

Socijalno-interpersonalna kreativnost i poticanje socijalno-emocionalnoga razvoja djece

Ezgeta, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:632520>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-17**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Ivana Ezgeta

Socijalno-interpersonalna kreativnost i poticanje socijalno-emocionalnoga
razvoja djece

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Socijalno-interpersonalna kreativnost i poticanje socijalno-emocionalnoga
razvoja djece

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Neuropsihološke osnove ranog učenja

Mentor: izv. prof. dr. sc. Darko Lončarić

Student: Ivana Ezgeta

Matični broj: 0299009145

U Rijeci, siječanj, 2020.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila 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.“

Potpis studentice:

Ivana Ezgeta

SAŽETAK

Brojene definicije kreativnosti slažu se da su glavne odrednice kreativnosti originalnost i vrijednost kreativnog produkta. Na razvoj kreativnosti utječe okolina koja ima utjecaja i na socio-emocionalni razvoj djeteta. Socio-emocionalni razvoj složen je proces koji utječe na funkcioniranje pojedinca u okolini. Ovim radom htjela se utvrditi povezanost socijalno-interpersonalne kreativnosti i razine socio-emocionalnog razvoja djeteta. U radu su korišteni EPoC test socijalne kreativnosti i SEDO lista procjene. Istraživanje je provedeno na uzorku od 58 sudionika u Dječjem vrtiću Viškovo i Dječjem vrtiću Radost. Analiza rezultata pokazala je postojanost statistički značajne povezanosti koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti s nekim subskalama SEDO procjene, no nije pokazana statistički značajna povezanost kvocijenta socijalne kreativnosti i rezultata procjene socio-emocionalnog razvoja djeteta.

Ključne riječi: EPoC test, socijalno-interpersonalna kreativnost, socijalno-emocionalni razvoj

ABSTRACT

Numerous definitions of creativity agree that the main determinants of creativity are the originality and value of the creative product. The development of creativity is influenced by the environment which also influences the socio-emotional development of the child. Socio-emotional development is a complex process that affects the functioning of an individual in the environment. This paper sought to determine the connection between social-interpersonal creativity and the level of socio-emotional development of the child. The paper used the EPoC social creativity test and the SEDO assessment list. The study was conducted on a sample of 58 participants at Kindergarten Viškovo and Kindergarten Radost. The analysis of the results showed that there was a statistically significant correlation of the convergent social creativity coefficient with some subscales of the SEDO assessment, but no statistically significant correlation of the social creativity quotient and the results of the assessment of the child's socio-emotional development were shown.

Keywords: EPoC test, socio-interpersonal creativity, socio-emotional development

SADRŽAJ:

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	2
2.1. Kreativnost.....	2
2.1.1. Pristupi kreativnosti.....	4
2.1.2. Obilježja kreativnog mišljenja.....	7
2.1.3. Testovi kreativnosti	8
2.1.4. EPoC test.....	10
2.1.5. Poticanje razvoja kreativnosti	12
2.2. Socio-emocionalni razvoj djeteta rane i predškolske dobi	13
2.2.1. Socijalni razvoj.....	13
2.2.2. Emocionalni razvoj	17
2.2.3. Privrženost.....	19
2.2.4. Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece.....	21
2.3. Pregled dosadašnjih istraživanja.....	23
3. CILJEVI, ZADACI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	25
3.1. Svrha i cilj istraživanja	25
3.2. Zadaci	25
3.3. Hipoteze.....	25
4. METODA	27
4.1. Uzorak ispitanika	27
4.2. Mjerni instrumenti	28
4.3. Postupak prikupljanja i obrada podataka	30
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	32
5.1. Deskriptivna analiza EPoC testa.....	32
5.2. Deskriptivna analiza SEDO procjene	41
5.3. Povezanost socijalno-interpersolane kreativnosti i socio-emocionalnog razvoja djeteta ⁴⁹	
6. ZAKLJUČAK	55
7. LITERATURA	56

1. UVOD

U današnje vrijeme svijet obilježava brz napredak u svim područjima života i rada ljudi. Napretku civilizacije doprinose ideje pojedinaca koji svoje ideje koriste kako bi stvorili nešto novo i korisno zajednici. Među njima se najviše ističu kreativni pojedinci koji stvaraju originalne i praktične ideje koje olakšavaju ljudsku svakodnevicu. Kreativnost je pojam koji dobiva sve više pažnje u znanstvenim krugovima. Od početnih ideja o nečemu instruiranom od viših sila da objašnjena kreativnosti kao procesa, ljudske karakteristike ili sposobnosti. Mnogo je definicija kreativnosti, a zajedničko im je da originalnosti i vrijednost stvorenog smatraju glavnim odrednicama kreativnosti.

