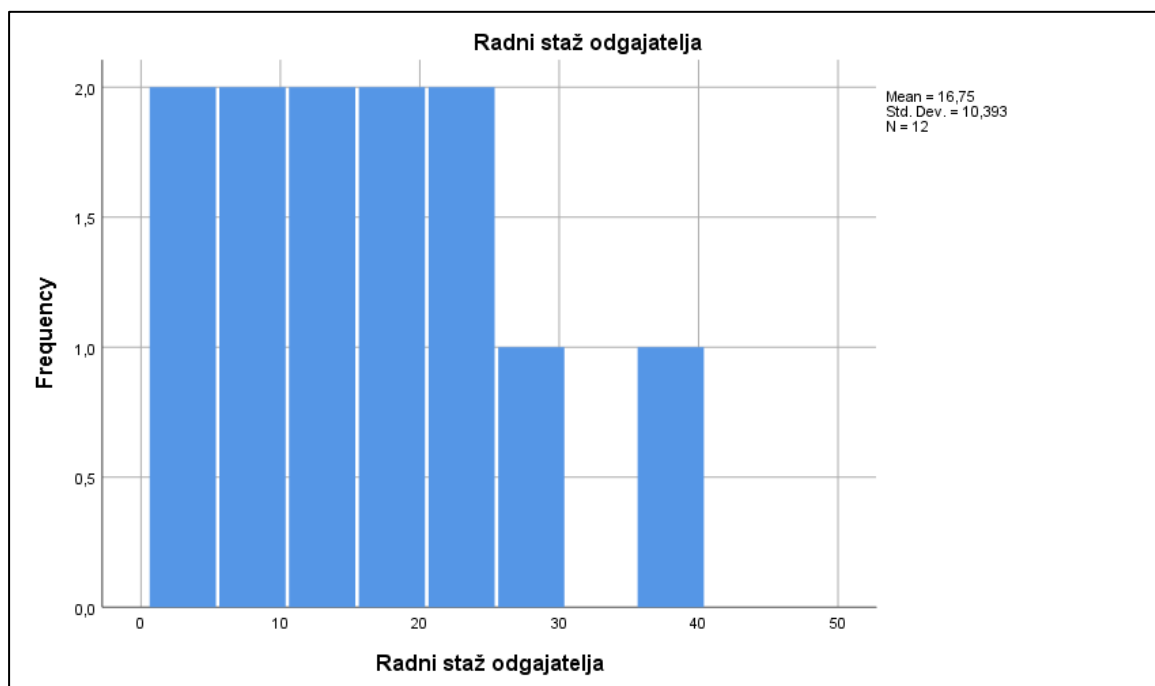
Slika 4: Raspodjela odgajatelja s obzirom na mjesto zaposlenja



Slika 5: Dob odgajatelja



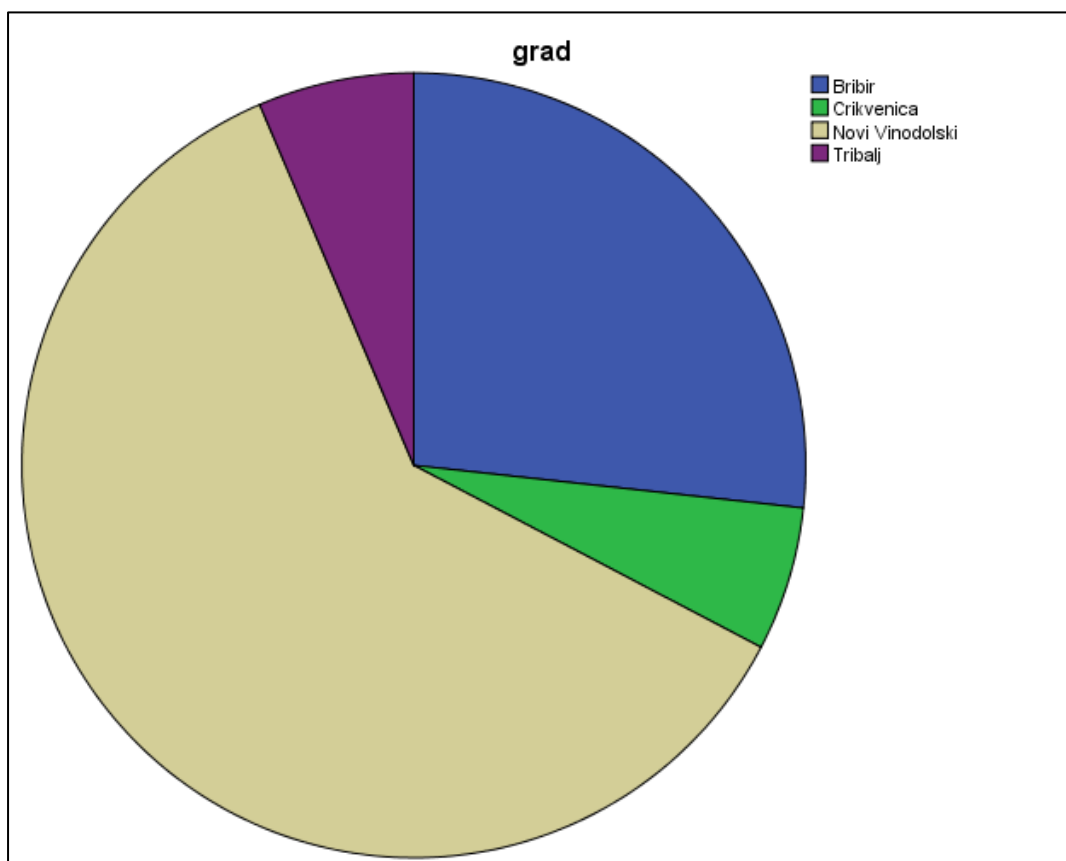
Slika 6: Radni staž odgajatelja



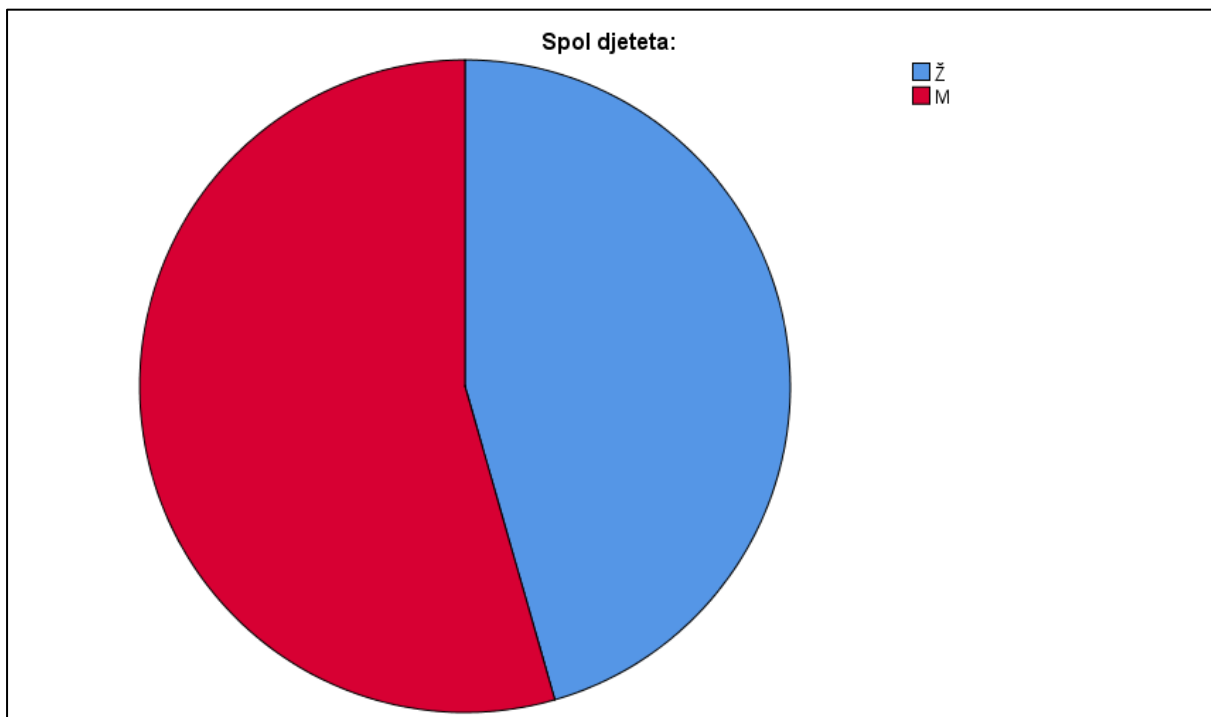
8.1.3. Ispitanici-djeca

Odgajateljice su procjenjivale 202 djece iz 12 odgojno-obrazovnih skupina iz dječji vrtića u gradovima: Novi Vinodolski -123 djece, Bribir-54 djece, Tribalj-13 djece i Crikvenica-12 djece (Slika 7). Od 202 djece uključene u istraživanje, 82 su djevojčice i 110 je dječaka (Slika 8). Prosječna dob djece iznosi $M=4,17$ u rasponu od $min=1$ do $max=7$, sa standardnom devijacijom $SD=1,67$ (Slika 9). Od ukupnog broja djece uključene u istraživanje, 3 djece ima posebnu potrebu i uglavnom je riječ o autizmu te je 1 dijete prijevremeno rođeno (Slika 10).