Socio-emocionalni razvoj predškolskog djeteta važan je aspekt razvoja koji utječe na funkcioniranje pojedinca u okolini. Međusobni utjecaj socijalnog i emocionalnog razvoja velik je i u literaturi se uglavnom spominje zajedno. Razvoj emocija utječe na reagiranje na okolinu i interakciju s okolinom, a isto tako i okolina i socijalne interakcije utječu na emocionalni razvoj pojedinca.

Ovaj rad prikazuje rezultate istraživanja povezanosti socijalno-interpersonalne kreativnosti i socio-emocionalnog razvoja djeteta. socijalno interpersonalna kreativnost mjerena je EPoC testom socijalne kreativnosti, a socio-emocionalni razvoj procjenjivan je SEDO skalom procjene.

U radu je opisana kreativnost kroz različite pristupe kreativnosti i obilježja kreativnog mišljenja. Opisani su testovi kojima se nastoji mjeriti kreativnost i EPoC test korišten u radu. Zatim su opisani načini poticanja kreativnosti. Socio-emocionalni razvoj djeteta predškolske dobi opisan je kroz teorije socijalnog i emocionalnog razvoja te je posebno opisana privrženost i SEDO skala procjene korištena u istraživanju. U empirijskom dijelu rada opisani su zadaci i hipoteze istraživanja, načini prikupljanja i obrade podataka, metoda i rezultati istraživanja.

Cilj je rada utvrditi postojanost povezanosti između potencijalne kreativnosti djeteta i pokazatelja socio-emocionalnoga razvoja. Time će se provjeriti mogućnost korištenja EPoC testa kreativnosti za prognozu socio-emocionalnoga razvoja predškolskoga djeteta.

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Kreativnost

U literaturi je moguće pronaći više od sto definicija kreativnosti, a neki znanstvenici prebrojali su preko 400 različitih određenja pojma kreativnost. Neki ga poistovjećuju s originalnošću, neki svode na kreativno mišljenje dok neki na primijenjenu maštu (Ozimec, 1996). Većina istraživača složna je u tvrdnji da je kreativnost proces proizvodnje nečega originalnog i vrijednog (Sternberg, 1996, prema Arar, 2003). To može biti teorija, postupak, simfonija, ručak i drugo. Amabile (1983, prema Arar, 2003) kreativnost definira kao karakteristiku ponašanja koja je rezultat međuodnosa osobina ličnosti, kognitivnih sposobnosti i utjecaja okoline. U procjenu kreativnosti uključuje i socijalni konsenzus i navodi da ne postoji apsolutni standard za kreativnost. Pojedinci ili društvo kao cjelina procjenjuju kreativnost i pokazuje se da je u njihovoj procjeni važan čimbenik pozadina (iskustvo i socijalni kontekst). To pokazuje da kreativnost ne postoji u vakuumu. Barron (1988, prema Arar, 2003) pojmu kreativnost pripisuje novost i prikladnost kao odrednice. Nov produkt određuje originalnost i izazivanje čuđenja. Novost produkta ovisi o percepciji promatrača. Prikladnost se procjenjuje u rasponu od minimalne prikladnosti do ekstremno dobrog rješenja problema. Prikladnost je uz novost važna odrednica kreativnosti jer novost bez prikladnosti rješenja problema čini odgovor čudnim, a ne kreatainvim. Barron novost i prikladnost naziva centralnim odrednicama kreativnosti, a navodi i periferne odrednice kreativnosti koje utječu na smanjenje ili povećanje osnovne kreativnosti produkta. Periferne odrednice su važnost, kvaliteta i povijest proizvodnje. Ozimec (1996) kreativnost određuje kao skup sposobnosti i osobina pojedinca koje mu zajedno omogućuju uočavanje, otkrivanje, kombiniranje i predviđanje stvari i pojava na nov i originalan način. Beck-Dvoržak (1987, prema Kroflin i sur., 1987) pojam kreativnosti definira kao kreativno viđenje vanjskog svijeta koje pojedincu omogućuje osjećaj vrijednosti življenja. Kako bi se objasnio pojam kreativnosti, ona se dijeli na kreativnost s „malim k“ i kreativnost s „velikim K“ (Winner, 2005, prema Huzjak, 2006). „kreativna“ (malo k) djeca samostalno otkrivaju pravila i vještine nekog područja uz minimalno vodstvo odraslih i smišljaju neočekivane načine rješavanja problema. „Kreativnost“ (veliko K) se odnosi na mijenjanje ili čak preobražavanje područja. Za to je potrebna velika baza znanja i iskustva (prema nekim tvrdnjama barem desetljeće

zamornog rada). Istraživači su mišljenja da se kod djece ne pojavljuje ova vrsta kreativnosti. Taylor (prema Huzjak, 2006) je kreativnost podijelio u pet stupnjeva od kojih četiri stupnja spadaju pod „malo k“, a peti stupanj pod „veliko K“. Prvi stupanj je kreativnost spontane aktivnosti (1-6 godina), drugi stupanj je kreativnost usmjerene aktivnosti (7-10 godina), treći stupanj naziva kreativnost invencije (11-15 godina), četvrti stupanj je kreativnost inovacije (16-17 godina) i posljednji, peti stupanj je kreativnost stvaranja (18 i više godina).

Prema užem shvaćanju kreativnost je privilegija manjeg broja ljudi s natprosječnim kreativnim sposobnostima. Tada se kreativnim smatra samo ono što je potpuno originalno, izvorno novo, pobuđuje širi društveni interes i može se realizirati. Nasuprot toga, šire shvaćanje kreativnosti definira ju kao kognitivnu crtu ličnosti koja se normalno distribuira u ljudskoj populaciji i u određenoj mjeri uočljiva je kod svakog čovjeka. Prema širem određenju kreativnosti, kreativno je ono što je što je novo i originalno te se prvi put pojavljuje u životu pojedinca. U širem određenju kreativnosti nije važna primjenjivost ideja (Ozimec, 1996). Guilford i LoWenfeld (1958, prema Kroflin, 1987) odredili su osam čimbenika kojima se prepoznaje kreativnost. Prvi kriterij je osjetljivost za probleme što se kod pojedinca očituje u sposobnosti uočavanja posebnijih osobina i crta ljudi koje ih razlikuju od drugih i sposobnosti uočavanja neučestalih odnosa i situacija. Drugi kriterij je sposobnost sačuvanja stanja receptivnosti za ideje i dojmove dobivene izvana te da ih se lako prima i odgovara na njih uz posjedovanje brojnih asocijacija i mogućnosti odgovora. Treći kriterij je pokretljivost u reakcijama na vanjske doživljaje i sposobnost brzog prilagođavanja na njih te mijenjanja načina razmišljanja i ponašanja pri promjeni vanjske situacije. Četvrti kriterij originalnosti smatra se najvrednijom osobinom kreativnosti, a predstavlja sposobnost sasvim novog odgovora na vanjske poticaje. Peti kriterij odnosi se na sposobnost preoblikovanja i drugačije upotrebe predmeta. To je sposobnost pronalaska nove vrste upotrebe za poznate materijale. Sposobnost analize i apstrakcije šesti je kriterij prepoznavanja kreativnosti. Odnosi se na raščlanjivanje jednog doživljaja u njegove komponente i uočavanja gotovo neprimjetnih detalja. Sedmi kriterij je sinteza koja se odnosi na sposobnost povezivanja dijelova u novu cjelinu, smisao ili oblik predmetima i mislima. Posljednji, osmi kriterij je koherentna organizacija. Odnosi se na sposobnost čovjeka da uskladi svoje smisli i osjetljivost s ličnošću (Supek, 1987, prema Kroflin i sur., 1987).

Mnoge psihologe zanimalo je u kakvom su odnosu kreativnost i ličnost te su njihova istraživanja pokazala povezanost nekih crta ličnosti s kreativnošću. Još je Freud tvrdio da su impulzivni i nekonformistički pojedinci više originalne i kreativne prirode. Crutchfield i Burron (1965, prema Kroflin i sur., 1987) su također ispitali odnos konformizma i kreativnosti. Zaključili su da su impulzivniji i nekonformistički karakteri dio kreativnih pojedinaca. Burron je zaključio da je impulzivnost u najužoj vezi s kreativnošću. Na osnovi brojnih istraživanja Tyson (1966, prema Kroflin i sur., 1987) kod kreativnih pojedinaca ističe povezanost sa sljedećim osobinama: originalnost, nezavisnost, intuitivnost, veseo karakter, otvorenost i posebno osjećaj za sudbinu. Slično tome, Taylor (1966, prema Krolin i sur., 1987) navodi osobine kreativnih pojedinaca: maštovitost, smisao za humor, , znatiželju, potrebu za postavljenjem pitanja, nezavisnost, spretnost u rekonstruiranju ideja, autonomija, potvrđivanje i prihvaćanje samoga sebe i ingenioznost. Pokazana povezanost određenih crta ličnosti i kreativnosti ide u prilog tezi kojom se kreativnost određuje kao opća crta ljudske životnosti koja najviše ovisi o uspijevanju pojedinca da izrazi sebe, vlastite potencijale i unutrašnje nagone u odnosu s okolinom (Supek, 1987, prema Kroflin, 1987).

Ranije se smatralo da je kreativnost jednako što i visok stupanj inteligencije te se stupanjem inteligencije određivao i indikator stupnja kreativnosti. Takva mišljenja osporili su američki psiholozi Guilford i Terman. Danas se kreativnost i inteligencija smatraju nezavisnim, ali komplementarnim sposobnostima među kojima postoji određena povezanost. Visoko kreativni ljudi su i natprosječno inteligentni, no svi natprosječno inteligentni nisu i kreativni (Ozimec, 1996).