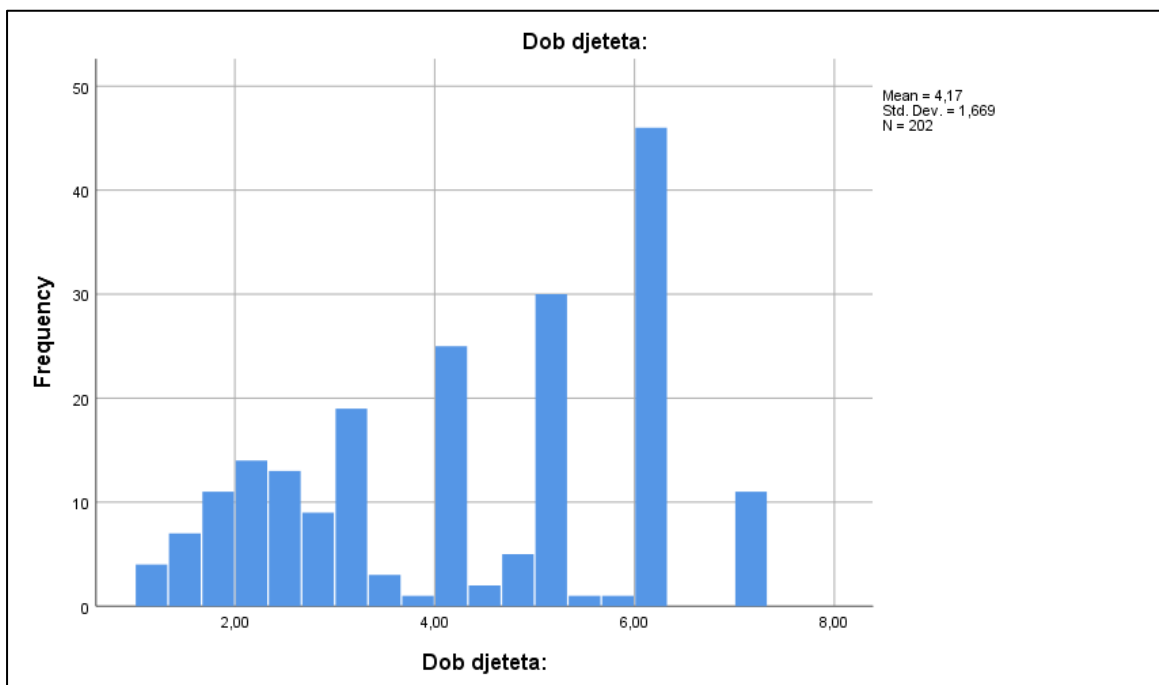
Slika 7: Raspodjela djece s obzirom na mjesto pohađanja vrtića



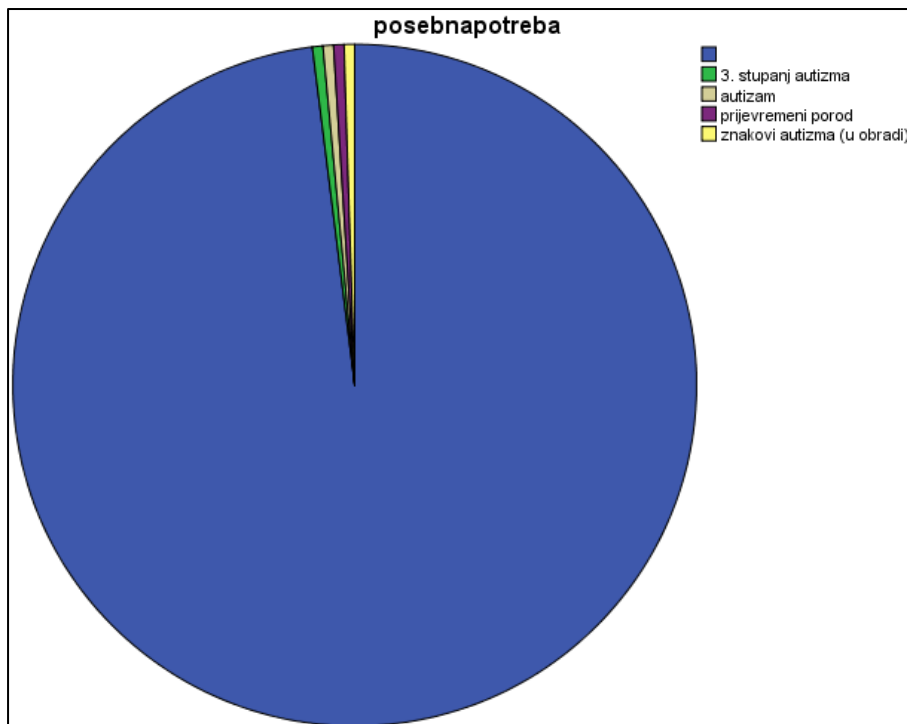
Slika 8: Raspodjela djece s obzirom na spol



Slika 9: Dob djece



Slika 10: Raspodjela djece s obzirom na posebnu potrebu



8.2. Mjerni instrumenti

U istraživanju je korištena anketa kreirana u svrhu ovog istraživanja.

Prvi mjerni instrument koji se je primjenjivao u istraživanju je upitnik o korištenju prijelaznih objekata koji se specifično kreiran u svrhu ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 14 čestica, a neke od njih su „S prijelaznim objektom se osjeća sigurnije“, „Lakše komunicira ako ima svoj prijelazni objekt“. Roditelji i odgajatelji procjenjivali su ulogu prijelaznog objekta na skali Likertovog tipa od 1 do 5, tako da je 1= NE-Uopće se ne slažem, 2=ne - Djelomično se ne slažem, 3=možda-I slažem se i ne slažem se, 4=da-Djelomično se slažem, 5=DA-U potpunosti se slažem. Također, jedno od pitanja bilo je otvorenog tipa te je zahtijevalo kvalitativnu analizu u kojoj su ispitanici mogli biti slobodni u pisanju odgovora. Primjer toga pitanja glasi „Navedite koji ili koje prijelazne objekte ima ili je koristilo ovo dijete“.

Za mjerenje socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti korištena ljestvica socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDO) (Mary i Ulich, 2009, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Izvorno je ovaj upitnik imao englesku i njemačku verziju koja je obuhvaćala 6 subskala po 6 čestica, što je ukupno sačinjavalo 36 čestica. Prijevodom

na hrvatski jezik u upitnik se dodaju po dvije čestice u svaku subskalu, osim u subskalu uspostavljanja kontakta i socijalne vještine, odnosno tri čestice u subskalu asertivnosti. Zapravo, ljestvica korištena u ovom istraživanju sačinjavala je 45 čestica, a neke od njih su bile „Dijete lako potiče vršnjake na igru i sudjelovanje u grupnim aktivnostima“, „Dijete može čekati na svoj red, npr. u nekom grupnom razgovoru, ili kad se dijeli hrana ili igračke“, „Dijete je vrlo znatiželjno i usmjereno na nove stvari“, „Dijete je ustrajno u svojim inicijativama“, „Djeluje dobro emocionalno uravnoteženo“, „Dijete ima potrebu završiti skoro svaku aktivnost do kraja“. Odgajatelji i roditelji procjenjivali su socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost na skali Likertovog tipa od 1 do 5, tako da je 1=NE-Uopće se ne slažem, 2=ne -Djelomično se ne slažem, 3=možda-I slažem se i ne slažem se, 4=da-Djelomično se slažem, 5=DA-U potpunosti se slažem.

Također, kako bi se ispitao tijek prilagodbe svakog pojedinog djeteta postavljena su četiri pitanja kreirana od strane mentorice prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić. Jedno od pitanja odnosilo se je na poteškoće tijekom prilagodbe, gdje su roditelji i odgajatelji procjenjivali učestalost pojave poteškoća tijekom prilagodbe i to pomoću skale Likertovog tipa od 1 do 5, pri čemu je 1=u potpunosti nije bilo, 2=djelomično nije bilo, i bilo je i nije bilo, 4=djelomično je bilo, 5= u potpunosti je bilo. Osim toga, zadovoljstvo adaptacijom ili prilagodbom ocijenili su također pomoću skale Likertovog tipa od 1 do 5 pri čemu je 1=nezadovoljavajuće, 2=djelomično nezadovoljavajuće, 3=osrednje, 4=djelomično zadovoljavajuće, 5=zadovoljavajuće.