2.1.1. Pristupi kreativnosti

Pristupi kreativnosti s vremenom su se mijenjali i suprotstavljali, a i danas postoje različiti pristupi u određenju pojma kreativnost. Prvi pristup kreativnosti poznat je kao mistični pristup kreativnosti i u njemu su kreativni pojedinci smatrani genijima. U početku se smatralo da na pojedinca utječe božanska intervencija pod čijim utjecajem kreativno stvara. S obzirom da se kreativnost smatrala božanskim darom, nije se znanstveno ispitala (Sternberg i sur., 1996). Daljnjim zanimanjem za kreativnost razvio se pristup usmjeren na praksu- pragmatični pristup. Sternberg i Lubart (1996) navode kako je pragmatični pristup u potpunosti bio usmjeren na praksu bez većeg teorijskog utemeljenja

i njegovi predstavnici (de Bono, Gordon, Osborn, Adams i von Oech) nisu kreativnost proučavali sasvim znanstvenim načinom. Svojim radom doprinijeli su osmišljavanju tehnika za razvijanje kreativnosti čime su doprinijeli popularizaciji kreativnosti i važnosti poticanje kreativnosti u praksi. Kritika ovog pristupa je u prevelikoj komercijalizaciji i nedovoljnom utemeljenju u psihološkim istraživanjima.

Razvojem psihoanalize u 20. stoljeću, razvio se i psihoanalitički pristup kreativnosti. Ovim pristupom kreativnost se objašnjavala pojmovima svjesnog i nesvjesnoga. Kreativnost su objašnjavali kao posljedicu tenzije svjesne realnosti i nesvjesnih nagona. Freud je kreativnost promatrao kao način na koji kreativni pojedinci svoje nesvjesne želje iskazuju na društveno prihvatljiv način (Arar, 2003). S Freudovim tvrdnjama slažu se i Ritter i sur. (2012, prema Kunac, 2015) navodeći da se kreativnost ne može objasniti samo svjesnim procesima i da u kreativnom procesu važnu ulogu ima nesvjesno.

Sredinom 20. stoljeća razvijao se psihometrijski pristup čiji su predstavnici bili Guilford i Torrance koji su se u mnogočemu slagali oko prirode kreativnosti. Obojica su divergentno mišljenje smatrali osnovom kreativnosti te su u skladu s tim izrađivali testove kreativnosti (Sternbrg, 2006, prema Kunac, 2015). Guilfordov test divergentnog mišljenja bio je poticaj Torranceu koji je razvio svoj test kreativnosti, danas najkorišteniji test. Divergentno mišljenje smatra se pokazateljem potencijalne kreativnosti pojedinca (Čudina-Obradović, 1991). Kritika ovog pristupa je zanemarivanje korisnosti koja je uz originalnost najvažnija sastavnica kreativnosti.

Kognitivni pristup kreativnosti procese mišljenja i pamćenja povezuje s kreativnosti. Predstavnik kognitivnog pristupa zanima način rješavanja zadataka. Usmjereni su na unutrašnje strukture kognitivnih procesa koji vode do kreativnih rješenja. Ovim pristupom povezuju se pojmovi kreativnosti i inteligencije (Čudina-Obradović, 1991).

Razvojem socijalno-psihološkog pristupa počinje se uzimati u obzir širi društveni kontekst. Ovaj pristup promatra utjecaj društva, okoline, motivacije i osobina ličnosti na kreativnost. Najutjecajnija predstavnica pristupa, utemeljiteljica komponencijalne teorije kreativnosti je Amabile. Svojom teorijom ističe četiri elementa koja utječu na kreativnost. Tri elementa odnose se na pojedinca, a posljednji na društvo. Prvi element su područno važne osobine (inteligencija, znanje, talent u području rada, stručnost i drugo), drugi element su kreativno važne osobine (fleksibilan kognitivni stil, osobine ličnosti: otvorenost za nova iskustva, ustrajnost u radu, preuzimanje rizika, tolerancija), treći

element je intrinzična motivacija i posljednji, četvrti element je društvena okolina koja uključuje vanjske motivatore ili prepreke. Za kreativno postignuće potrebno je da pojedinac posjeduje svaki element u određenoj mjeri (Amabile, 2012, prema Kunac 2015). Iz ovog pristupa razvile su se psihoekonomska teorija, investicijska, odnosno konfluentna teorija i sistematski pristup kreativnosti (Makel i sur., 2008, prema Kunac, 2015). Iz navedenih pristupa opisat ćemo konfluentnu teoriju Sternberga i Lubarta.

Sternberg i Lubart (1991, prema Arar, 2003) kreirali su konfluentnu (integrativnu) teoriju koja navodi da na kreativnost utječe nekoliko elemenata, kao što su inteligencija, znanje, osobine ličnosti, motivacija, stilovi mišljenja i okolina. U ovom pristupu Sternberg (1999) inteligenciju promatra kroz tri aspekta:

- analitičku inteligenciju- analitička sposobnost prepoznavanja vrijednosti ideja
- kreativnu inteligenciju- sposobnost sagledavanja problema iz novog kuta i izbjegavanje konvencionalnog mišljenja
- praktičnu inteligenciju- znanje o uvjeravanju drugih u svoje ideje

Uspješno kreativna i inteligentna osoba treba imati razvijena sva tri aspekta. Sternberg (2006, prema Kunac 2015) ističe i da se kreativni potencijal pojedinca ogleda u sposobnosti da prepoznaju nedovoljno popularne ideje s potencijalnom rasta i da ih nakon rada na njima populariziraju i zatim kreću na neku novu nepopularnu ideju. Csikszentmihalyi (1988, prema Kunac, 2015) također tvrdi da je kreativnost osim kognitivnog procesa i kulturološki i društveni proces jer korisnost i vrijednost kreativne ideje ovise o društvenoj i kulturnoj okolini pojedinca.

Uz dosad navedene pristupe, ističe se i pristup koji kreativnosti koji ju promatra kao dio darovitosti. Kreativnost je, uz osobine ličnosti i sposobnosti sastavnica darovitosti (Cvetković Lay i sur., 2008). Čudina-Obradović (1991) definirajući kreativnost navodi da nadarenost čine pamćenje i produkcija, napominje neodvojivost kreativnosti i praktičnosti te naglašava utjecaj okoline i intrinzične motivacije. I drugi znanstvenici darovitost definiraju kao širi pojam od kreativnosti, no ne smatraju svi kreativnost nužnom sastavnicom darovitosti (Kunac, 2015).

2.1.2. Obilježja kreativnog mišljenja

Američki psiholog J. P. Guilford na temeljem eksperimentalnih istraživanja odredio je razliku između divergentnog i konvergentnog mišljenja. Konvergentno mišljenje kreće se prema već poznatim okvirima, ograničenim normama usko usmjerenih prema postavljenom cilju koji vodi do najčešće jednog jedinog točnog rezultata. Često se primjenjuje u testovima inteligencije gdje se traži samo jedan točan odgovor koji isključuje svaku originalnost i alternativu u odgovoru (Supek, 1987, prema Kroflin i sur., 1987) Konvergentno mišljenje karakteristika je logičko- znanstvenog mišljenja. Predstavlja proces svođenja mnogostrukog u jedno dok suprotan proces divergentnog mišljenja predstavlja razlaganje jednoga na mnogostruko. (Ozimec, 1996).

Divergentno mišljenje se odvija u slobodno postavljenim normama s raznovrsnim mogućnostima odgovora što pogoduje mašti i originalnosti pojedinca da dođu do izražaja. Divergentno mišljenje najviše dolazi do izražaja kod umjetnika, inovatora i znanstvenika. Prema Guilfordu, divergentno mišljenje prevladava i u predškolskoj dobi i općenito u slobodnim aktivnostima djeteta ne sužavanih disciplinom učenja (Supek, 1987, prema Kroflin i sur., 1987). Divergentno mišljenje određuje pet karakteristika, a to su: fluentnost, fleksibilnost, originalnost, osjetljivost i misaona elaboracija. Fluentnost se odnosi na proizvodnju mnogo ideja, opažanja sitnica, novih riječi, izraza i opisivanje detalja. Iznijansirano i tečnost misli i sadržaja uglavnom su sastavnica fluentnosti. Fluentnost može prijeći u bujicu ideja ili hiperfluentnost zbog čega može doći do ometanja elaboracije i dovršavanja djela. Tada dolazi do mnoštva ideja odjednom tako da se rijetko neka ostvari do kraja. Pojedinaac može stvarati mnogo ideja bez realizacije. Druga karakteristika divergentnog mišljenja je fleksibilnost. Ova sposobnost kreativnog mišljenja ukazuje na sposobnost mišljenja u različitim pravcima u rješavanju ideja. Fleksibilnost je sklonost promjeni ustaljenih modela i lakog prebacivanja s jednog načina rješavanja problema na druge. Sljedeća karakteristika je originalnost koja je jedna od najvažnijih osobina kreativnosti. Ona podrazumijeva rješavanje problema na potpuno nov, izvoran način. Ova karakteristika opisuje se i kao neponovljiva. Četvrta karakteristika divergentnog mišljenja je osjetljivost. Podrazumijeva osjetljivost za probleme i sposobnost uočavanja detalja. Posljednja karakteristika divergentnog mišljenja je misaona elaboracija pod kojom se misli na sposobnost misaonog konačnog oblikovanja djela i strukturiranje cjeline. Divergentno i konvergentno mišljenje nisu međusobno suprotstavljeni, već su u komplementarnom odnosu (Ozimec, 1996).