Na pitanje o kvaliteti suradnje, odgajatelji i roditelji međusobno, također su mogli odgovoriti pomoću skale Likertovog tipa od 1 do 5, pri čemu je 1=vrlo visoka, 2=niska, 3=srednje, 4=visoka, 5=vrlo visoka. Posljednje pitanje o tijeku prilagodbe odnosilo se je na čimbenike koji utječu na sam tijek prilagodbe ili adaptacije, gdje su odgajatelji i roditelji kombinirali jedan ili više odgovora za koje smatraju da utječu na tijek prilagodbe, a neki od primjera bili su: *vrsta privrženosti između roditelja i djeteta, načinom komunikacije roditelja i djeteta ili nečim drugim.*

U procjenama roditelja i odgojitelja korišteni su podjednaki mjerni instrumenti. Ukupno gledajući sve korištene skale pokazuju zadovoljavajuću razinu pouzdanosti. Distribucija rezultata značajno se razlikuje od normalne distribucije, zbog čega se u korelacijskim analizama koristio Spearmanov koeficijent korelacije.

8.3. Postupak

Prije samog početka provedbe istraživanja, od strane Učiteljskog fakulteta u Rijeci kreirana je službena molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada. Službena molba proslijeđena je u Dječjim vrtićima „Fijolica“ – Novi Vinodolski, „Cvrčak i mrav“ -Tribalj „Radost“- Crikvenica kao zahtjev za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada. Nakon pozitivnih povratnih odgovora od strane ravnateljstva navedenih vrtića, zamolbe su bile izvještene na oglasnim pločama za roditelje, kako bi i roditelji bili upoznati s važnim značajkama o samom istraživanju, s obzirom na to da će i oni biti sudionici istraživanja.

Istraživanje je započeto tako da je svaka skupina dobila kuvertu s anketom i detaljnom pismenom uputom o načinu ispunjavanja ankete. Također, svim odgajateljima dana je i uputa da prema vlastitoj želji smisle šifru za svako pojedino dijete, koju su u konačnici proslijedili i roditeljima. Odgajatelji su ankete ispunjavali u pisanom obliku, a svaka pisana anketa sadržavala je i uputu za sudjelovanje, koja se nalazila na početku svake pisane ankete, a glasila je :

„Poštovani odgajatelji,

Molim Vas za sudjelovanje u okviru mogega diplomskog radna kojega provodim na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Cilj ovog rada je ispitati važnost prijelaznih objekata u odnosu na socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost svakog pojedinog djeteta iz Vaše perspektive. Budući da se radi o Vašim procjenama, nema točnih i netočnih odgovora.

Anketom koja Vam je na raspolaganju procjenjujete svako pojedino dijete u trajanju od 10 minuta. Molim Vas da budete što iskreniji jer će prikupljeni podaci značajno doprinijeti unapređenju prakse tijekom prijelaza i prilagodbe djece u vrtiću. Radi anonimnosti i povjerljivosti podataka svakom će djetetu biti dodijeljena određena šifra, koju će te u konačnici podijeliti roditeljima kako bi i oni obavili svoju procjenu iz svoje perspektive. Zahvaljujem na Vašem vremenu i sudjelovanju .“

Podaci od roditelja prikupljali su se online metodom preko aplikacije Google Disk-a. Roditeljima je putem online aplikacija pomoću kojih inače komuniciraju s odgajateljima

prosljeđen link online ankete te zamolba za sudjelovanje u anketi, kao i upute za sudjelovanje u istoj koja je glasila:

*„Poštovani roditelji,
molim Vas za sudjelovanje u okviru mog diplomskog rada kojega provodim na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Cilj ovog rada je ispitati važnost prijelaznih objekata u odnosu na socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost Vašeg djeteta iz Vaše perspektive. Budući da se radi o Vašim procjenama, nema točnih i netočnih odgovora.*

Poveznicom koja vam je na raspolaganju pristupate online anketi u kojoj procjenjujete svoje dijete u trajanju 10 minuta, Molim Vas da budete što iskreniji jer će prikupljeni podaci značajno doprinijeti unaprjeđenju prakse tijekom prijelaza i prilagodbe djece u vrtiću. Radi anonimnosti i povjerljivosti podataka, obratite se Vašim odgajateljima za šifru koju ćete upisati za procjenu svojeg djeteta kada budete pristupili online anketi. Uvid u povezivanje identiteta sa šiframa ima samo Vaš odgajatelj/ica, a ja diplomantica i moja mentorica nemamo, čime je osigurana povjerljivost prikupljenih podataka. Zahvaljujem se na Vašem vremenu i sudjelovanju.,,

Prikupljeni podaci obrađeni su pomoću programa SPSS-26 u kojem se je koristila deskriptivna i korelacijska obrada podataka.

9. REZULTATI I RASPRAVA

9.1. Percepcija roditelja i odgajatelja o važnosti i ulozi prijelaznog objekta

Kao što je prethodno navedeno, roditelji su anketu ispunjavali online preko aplikacije Google Disk-a, dok su odgajatelji ankete ispunjavali pisanim oblikom. Tablica 1 prikazuje kvantitativna pitanja od koji se sastojala ankete te su u njoj vidljivi rezultati deskriptivne analize podataka koji se odnose na prijelazne objekte. Kvantitativna pitanja odnosila su se na Likertovu skalu procjene od 1 do 5 u kojoj su ispitanici svoje ne slaganje s tvrdnjom s brojem 1, a potpuno slaganje s brojem 5.

Tablica 1: Rezultati deskriptivne analize za prijelazne objekte

| Procjenitelji | Roditelji | | | Odgajatelji | | |
|---|-----------|------|--------|-------------|------|--------|
| | M | SD | RASPON | M | SD | RASPON |
| Važnost prijelaznih objekata tijekom prilagodbe | 3,68 | 1,21 | 1-5 | 4,55 | 0,50 | 4-5 |
| Prijelazni objekti kao facilitatori prilagodbe | 3,61 | 1,27 | 1-5 | 4,43 | 0,50 | 4-5 |
| Važnost i uloga prijelaznih objekata | 2,54 | 1,21 | 1-5 | 3,27 | 0,92 | 1-5 |

U Tablici 1 vidljivi su rezultati deskriptivne analize o *Važnosti prijelaznih objekata tijekom prilagodbe*. Rezultati ukazuju kako se roditelji (N=154) djelomično slažu s činjenicom da su prijelazni objekti važni tijekom procesa prilagodbe (M=3,68 SD=1,21). Također, rezultati prikazuju kako se odgajatelji u potpunosti slažu s činjenicom da su prijelazni objekti važni tijekom procesa prilagodbe (M=4,55 SD=0,50). Česticu „*Prilagodba u vrtiću bila bi brža ako dijete koristi i ima mogućnost imati uz sebe svoj prijelazni objekt*“, roditelji su procijenili neutralnom (M=3,61 SD=1,27), dok su odgajatelji nešto više iskazali slaganje s istom česticom (M=4,43 SD=0,50). U konačnici vidljivo je da su roditelji neutralnog mišljenja, odnosno kada je u pitanju „*Važnost i uloga prijelaznog objekta*“ roditelji odgovaraju s tvrdnjom „*možda-i slažem se i ne slažem se*“ (M=2,54 SD=1,21). U odnosu na roditelje, odgajatelji (M=3,27

SD=0,92) su u nešto većoj mjeri procijenili da se i slažu i ne slažu s tvrdnjom o važnosti i ulozi prijelaznih objekata.

Tablica 2: Frekvencija odgovora roditelja na pitanje „Navedite koji ili koje prijelazne objekte ima ili je koristilo vaše dijete“.

| Navedite koji ili koje prijelazne objekte ima ili je koristilo vaše dijete: | |
|--|------------|
| Autići | 2 |
| Baka i djed | 1 |
| Lutka | 3 |
| Boca | 1 |
| Dekica | 2 |
| Duda | 19 |
| Igračka | 5 |
| Plišana igračka | 31 |
| Jastuk | 2 |
| Krpica, tetra pelena | 2 |
| Tješilica | 1 |
| Nije koristilo | 82 |
| Ukupno: | 154 |

Tablica 2 prikazuje odgovore koje su dali roditelji, a odnose se na pitanje „Navedite koji ili koje prijelazne objekte ima ili koristilo vaše dijete“. Zanimljiva je činjenica da je najveći broj roditelja (N=82) odgovori da njihovo dijete nije koristilo prijelazni objekt. Također, vidljivo je da je čak (N=31) roditelj odgovorio da njihovo dijete koristi ili je koristilo plišanu igračku, nešto manje roditelja, odnosno (N=19) roditelja odgovorilo je da njihovo dijete koristi ili je koristilo dudu. Nešto manji broj roditelja (N=5) odgovorilo je da je njihovo dijete koristilo igračku, no nisu precizirali kakvu. Njih troje (N=3) odgovorilo je da je njihovo dijete koristilo lutku, dok je nešto manji broj roditelja (N=2) odgovorilo da njihovo dijete koristi ili je koristilo autić, isto kao i dekicu (N=2), jastuk (N=2) te krpicu ili tetra pelenu (N=2). Samo je jedan roditelj naveo da njegovo dijete koristi djeda i baku kao prijelazni objekt, kao i bocu (N=1) te tješilicu (N=1).