2.1.3. Testovi kreativnosti

Većina pokušaja utvrđivanja kreativnosti usmjerena je na pojedince i njihove kognitivne sposobnosti, motivaciju, obilježja ličnosti ili ranija iskustva. Na temelju empirijskih i teorijskih nalaza postupci mjerenja kreativnosti svrstani su u osam metoda mjerenja kreativnosti. Te metode su: testovi kognitivnih sposobnosti, upitnici stavova i interesa, inventari ličnosti, biografije, procjene osobe od strane učitelja, nadređenih ili vršnjaka, eminentnost, samoprocjene kreativne aktivnosti i postignuća i procjene uzoraka rada (Hocevar i sur., 1989, prema Arar, 2003).

Kognitivnim testovima pokušava se izmjeriti bazične procese mišljenja koji vode do kreativnih rezultata. Torranceovi testovi kreativnog mišljenja i Guilfordovi testovi divergentnog mišljenja dominantne su mjere kreativnosti. Nazivaju se i divergentnim testovima jer zahtijevaju veći broj odgovora na jedan problem. Torranceov test najpoznatija je modifikacija Guilfordovog testa divergentnog mišljenja iz kojeg su razvijeni mjerni instrumenti. Torranceovi testovi sastoje se od jednostavnih verbalnih i figuralnih zadataka koji traže divergentno mišljenje kako bi se riješio problem. Subtestovi ove mjere su fluentnost koja mjeri broj različitih odgovora, fleksibilnost kojom se mjeri broj različitih kategorija odgovora, originalnost kojom se označava neuobičajenost odgovora. Torranceovi testovi pokazuju najvišu valjanost i više podataka iz istraživanja od bilo kojeg drugog testa (Torrance, 1974, prema, Arar, 2003). Guilfordov model intelekta sadržava 24 čimbenika divergentne produkcije. Jasno kreativni čimbenici divergentne produkcije su fluentnost i fleksibilnost (Vernon, 1970, prema Arar, 2003). Još jedan od kognitivnih testova kreativnosti je test udaljenih asocijacija. Mednick (1962, prema Arar, 2003) tvrdi da kreativnost nastaje iz sposobnosti stvaranja asocijacija između različitih elemenata znanja. Test udaljenih asocijacija kritiziran je jer često pokazuje niske korelacije s kreativnim postignućima i jer mjeri samo jedan dio kreativnosti te je previše povezan s inteligencijom (Ochse, 1993, prema Arar, 2003). Testovi kreativnosti uglavnom su usmjereni na mjerenje kreativnosti općenito ne uzimajući u obzir područje ili disciplinu. Za posebna područja kreativnosti, poput likovnog, primjenjuju se posebni testovi. Tako je kreiran Test kreativnog mišljenja- produkcija crteža. Tu se crtanjem procjenjuje kreativnost osoba različit dobi prema 11 kategorija poput novih elemenata, povezanosti s temom i drugo (Jellen i sur., 1986, prema Arar, 2003). Kognitivni testovi

najpopularniji su obli procjene kreativnosti. Pokazuje se da kognitivni testovi mjere vještine i sposobnosti relevantne za kreativnost. Osiguravaju objektivne, numeričke vrijednosti za usporedbu pojedinaca po kreativnosti i vrednovanje programa poticanja kreativnosti (Arar, 2003).

Kreativne osobe identificiraju se i preko njihovih osobina ličnosti. Testovi kojima je svrha mjerenje kreativne ličnosti često su prozirni za ispitanike. Ispitanici kako bi ispali kreativni na takvim testovima odgovaraju u skladu sa slikom o sebi kao kreativnom pojedincu jer je kreativnost društveno poželjna osobina (Lubart, 1994). U takvim testovima pojedinci odabiru osobine koje ih opisuju. Hocevar (1981, prema Arar, 2003) navodi parove kreativnog i nekreativnog tipa. To su: radoznao- samouvjeren, intuitivan-dobro pamćenje, dominantan- samoinicijativan.

Biografije kao test kreativnosti oslanjaju se na pretpostavku postojanja sličnih okolinskih uvjeta koji dovode do kreativnosti. Biografskim inventarima ispituju se okolnosti poput edukacijskih iskustava, hobija, interesa, povijest obitelji ili socijalni klubovi. Pozitivni čimbenici ovog testa kreativnosti su da sadrže čestice koje je teško direktno povezati s kreativnošću, no negativna strana je što je biografska metoda stupanj više od kreativne produkcije pa je zato mjerenje kreativnosti znatno slabije (Lubart, 1994). Dva nepogrešiva biografska pokazatelja kreativnosti kod odraslih osoba su sudjelovanje u kazalištu i druženje s imaginarnim prijateljem u djetinjstvu (Davis, 1989, prema Arar, 2003).