Tablica 3: Frekvencija odgovora odgajatelja na pitanje „Navedite koji ili koje prijelazne objekte ima ili je koristilo ovo dijete“.

| Navedite koji ili koje prijelazne objekte ima ili je koristilo ovo dijete: | |
|---|------------|
| Boca | 1 |
| Dekica | 1 |
| Duda | 53 |
| Igračka | 3 |
| Gaza, tetra pelena | 4 |
| Jastuk | 1 |
| Lutka | 2 |
| Plišana igračka | 12 |
| Nije koristilo | 125 |
| Ukupno: | 202 |

Tablica 3 prikazuje odgovore koji su dali odgajatelji, a također se odnose na korištenje prijelaznih objekata svakog pojedinog djeteta. Zanimljivo je kako su za razliku od roditelja, odgajatelji za čak 125 djece odgovorili da nisu koristili prijelazne objekte. Također, odgajatelji su za 77 djece odgovorili da su koristila prijelazne objekte. Jedno je dijete koristilo bocu, isto kao i dekiću, dok je 53 djece koristilo dudu. Igračku, općenito je koristilo 3 djece, dok je gazu ili tetra pelenu koristilo 4 djece. Najmanji broj djece koristilo je jastuk, lutku je koristilo dvoje djece, dok je plišanu igračku koristilo 12 djece.

Uvidom u dobivene podatke, prva je hipoteza (H1), „*Očekuje se da će roditelji i odgajatelji pokazati pozitivnu percepciju o važnosti i upotrebi prijelaznog objekta*“ djelomično potvrđena, točnije potvrđena je s obzirom na dvije varijable, a s obzirom na treću nije. U okviru treće varijable, roditelji i odgajatelji smatraju da upotreba prijelaznih objekata možda je, a možda i nije važna.

9.2. Roditeljska i odgajateljska procjena tijekom prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti

9.2.1. Roditeljska i odgajateljska procjena tijekom prilagodbe

Tablica 4 prikazuje rezultate deskriptivne analize podataka koja se odnosi na procjenu roditelja i odgajatelja u odnosu na 4 dimenzije tijekom prilagodbe: „*poteškoće tijekom prilagodbe; zadovoljstvo prilagodbom; kvaliteta suradnje odgajatelja i roditelja; te trajanje prilagodbe*“.

Tablica 4: Rezultati deskriptivne analize tijekom prilagodbe

| Vrste procjene | Roditelji | | | Odgajatelji | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
| | M | SD | RASPON | M | SD | RASPON |
| Poteškoće tijekom prilagodbe | 2,38 | 1,16 | 1-5 | 2,43 | 1,15 | 1-5 |
| Zadovoljstvo prilagodbom | 4,60 | 0,65 | 1-5 | 4,11 | 0,93 | 1-5 |
| Kvaliteta suradnje odgajatelja i roditelja | 4,48 | 0,80 | 1-5 | 4,19 | 0,76 | 2-5 |
| Trajanje prilagodbe | 3,24 | 4,04 | 0-24 | 2,56 | 2,35 | 0,2-24,0 |

Roditelji su procijenili da tijekom prilagodbe uglavnom nije bilo poteškoća (M=2,38 SD=1,16), slično kao i odgajatelji (M=2,43 SD=1,15) koji su također procijenili da je tijekom prilagodbe uglavnom nije bilo poteškoća. Slijedom dobivenih rezultata roditelji su tijekom prilagodbe procijenili kao zadovoljavajući (M=4,60 SD=0,65), dok su odgajatelji tijekom prilagodbe procijenili kao djelomično zadovoljavajući (M=4,11 SD=0,93). Kao važnu komponentu zadovoljavajućeg tijeka prilagodbe neizostavno je spomenuti suradnju odgajatelja i roditelja, pa su prema tom roditelji procijenili vrlo visoku razinu suradnje s odgajateljima (M=4,48 SD=0,80). Kvalitetna suradnja nije ništa manje bitna niti za odgajatelje, pa su s obzirom na to odgajatelji procijenili visoku razinu suradnje s roditeljima (M=4,19 SD=0,76). Trajanje samog procesa prilagodbe i odgajatelji i roditelji procijenili su od jednog dana pa sve do 6 mjeseci.

Na pitanje o tijeku prilagodbe roditelji i odgajatelji mogli su odabrati više odgovora, odnosno više čimbenika koji utječu na tijek prilagodbe. Kroz odgovore roditelji su kreirali svoje kombinacije odgovora, međutim kao jedan od najčešćih čimbenika koji utječe na tijek prilagodbe ističe se *Vrsta privrženosti između roditelja i djeteta*. Također, ništa manje zastupljen odgovor nije bio niti čimbenik *Dječji temperament. Način komunikacije roditelja i djeteta* također jedan je od češćih čimbenika koji su roditelji navodili da utječe na tijek prilagodbe. Kao neke od čestih čimbenika kojeg su roditelji navodili da utječu na tijek prilagodbe, ističu se i *Način suradnje s odgajateljima* te *Plan i način organizacije adaptacije u vrtiću*. Čimbenici koje su roditelji rjeđe navodili kao razloge koji utječu na samo tijek prilagodbe su *Temperament roditelja*, *Opći obiteljski status djeteta*, *Često poboljšavanje djeteta* te *(Ne)pripremljenost roditelja i djeteta na novu situaciju*. Čimbenik *Posebne potrebe djeteta* upotrijebilo je samo nekoliko roditelja, dok je samo jedan roditelj kao odgovor izabrao *Nešto drugo*.

Zanimljivo je za istaknuti kako i u današnje vrijeme odgajatelji još uvijek dosta pažnje pridaju staroj paradigmi. Tome nam svjedoči i činjenica da su odgajatelji kao jedan od najčešćih čimbenika koji utječe na tijek prilagodbe naveli *Dječji temperament*. Također, slično istraživanje na uzorku odgajatelja proveli su Tatalović Vorkapić, Rajić i Pauletić (2020) koje je prikazano u knjizi „Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću“. U navedenom istraživanju, odgajatelji su kao bitan razlog koji utječe na tijek prilagodbe naveli dječji temperament. Isto nam potvrđuje i autorica Vujčić koja ističe da u staroj paradigmi prijelaz i prilagodba djeteta ovise o dječjem temperamentu. Suprotno tome, važno je da se okrenemo novoj paradigmi u kojoj će dijete sa svim svojim značajkama i karakteristikama biti u središtu pozornosti (Vujčić, 2011). Nadalje, razlozi koje odgajatelj često navode kao neke koji utječu na proces prilagodbe su *Temperament roditelja* te *Vrstu privrženosti između roditelja i djeteta*. Na četvrtom mjesto odgajatelji su naveli *Nepripremljenost roditelja na novonastalu situaciju*, nakon koje slijedi *Način komunikacije između roditelja i djeteta*. Nešto manje odgajatelja navelo je *Opću obiteljsku situaciju tog djeteta* i *Posebne potrebe djeteta*, dok je najmanji broj odgajatelja istaknuo da na sam tijek prilagodbe najmanje utječu *Plan i način organizacije adaptacije u vrtiću*, kao i *Način suradnje s roditeljima* te *Često poboljšavanje djeteta*.