Upitnici stavova i interesa sadrže pridjevnu listu označavanja osobe i bogat su izvor čestica koje su poslužile za stvaranje nekoliko skala koje su u korelaciji. Neke nastale skale pokazuju zadovoljavajuću ekvivalentnost i imaju dobru konvergentnu i diskriminatornu valjanost (Domino, 1994, prema Arar, 2003). Domino i Giuliani (1997, prema Arar, 2003) upotrebljavajući velik broj različitih indeksa kreativnosti, zaključuju da je pridjevna skala označavanja osobe prikladna mjera kreativnosti. Ovim instrumentima mjeri se raspon do kojeg ljudi vole, ne vole ili su zainteresirani za različite djelatnosti povezane s kreativnim radom. Kritika ovog testa je što mjere stavova i interesa uključuju mnogo područja kreativne aktivnosti, no ni jednu ne mjere adekvatno (Arar, 2003).

Procjene kreativnosti, pojedinca od strane učitelja, nadređenog ili neke druge osobe teže biti globalne, procjenjujući osobu u cjelini. Primjenom ovakvog testa procjenjivač može sagledati sve produkte i situacije kroz svo vrijeme promatranja. Kritika testa je što

su procjene često temeljene na sudu jedne osobe što naglašava subjektivnost procjene. Usporedba pojedinaca po kreativnosti na ovakvom testu moguća je ako je procjenjivač ista osoba (Arar, 2003).

Procjene eminentnosti nadopuna su procjena vršnjaka ili nadređenoga i predstavljaju procjene postignuća osobe kao cjeline u određenom društvu ili polju. Mjerenjem eminentnosti znanstvenici su razvili dvije metode: procjene eksperata i indeksi citiranosti. Ovom metodom mjeri se znanstvena kreativnost (Arar, 2003).

Samoprocjena kreativne aktivnosti postignuća najdirektniji je način mjerenja kreativnosti. Za samoprocjenu kreativnosti napravljeno je nekoliko lista tvrdnji od kojih su neke općenite, a druge pokrivaju kreativne aktivnosti u umjetnosti, znanosti, glazbi i ostalim područjima rada (Hocevar i sur., 1989, prema Arar, 2003). Vlastite izjave o kreativnim postignućima dobar su pokazatelj kreativnosti jer opisuju kreativno ponašanje nastalo prirodno, a ne kao odgovor na laboratorijski zadatak. No podložne su i pogreškama jer osoba može biti hvalisava ili zaboraviti neka postignuća ili ih ne smatrati kreativnima (Lubart, 1994).

Procjene uzoraka rada vjerojatno su najvažniji indikatori kreativnosti. Kreativni rad može biti crtež, priča, pjesma, izum, znanstveno rješenje problema ili bilo koja druga ideja koja se može opažati. Kreativni produkti najvažniji su u definiciji kreativnosti. Mnogo procjenjivača nekog produkta omogućuje pouzdanost procjene. Kritika ovakvog mjerenja kreativnosti je što procijenjeni radovi predstavljaju ograničen uzorak ponašanja pojedinca i produkti se često stvaraju na zahtjev testa (Lubart, 1994).

Testovi kreativnosti uglavnom služe u dijagnostičke svrhe kako bi se planirale određene kreativne metode i postupci za poticanje i razvijanje kreativnosti pojedinaca koji pokazuju kreativne sklonosti (Ozimec, 1996). Svaki test ima i pozitivna i negativna obilježja. Moguće je i potrebno koristiti nekoliko mjera kreativnosti kao i različite tipove mjera (Plucker i sur., 1998, prema Arar, 2003).

2.1.4. EPoC test

EPoC (eng. Evaluation of Potential Creativity) test razvijen je početkom 21. stoljeća od znanstvenika Todda Lubarta, Mauda Besançon i Baptiste Barbona na pariškom

sveučilištu Université Paris Descartes radi utvrđivanja potencijalne kreativnosti djece i adolescenata. EPoC test mjeri divergentno-istraživački i konvergentno-integrativni način kreativnog razmišljanja kombinirajući analitičko i holističko područje procjene kreativnog potencijala. Test je namijenjen utvrđivanju potencijalne kreativnosti djece i mladih u rasponu od 5. do 18. godine (Barbot i sur., 2015).

EPoC testom kreativnost se mjeri u sedam domena. Domene testa su (Lončarić, 2018):

- jezično-literarna
- grafičko-slikovna
- tjelesno-kinestetska
- glazbena
- znanstveno-istraživačka
- socijalno-interpersonalna i
- matematička.