9.2.2. Roditeljska i odgajateljska procjena socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti

Tablica 5: Rezultati deskriptivne analize za 6 dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece procjenama roditelja i odgajatelja

| Procjenitelji Dimenzije emocionalne dobrobiti i otpornosti | Roditelji | | | Odgajatelji | | |
|---|-----------|------|-----------|-------------|------|-----------|
| | M | SD | RASPON | M | SD | RASPON |
| Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine | 4,05 | 0,77 | 1,33-5,00 | 3,55 | 1,06 | 1,00-5,00 |
| Samokontrola/promišljenost | 3,90 | 0,68 | 1,13-5,00 | 3,70 | 0,98 | 1,00-5,00 |
| Uživanje u istraživanju | 4,44 | 0,60 | 1,00-5,00 | 3,79 | 0,83 | 1,00-5,00 |
| Asertivnost | 3,98 | 0,77 | 1,14-5,00 | 3,45 | 0,96 | 1,14-5,00 |
| Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom | 3,74 | 0,64 | 2,00-5,00 | 3,37 | 0,71 | 1,00-5,00 |
| Orijentiranost na aktivnost | 3,77 | 0,66 | 1,75-4,88 | 3,42 | 0,78 | 1,25-5,00 |

Analizom rezultata deskriptivne statistike jasno je vidljivo da je prema procjeni roditelja najzastupljenija dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti *uživanje u istraživanju*. Roditelji procjenjuju da se djelomično slažu s navedenom česticom (M=4,44, SD=0,60). Također, *uživanje u istraživanju* najzastupljenija je dimenzija i u procjeni odgajatelja, ali u manjoj mjeri (M=3,79, SD=0,83). Prema procjeni roditelja, ali i odgajatelja najmanje zastupljena dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti je *emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom*. Roditelji procjenjuju da se djeca snalaze, ali i ne snalaze u stresnim situacijama (M=3,74 SD=0,64). Također, isto procjenjuju i odgajatelji, ali u nešto manjoj mjeri (M=3,37 SD=0,71). Dimenzija *emocionalne stabilnosti i suočavanja sa stresom* najniža je bila i u istraživanjima koja su proveli autori Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) gdje je M= 3,47 SD=0,76, kao i u istraživanju autora Tatalović Vorkapić i Puž (2018) u kojem se također pronalaze slična saznanja. Tako je dimenzija *emocionalne stabilnosti i suočavanja sa stresom* u navedenom istraživanju procijenjena kao M= 3,09 SD=0,70. Također, utvrđena je i niska razina *orijentiranosti na aktivnost* gdje roditelji procjenjuju da djeca uspijevaju ili ne

uspjevaju ostati orijentirana na zadatak $M=3,77$ $SD=0,66$. Slično su procijenili i odgajatelji, koji također procjenjuju da djeca uspjevaju ili ne uspjevaju ostati orijentirana na aktivnost $M=3,42$ $SD=0,78$. U dimenziji *asertivnosti* utvrđena je visoka razina procjene roditelja $M=3,98$ $SD=0,77$. Navedeni rezultati slični su rezultatima iz prethodnih istraživanja pa je tako u istraživanju autorice Tibljaš (2013), također iskazana visoka razina *asertivnosti* $M=3,80$, slično kao i u istraživanju autora Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) $M=3,76$ te autora Mary i Ulich (2009) $M=3,5$. Odgajatelji su također dimenziju *asertivnosti* procijenili slično kao i roditelji, ali i prethodno navedeni autori $M=3,45$ $SD=0,96$.

Uvidom u dobivene podatke, druga je hipoteza *H2*: „Očekuje se viša razina socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti od strane roditeljskih i odgajateljskih procjena“ potvrđena. Također, potvrđena je i temeljem istražene literature.

9.3. Korelacijska analiza karakteristika roditelja, odgajatelja i djece

Korelacijska analiza uloge i upotrebe prijelaznog objekta i tijeka prilagodbe, socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama roditelja, odgajatelja i djece temeljem roditeljske procjene

Ispitan je odnos između uloge i upotrebe prijelaznog objekta i tijeka prilagodbe, socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama roditelja (dob, spol, bračni status), odgajatelja (dob, radni staž) i djece (dob, spol, duljina trajanja prilagodbe). Distribucija rezultata značajno se razlikuje od normalne distribucije zbog čega je za naredne korelacijske analize korišten Spearmanov Koeficijent korelacije.

Upotreba prijelaznog objekta pozitivno korelira s varijablama *važnost upotrebe prijelaznog objekta tijekom prilagodbe* ($r=0,577$, $p<0,01$) i varijablom *brzina prilagodbe* ($r=0,544$, $p<0,01$). Također, varijabla *upotreba prijelaznog objekta* u pozitivnoj je korelaciji s varijablom *spol roditelja* ($r=0,206$, $p<0,01$), dok je u negativnoj korelaciji s varijablom *dob roditelja* ($r=-0,174$, $p=0,01$), odnosno značajno je napomenuti da su stavovi o upotrebi prijelaznih objekata značajno više prisutni kod mlađih roditelja i majki.

Rezultat na varijabli *socijalne vještine u* statistički je značajno pozitivnoj korelaciji s varijablama *samokontrole* ($r=0,548$, $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=0,486$, $p<0,01$), *emocionalna stabilnost* i *suočavanje sa stresom* ($r=0,352$, $p<0,01$) te s varijablom *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,581$, $p<0,01$). U značajno pozitivnoj je korelaciji i s varijablom *dob djeteta* ($r=0,283$ $p<0,01$), dok je negativnoj je korelaciji s varijablom *trajanje prilagodbe* ($r= -0,268$, $p<0,01$), što znači da je značajnija kod starije djece i kraće prilagodbe.

Samokontrola je statistički značajno povezana s varijablama *uživanje u istraživanju* ($r=0,463$ $p<0,01$), *asertivnost* ($r=0,510$ $p<0,01$), *emocionalna stabilnost* ($r=0,519$ $p<0,01$), *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,537$ $p<0,01$) te *dob djeteta* ($r=0,318$ $p<0,01$). Također, pozitivno korelira i s varijablom *spola djeteta* ($r=0,163$ $p<0,05$), što znači da je njezina veća razina prisutna kod djevojčica.

Uživanje u istraživanju statistički je značajno povezano s varijablama *asertivnost* ($r=0,481$ $p<0,01$), *emocionalna stabilnost* ($r=0,513$ $p<0,01$). U pozitivnoj je korelaciji i s varijablom *zadovoljstvo prilagodbom* ($r=0,189$ $p<0,05$), što znači da je kod one djece kod koje je procijenjeno veće zadovoljstvo prilagodbom ujedno i značajno veće uživanje u istraživanju.

Varijabla *asertivnost* značajno je povezana s varijablama *emocionalna stabilnost* ($r=0,394$ $p<0,01$), *orijentiranost na zadatak* ($r=0,445$ $p<0,01$) te s varijablom *dob djeteta* ($r=0,303$ $p<0,01$). Povezana je i s varijablom *spol djeteta* ($r=0,164$ $p<0,05$), što znači da je veća kod djevojčica.

Emocionalna stabilnost značajno pozitivno korelira s varijablom *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,460$ $p<0,01$).

Rezultat na varijabli *orijentiranost na aktivnost* prema procjeni roditelja u negativnoj je korelaciji s varijablom *trajanje prilagodbe* ($r=-0,181$ $p<0,05$). Drugim riječima, što je kraća prilagodba djece to je veća njihova orijentiranost na aktivnost.

Rezultati vezani uz varijablu *trajanja prilagodbe*, u značajnoj su pozitivnoj korelaciji s varijablom *teškoće tijekom prilagodbe* ($r=0,527$ $p<0,01$), te su u negativnoj korelaciji s varijablom *zadovoljstvo prilagodbom* ($r=-0,358$ $p<0,01$), tj. ako tijekom prilagodbe nije bilo poteškoća, trajanje prilagodbe bit će kraće, što ujedno pridonosi zadovoljavajućem tijeku prilagodbe.

Varijabla *važnost upotrebe prijelaznog objekta* u pozitivnoj je korelaciji s varijablom *brzina prilagodbe* ($r=0,750$ $p<0,01$), drugim riječima roditelji koji uočavaju važnost prijelaznih objekata u vidu njihovog čestog korištenja, procjenjuju bržu prilagodbu kod svoje djece u vrtiću.

Zadovoljstvo prilagodbom statistički je značajno negativno povezano s *teškoćama tijekom prilagodbe* ($r=-0,383$ $p<0,01$), što znači da tijekom prilagodbe uglavnom nije bilo poteškoća, što je povezano s većim zadovoljstvom tijekom prilagodbe.

Kvaliteta suradnje s odgajateljima je statistički značajno negativno povezana s varijablom *dob djeteta* ($r=-0,239$ $p<0,01$), dok je u pozitivnoj korelaciji s varijablom *spol djeteta* ($r=0,205$ $p<0,05$). Drugim riječima, veća kvaliteta suradnje s odgajateljima je procijenjena od strane roditelja mlađe djece, te kod djevojčica.

Dob djeteta je statistički značajno povezana s *dobi roditelja* ($r=0,236$ $p<0,01$), zapravo starija djeca imaju starije roditelje, kao i što stariji roditelji imaju stariju djecu.

Korelacijska analiza uloge i upotrebe prijelaznog objekta i tijekom prilagodbe, socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama roditelja, odgajatelja i djece temeljem odgajateljeve procjene

Ispitan je odnos između uloge i upotrebe prijelaznog objekta i tijekom prilagodbe, socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama roditelja (dob, spol, bračni status), odgajatelja (dob, radni staž) i djece (dob, spol, duljina trajanja prilagodbe). Distribucija rezultata značajno se razlikuje od normalne distribucije zbog čega je za naredne korelacijske analize korišten Spearmanov Koeficijent korelacije.

Prema procjeni odgajatelja *samokontrola* je statistički značajno povezana s varijablom *socijalne vještine* ($r=0,720$ $p<0,01$).

Uživanje u istraživanju statistički je značajno povezano s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,748$ $p<0,01$) i *samokontrola* ($r=0,735$ $p<0,01$).

Asertivnost je statistički značajno povezana s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,799$ $p<0,01$) *samokontrola* ($r=0,668$ $p<0,01$) *uživanje u istraživanju* ($r=0,759$ $p<0,01$), dok je u negativnoj korelaciji s varijablom *upotreba prijelaznog objekta* ($r=-0,244$ $p<0,05$), što znači da je asertivnost procijenjena značajno većom kod manje upotrebe prijelaznog objekta

Emocionalna stabilnost značajno pozitivno korelira s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,512$ $p<0,01$), *samokontrola* ($r=0,550$ $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=0,542$ $p<0,01$) te s varijablama *asertivnost* ($r=0,562$ $p<0,01$).

Također, rezultat na varijabli *orijentiranost na aktivnost* prema procjeni odgajatelja u značajnoj je pozitivnoj korelaciji s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,715$ $p<0,01$), *samokontrola* ($r=0,799$ $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=0,736$ $p<0,01$) te s varijablom *emocionalna stabilnost* ($r=0,555$ $p<0,01$). Navedena varijabla u negativnoj je korelaciji s varijablom *prijelazni objekti* ($r=-0,257$ $p<0,05$) i s varijablom *trajanje prilagodbe* ($r=-0,181$ $p<0,05$), što znači da je značajno veća kod manje primjene prijelaznih objekata i kraćeg trajanja prilagodbe.

Rezultati dobiveni na varijabli *trajanje prilagodbe* u negativnoj je korelaciji s varijablama *socijalne vještine* ($r=-0,189$ $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=-0,140$ $p<0,05$), *asertivnost* ($r=-0,166$ $p<0,05$) te s varijablom *emocionalna stabilnost* ($r=-0,177$ $p<0,05$). Drugim riječima, prilagodba je kraća kod djece s većim socijalnim vještinama, većom asertivnošću, većom emocionalnom stabilnošću, te koja više uživaju u istraživanju.

Varijabla *trajanje prilagodbe* u pozitivnoj je korelaciji s varijablom *važnost upotrebe prijelaznog objekta* ($r=0,531$ $p<0,01$), drugim riječima odgajatelji smatraju da djeca čije je trajanje prilagodbe bilo kraće, više koriste prijelazne objekte.

Teškoće tijekom prilagodbe u negativnoj su korelaciji s varijablama *socijalne vještine* ($r=-0,232$ $p<0,01$), *samokontrola* ($r=-0,205$ $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=-0,144$ $p<0,05$), *asertivnost* ($r=-0,172$ $p<0,05$), *emocionalna stabilnost* ($r=-0,282$ $p<0,01$). Dakle, teškoće tijekom prilagodbe su više prisutne kod manje izraženih socijalnih vještina, manje samokontrole, manje uživanja u istraživanju, niže asertivnosti i manje emocionalne stabilnosti. U pozitivnoj je statističkoj korelaciji s varijablama *trajanje prilagodbe* ($r=0,379$ $p<0,01$) i *važnost upotrebe prijelaznog objekta* ($r=0,199$ $p<0,01$), zapravo odgajatelji procjenjuju da će djeca koja nisu koristila prijelazne objekte imati više poteškoća tijekom prilagodbe.

Zadovoljstvo prilagodbom je statistički značajno povezano s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,217$ $p<0,01$), *samokontrola* ($r=0,179$ $p<0,05$), *uživanje u istraživanju* ($r=0,265$ $p<0,01$), *asertivnost* ($r=0,146$ $p<0,05$), *emocionalna stabilnost* ($r=0,320$ $p<0,01$), *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,166$ $p<0,05$), dok je u negativnoj korelaciji s *trajanjem prilagodbe* ($r=-0,195$ $p<0,01$) te s varijablom *teškoćama tijekom prilagodbe* ($r=-0,501$ $p<0,01$). Drugim riječima, prema procjeni odgajatelja zadovoljstvo prilagodbom bilo je više, kada je trajanje prilagodbe bilo kraće te kada tijekom prilagodbe nije bilo poteškoća. Pored toga, veće je zadovoljstvo prilagodbom značajno povezano s većim socijalnim vještinama, većom samokontrolom, većim uživanjem u istraživanju, većom asertivnošću, većom emocionalnom stabilnošću, te većom orijentiranosti na aktivnost.

Kvaliteta suradnje odgajatelja s roditeljima je statistički povezana s varijablom *upotreba prijelaznog objekta* ($r=0,248$ $p<0,05$). Osim toga, navedena varijabla statistički je značajno povezana i s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,290$ $p<0,01$), *samokontrola* ($r=0,298$ $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=0,256$ $p<0,01$), *asertivnost* ($r=0,223$ $p<0,01$), *emocionalna stabilnost* ($r=0,320$ $p<0,01$), *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,277$ $p<0,01$), *brzina prilagodbe* ($r=0,145$ $p<0,05$) te s varijablom *zadovoljstvo prilagodbom* ($r=0,266$ $p<0,01$). Odgajatelji procjenjuju da će visoka kvaliteta suradnje s roditeljima pridonijeti višoj razini socijalno-emocionalne dobrobiti, lakšoj i bržoj prilagodbi djeteta, značajno višoj razini zadovoljstva vezanog za samu prilagodbu djeteta, te većem korištenju prijelaznih objekata.

Spol djeteta statistički je povezana s varijablama *samokontrola* ($r=0,206$ $p<0,01$), *emocionalna stabilnost* ($r=0,142$ $p<0,05$), *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,251$ $p<0,01$), odnosno ove su

dimenzije socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti značajno većima procijenjene kod djevojčica.

Prema procjeni odgajatelja *dob djeteta* statistički je pozitivnoj korelaciji s varijablama *socijalne vještine* ($r=0,453$ $p<0,01$) *samokontrola* ($r=0,477$ $p<0,01$), *uživanje u istraživanju* ($r=0,287$ $p<0,01$), *asertivnost* ($r=0,508$ $p<0,01$), *emocionalna stabilnost* ($r=0,261$ $p<0,01$), *orijentiranost na aktivnost* ($r=0,355$ $p<0,01$). Drugim riječima, sve ove dimenzije s dobi značajno rastu. Dob je u statistički značajno negativnoj korelaciji s varijablama *trajanje prilagodbe* ($r=-0,278$ $p<0,01$), *brzina prilagodbe* ($r=-0,154$ $p<0,05$) i s varijablom *teškoće tijekom prilagodbe* ($r=-0,240$ $p<0,01$). Zapravo odgajatelji su procijenili da starija djeca ostvaruju višu razinu socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti te tijekom prilagodbe imaju manje teškoća, što dovodi do brže i lakše prilagodbe.

Dob odgajatelja u pozitivnoj je korelaciji *upotreba prijelaznog objekta* ($r=0,366$ $p<0,01$), *asertivnost* ($r=0,157$ $p<0,05$) te s varijablom *dob djeteta* ($r=0,551$ $p<0,01$). Također, u negativnoj je korelaciji s varijablom *zadovoljstvo prilagodbom* ($r=-0,229$ $p<0,01$). Dakle, stariji odgajatelji su procjenjivali veću potrebu prijelaznih objekata, te manje zadovoljstvo prilagodbom.

Radni staž odgajatelja u pozitivnoj je korelaciji s varijablom *upotreba prijelaznog objekta* ($r=0,366$ $p<0,01$) te s varijablama *dob djeteta* ($r=0,545$ $p<0,01$) i *dob roditelja* ($r=0,986$ $p<0,01$), dok je u negativnoj korelaciji s varijablom *zadovoljstvo prilagodbom* ($r=-0,231$ $p<0,01$). Isto kao i kod prethodne korelacije, odgajatelji s većim radnim stažem su procjenjivali veću potrebu prijelaznih objekata, te manje zadovoljstvo prilagodbom.

9.4. Analiza rezultata dobivenih temeljem procjena roditelja i odgajatelja

Prema rezultatima istraživanja, zanimljivo je bilo iščitati nalaz koji se odnosi na stavove roditelja s obzirom na njihovu dob i upotrebu prijelaznog objekta, koja ističe da mlađi roditelji imaju pozitivnije stavove prema upotrebi prijelaznog objekta i njegovoj važnosti. Također, stavovi roditelja prema teškoćama tijekom prilagodbe, trajanju prilagodbe i zadovoljstvu prilagodbom, ukazuju da ako tijekom prilagodbe nije bilo poteškoća, ona će biti kraća te će ujedno roditelji biti zadovoljniji samim tijekom prilagodbe. Stavovi roditelja vezani uz upotrebu prijelaznog objekta i brzine prilagodbe također su u pozitivnoj korelaciji, odnosno prilagodba u vrtiću biti će brža ako dijete koristi i ima mogućnost imati uz sebe svoj prijelazni objekt. Sličnog su mišljenja i odgajatelji koji smatraju da djeca koja koriste i koja imaju mogućnost uz sebe imati svoj prijelazni objekt, ujedno ostvariti i bržu prilagodbu. Jasno je vidljivo da prijelazni objekti imaju vrlo važnu ulogu u procesu prilagodbe djeteta, odnosno tijekom prijelaza. Važnost upotrebe prijelaznog objekta ističe i autorica Došen-Dobud (2004), koja objašnjava da predmeti poput dude, bočice ili dekice djeci olakšavaju prijelaz, sam proces prilagodbe, ali i ublažavaju strah od odvajanja. Zapravo, prijelazni objekt ima vrlo značajnu ulogu u psihološkom razvoju djeteta, odnosno većina se modernih istraživača zalaže da je korištenje prijelaznog objekta dio ranog iskustva mnoge djece te da su prijelazni objekti korisni za zdrav razvoj, ali i za cjelokupnu dobrobit djeteta (Busc 1974, Litt 1981). Također, tome nam svjedoči i istraživanje autorice Tatalović Vorkapić (2022) provedeno na uzorku od 287 odgajatelja, koji ističu značajnu ulogu upotrebe prijelaznog objekta kod djece tijekom djetinjstva. Osim toga, odgajatelji procjenjuju da djeca koja tijekom procesa prilagodbe koriste prijelazne objekte, nemaju teškoća tijekom prilagodbe. Međutim, bez obzira na važnost upotrebe prijelaznog objekta, ovim je istraživanje utvrđeno da djeca uglavnom ne koriste prijelazne objekte tijekom boravka u predškolskoj ustanovi. U longitudinalnom istraživanju 33 para majka-dijete kojeg su proveli Lehman, Denhams, Moser i Reeves (1992), otkriveno je da dojenčad koja je koristila prijelazne objekte ujedno ostvarivala i sigurniju privrženost, u usporedbi s dojenčadi koja nije koristila prijelazne objekte.

Također, istraženo je da djeca koja plaču tijekom procesa prilagodbe, uglavnom su sa svojim skrbnikom ostvarila sigurnu privrženost. Prema procjeni odgajatelja, zadovoljstvo prilagodbom bilo je više, kada je trajanje prilagodbe bilo kraće te kada tijekom prilagodbe nije bilo poteškoća. Prilagodba se definira kao period tijekom kojeg se dijete prilagođava na novu situaciju, odnosno period prilagodbe jedan je od najosjetljivijih perioda u životu djeteta i

roditelja te ovisi o brojnim subjektivnim i objektivnim okolnostima. Roditelji imaju značajnu ulogu u procesu prilagodbe, odnosno djeca osjećaju emocije roditelja i tek kada ona osjete da su roditelji razvili osjećaj povjerenja prema vrtiću, tada će se i dijete osjećati sigurno tijekom boravka u vrtiću. Također, značajnu ulogu u procesu prilagodbe, ali i u održavanju visoke razine dobrobiti ima i odgajatelj (Tatalović Vorkapić i Vujičić, 2013). Odgajatelj bi trebao biti dostupan djetetu i odgovarati na djetetove potrebe, kako bi dijete steklo dojam da mu je odgajatelj osoba od povjerenja, što će u konačnici olakšati i sam proces prilagodbe (Tatalović Vorkapić, 2020). Dobra suradnja između odgajatelja i roditelja te njihovo međusobno uvažavanje, omogućit će djetetu lakšu prilagodbu, osjećaj sigurnosti i povjerenja te višu razinu socijalno-emocionalne dobrobiti. Tome nam svjedoče i rezultati na varijabli kvaliteta suradnje odgajatelja s roditeljima na kojoj su stavovi odgajatelja pozitivno povezani sa socijalnim vještinama, samokontrolom, uživanje u istraživanju, emocionalna stabilnost, orijentiranost na aktivnost, brzina prilagodbe i zadovoljstvo prilagodbom. Konačno, odgajatelji procjenjuju da će visoka kvaliteta suradnje s roditeljima pridonijeti višoj razini socijalno-emocionalne dobrobiti, lakšoj i bržoj prilagodbi djeteta te značajno višoj razini zadovoljstva vezanog za samu prilagodbu djeteta.

Ono što je bilo i za očekivati jest ujedno i potvrđeno, odnosno dob djece i dob roditelja imaju statistički značajnu pozitivnu povezanost, zapravo starija djeca imaju starije roditelje, kao i što stariji roditelji imaju stariju djecu. Slijedom toga odgajatelji su procijenili da starija djeca ostvaruju višu razinu socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti te tijekom prilagodbe imaju manje teškoća, što dovodi do brže i lakše prilagodbe. Kod mlađe djece period prilagodbe traje duže zbog privrženosti sa skrbnicima, ali i zbog straha da će ih skrbnik napustiti. Navedene rezultate moguće je povezati i s činjenicom koju ističe Winnicott (1953) da se prijelazno vezivanje za prijelazne objekte počinje javljati između četvrtog i dvanaestog mjeseca djetetova života, a kako dijete raste tako se i vezanost za prijelazni objekt smanjuje. Autor Litt (1986) ističe da je prosječna dob za napuštanje prijelaznog objekta oko 7 godina, a slično ističe i Bush (1977) koji je kliničkim promatranjem utvrdio da je prosječna dob odustajanja od prijelaznog objekta između pete i šeste godine života.

Oslanjajući se na prethodno prikazane rezultate i posljednju hipotezu „*Očekuje se značajna povezanost percepcije roditelja i odgajatelja o korištenju prijelaznog objekta, adekvatnog tijeka prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece s karakteristikama djece, roditelja i odgajatelja*“, rezultati ukazuju da je ista i potvrđena. Odnosno, dobivenim saznanjima jasno je za zaključiti da svaki istraživački element ima utjecaj

na adekvatan tijek prilagodbe, kao i na socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornost uzimajući u obzir i karakteristike djece, roditelja i odgajatelja.

10. ZAKLJUČAK

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je proučiti odnos između uloge i važnosti prijelaznih objekata u odnosu na socijalno-emocionalnu dobrobit i otpornosti djece tijekom prijelaza u dječji vrtić, odnosno tijekom prilagodbe. Prvi dio rada uglavnom je orijentiran na teorijski dio te se ističe da prijelaz predstavlja proces promjene koji se doživljava od trenutka u kojem djeca i njihove obitelji prelaze iz jedne okolnosti u drugu, do trenutka kada djeca postaju punopravni članovi u svojem novom okruženju. To je vrijeme prožeto intenzivnim razvojnim promjenama koje je značajno za i za djetetovu dobrobit, ali i za ishod prilagodbe. Prilagodba je proces u kojem se dijete, roditelji i odgajatelji prilagođavaju novonastaloj situaciji, u kojoj je prvenstveno cilj uspostavljanje socijalno-emocionalne veze između odgajatelja i djeteta. Također, tijekom procesa prilagodbe neizostavno je spomenuti i prijelazni objekt koji ima simboličku ulogu u postizanju kontinuiteta bliskosti sa skrbnikom tijekom izazovnih situacija.

Drugi dio rada odnosi se na istraživački dio u kojem su prikazani rezultati dobiveni temeljem ankete. Obrada podataka zahtijevala je deskriptivnu i korelacijsku analizu. U istraživanju su postavljena tri istraživačka problema „*Važnost i upotreba prijelaznih objekata iz perspektive roditelja i odgajatelja*“, „*Procjena tijeka prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti iz perspektive roditelja i odgajatelja*“ te „*Povezanost percepcije roditelja i odgajatelja o korištenju prijelaznog objekta, adekvatnog tijeka prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama djece, roditelja i odgajatelja*“. Prva hipoteza je djelomično potvrđena. Roditelji i odgajatelji ističu važnost prijelaznih objekata na umjerenj razini. Sljedeća hipoteza odnosi se na očekivanje adekvatnog tijeka prilagodbe, s višom razinom socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti od strane roditeljskih i odgajateljskih procjena. Rezultati ukazuju kako je ista i potvrđena. Posljednja hipoteza koja se odnosi na očekivanje značajne povezanosti percepcije roditelja i odgajatelja o korištenju prijelaznog objekta, adekvatnog tijeka prilagodbe i socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s karakteristikama djece, roditelja i odgajatelja, prema rezultatima istraživanja također je potvrđena.

Uvidom u sve prethodno navedene podatke, može se zaključiti da rezultati ovog istraživanja imaju značajnu implikaciju za daljnji rad odgajatelja. Zapravo, navedenim istraživanjem roditeljima i odgajateljima omogućeno je dublje razumijevanju socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece tijekom prijelaza te uloge prijelaznog objekta u kvaliteti prijelaza i dobrobiti djece. Osim toga, navedenim radom značajno se ukazuje na

važnost pojmova prijelaznog objekta i socijalno-emocionalne dobrobit i otpornosti te njihov utjecaj na tijek prilagodbe.

11.LITERATURA

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. i Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anić, Vladimir. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Četvrto izdanje. Zagreb: Novi Liber.
- Bachar, E., Canetti, L., Galilee-Weisstub, E. et al. Childhood vs. Adolescence Transitional Object Attachment, and Its Relation to Mental Health and Parental Bonding. *Child Psychiatry Hum Dev* (149–167) (1998). Preuzeto 02.01.2023, sa <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022881726177.pdf>
- Berc, G. (2012). OBITELJSKA OTPORNOST – TEORIJA I PRIMJENA KONCEPTA U SOCIJALNOM RADU. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (1), (145-167).
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. i Korbin, J.E. (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, Germany. Preuzeto 02.01.2023., sa <https://www.scribd.com/document/333669266/Ben-Arieh-Casas-Frones-Korbin-2013-Handbook-of-Child-Well-Being#>
- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Zagreb: Naklada Slap
- Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Beutel, M. E., Tibubos, A. N., Klein, E. M., Schmutzer, G., Reiner, I., Kocalevent, R. D., & Brähler, E. (2017). Childhood adversities and distress - The role of resilience in a representative sample. *PloS one*, 12(3), e0173826. Preuzeto 02.01.2023 sa: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173826>
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap (monografija)
- Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2006). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16 3(89), 477- 496. Preuzeto 02.01.2023., sa <https://hrcak.srce.hr/19080>
- Bratko, D. (2008). *Psihologija*, Profil International, Zagreb.
- Bronfenbrenner, Urie (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA.: Harvard University Press

- Busch, F. (1974). Dimensions of the first transitional object. *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 215–229.
- CASEL GUIDE (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, University of Illinois.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015a). *RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Vodič za odgojitelje i učitelje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015b). *RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Priručnik za roditelje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015c). *RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Priručnik za odgojitelj(ice)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
- Cicchetti D. (2010). *Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective*. *World Psychiatry*, 9 (3), 145-154.
- Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (1), 87-103.
- Fortuna, K., Baor, L., Israel, S., Abadi, A., & Knafo, A. (2014). Attachment to inanimate objects and early childcare: A twin study. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 486. Preuzeto: 02.01.2023. sa <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00486>
- Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Zagreb: Alineja.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., Durlak, J. (2017). *Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. Future of Children*. 27. 13-32.
- Jones, D. E., Greenberg, M. i Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290

- Jurčević-Lozančić, A. (2016) Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 23(2), 143-146
- Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije; Uloga odgajateljica i učiteljica*, Zagreb, Educa.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Las Hayas, C., Padierna, J. A., Muñoz, P., Aguirre, M., Gomez del Barrio, A., Beato-Fernández, L. i Calvete, E. (2016). Resilience in eating disorders: a qualitative study. *Women & Health*, 56(5), 576-594
- Litt, C.J. (1981). Children's attachment to transitional objects: A study of two pediatric populations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(1), 131–139.
- Litt, C.J. (1986). Theories of transitional object attachment: An overview. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 383–399.
- Leavers, F. (2003): Making care and education more effective through wellbeing and involvement. U: F. Leavers i L. Heylen (ur.): *Involvement of children and teacher style* (str. 13-24). Leuven: Leuven University Press
- Lehman, E.B., Denham, S.A., Moser, M.H., & Reeves, S.L. (1992). Soft object and pacifier attachment in young children: the role of security attachment to the mother. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 33 (7), 1205–1215
- Ljubetić, M. (2012). *Nužne promjene u percepciji partnerstva obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Martinović, N. (2015). *Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi*. Dijete, vrtić, obitelj, 20 (77/78), 32-33. Preuzeto 02.01.2023 sa: <https://hrcak.srce.hr/169965>
- Mahler, M. S. (1972). *On the first three subphases of the separation-individuation process*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 5(3), 333-338.
- Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, A., Tayler, C. (2015). *Assessment of Wellbeing in Early Childhood Education and Care: Literature Review*, Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- McCullough C (2009) A child's use of transitional objects in art therapy to cope with divorce. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* 26(1), 19–25
- Mašković, T. Drožđan, D. Sokač, M. Josić, M. (2018.) *Od jaslica do škole, Vodič za lakši proces prilagodbe na jaslice, vrtić i školu*. Zagreb: RTL kockica
- Miljak, A. (1986). *Odgoj i njega djece u drugoj i trećoj godini života*, NIRO Školske novine, Zagreb.

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2014.) Hrvatska – Zagreb.
- Mlinarević, V., Marušić, K. (2005): *Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja*. *Život i škola* 51(14), 29-39
- Passman R. H., Halonen J. S. (1979). *A developmental survey of young children's attachment to inanimate objects*. *J. Genet. Psychol.* 134 165–178
10.1080/00221325.1979.10534051
- Passman, R. H., & Halonen, J. S. (1979). A developmental survey of young children's attachments to inanimate objects. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 134(2),165–178.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). *Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit*, Univerzitet u Beogradu, Nastava i vaspitanje, (2). 251- 264.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991). Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 7-8, 8-12
- Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). *Promoting resilience in at-risk children*. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 368–373. Preuzeto 02.01.2023., sa <https://www.sweetstudy.com/files/rakresilience-pdf>
- Rončević, A. (2006). Najčešći problemi u vrijeme prilagodbe djece na jaslice i vrtić. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(45), 27-28.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. Preuzeto 02.01.2023., sa https://www.researchgate.net/publication/12181660_On_Happiness_and_Human_Potentials_A_Review_of_Research_on_Hedonic_and_Eudaimonic_Well-Being#fullTextFileContent
- Sindik, J., Basta- Frljić, R. (2008). Povezanost karakteristika temperamenta i spremnosti djece za školom, *Magistra Iadertina*, 3(1), 147-169

- Sroufe, L.A. (2000). *Attach keynote session, Clinical implications of attachment theory and research*. Brookfield: VT, Resourceful Recordings, Inc.
- Starc, B., Obradović, Č., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
- Statham, J. i Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre
- Stojić, O., Divljan, S., i Avramov, N. (2010). *Adaptacija dece jaslenog uzrasta u kontekstu teorije afektivne vezanosti: iskustva predškolskih ustanova Srema*. *Primenjena psihologija*, 3(4), 357-376
- Tatalović Vorkapić, S. i Vujčić, L. (2013). *Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? The implementation possibilities valuated by preschool teachers*, *Early Years: An International Journal of Research and Development* (2), 1-12
- 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
- Tatalović Vorkapić, S. I Puž, J. (2018) Značajke socijalno-emocionalne dobrobiti i pozitivnog mišljenja kod darovite djece. *Školski vjesnik :časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 67(1), 94-107.
- Tatalović Vorkapić, S. i Polanec, E. (2019). *Kojim igrama olakšati prijelaz i prilagodbu u dječjem vrtiću? Podrška socioemocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi*. *Zajedno rastemo*, Kolar Billege, Marina (ur.), *Zajedno rastemo-kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje zbornik radova (107-117)*. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i DV "Cvrčak" Čakovec.
- Tatalović Vorkapić, S. (ur.) (2020). *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću: Psihologija dobrobiti djece vol. 1*. Rijeka, Sveučilište u Rijeci
- Tatalović Vorkapić, S. (2022). *A Retrospective Study on Transitions and Transitional Objects. Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih (pp.15-32)*. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-136-0/15-32.pdf>
- Thomas, A. i Chess, S. (1989). Temperament and personality. U: Kohnstamm, G. A., Bates, J. E., Rothbart, M. K. (ur.) *Temperament in childhood*, 249-261. Oxford, Englska: John Wiley i Sons.
- Tibljaš, A. (2013). *Analiza spolnih i dobnih razlika u socioemocionalnoj dobrobiti*

predškolske djece. Diplomski rad. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijec

- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New directions for child development: a quarterly sourcebook*, 57, 5-24.
- Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Zhou, M., Ee, J. (2012). Development and validation of social emotional competency questionnaire. *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P.
- Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford.
- Wilson, A., i N. M.T. Robinson. (2002). „*Transitional Objects and Transitional Phenomena*.” In *Encyclopedia of Psychotherapy 2*, edited by M. Hersen and W. H. Sledge, 861-866. Amsterdam: Elsevier.