Svaka domena testa sadrži četiri zadatka. Dva zadatka mjere divergentno-eksplorativno kreativno mišljenje i dva zadatka mjere konvergentno-integrativno kreativno mišljenje (Barbon i sur., 2015). Svaki zadatak provodi se u dvije sesije s vremenskim ograničenjem i najmanje sedam dana razmaka između sesija s istim tipovima zadataka. Test je koncipiran u dva različita obrasca, A i B obrazac, kako bi se mogao provoditi prije i nakon intervencije. Provedbom EPoC testa dobiveni rad je rezultat reakcije na zahtjev iz kojeg se dobiva kreativni potencijal, a ne kreativno postignuće. Pojedinci se uspoređuju u odnosu na druge koji su rješavali isti test. Testom se dobiva profil pojedinca koji pokazuje na uključenost konvergentno-integrativnog i divergentno-eksplorativnog mišljenja naspram domene kreativnosti (Juričević, 2014). EPoC testom dobivaju se početni pokazatelji poput jakih i slabih osobina pojedinaca što su korisne informacije za daljnje obrazovanje (Lubart i sur., 2013). Testovi različitih domena u različitoj fazi su razvoja. U najvišoj fazi razvoja su grafičko-slikovna i jezično-literarna domena dok su socijalno-interpersonalna, matematička i znanstveno-istraživačka domena u zreloj fazi istraživanja. Autori testa uz pomoć Taisira Yamina razvili su brojne

međunarodne inačice testa koje su do danas objavljene na francuskom, arapskom, njemačkom, engleskom i turskom jeziku, a i dalje se razvijaju inačica testa na hrvatskom, slovenskom, kineskom, poljskom i portugalskom jeziku (Lončarić, 2018).

2.1.5. Poticanje razvoja kreativnosti

Kreativnost se ne može naučiti, ali se može razvijati u uvježbati (Huzjak, 2006). Djeca se rađaju s kreativnim potencijalom i odgovornost je stručnjaka da ga prepoznaju i potiču njegov razvoj (Tomljanović, 2004). Torrance navodi kako se kreativnost djeteta može poticati tako da se poštuju neobične i originalne ideje i da se potiče dječje otkrivanje njihove vrijednosti. Tako da se pokaže djetetu da su njegove ideje vrijedne, da s djeci omogući slobodan rad bez sudova vrijednosti i kritike i da se poštuju dječja pitanja i da ih se potiče da sami pronađu odgovor (Supek, 1987, prema Kroflin, 1987). Okolina je važan čimbenik u razvoju kreativnosti. Obilježja okoline koja pozitivno utječe na razvoj kreativnosti pojedinca su: sloboda, autonomija, ohrabrenje, nesklonost kritikama, uzore i izvore, isticanje vrijednosti inovacija i neisticanje pogrešaka (Amabile i sur., 1989, Witt i sur., 1989, prema Runco, 2004). Okolina koja potiče kreativan rad treba biti zasnovana na humanističkom pristupu, biti stimulirajuća, neometajuća i omogućiti lak pristup izvorima (Runco, 2004). Bogata i poticajna okolina izazovna je za dijete i podiže standarde dječje uspješnosti (Huzjak, 2006). Kako bi se razvijala kreativnost potrebno je stvoriti naviku kreativnosti. Ona se stvara ako postoji mogućnost za uključivanje u kreativnu aktivnost, kada se stvaraju i pronalaze prilike za kreativno djelovanje i kada je kreativno ponašanje nagrađeno. Navika kreativnosti stvara se kada su sve tri odrednice zadovoljene (Sternberg, 2012, prema Kunac, 2015). Annarella (1999, prema Kunac, 2015) izdvaja poticanje razmišljanja i vizualiziranja kao važnih poticatelja razvoja kreativnosti. Ističe i važnost poticanja preuzimanja rizika za što je važno kreirati okolinu koja prihvaća pogreške. Koludrović i sur. (2010, prema Kunac, 2015) daju smjernice učiteljima za poticanje kreativnosti učenika, a to su: prihvaćanje neuobičajenih mišljenja, poticanje aktivnog učenja i otvorenih rasprava, otvorenost za nova i originalna rješenja, prihvaćanje intrinzične motivacije učenika i pružanje dovoljno vremena za učenje.

Sternberg (1999) poticanje kreativnosti povezuje s poticanjem razvoja inteligencije. Navodi da bi učitelji umjesto samostalnog postavljanja problema trebali poticati učenike da ih formuliraju, a zatim i odgovaraju na njih. Tvrdi kako je potrebno poticanje razvijanja

kreativnog i praktičnog aspekta inteligencije te njegovanje ravnoteže između kreativnog, praktičnog i analitičkog aspekta inteligencije. Savjetuje poticanje učenika na preispitivanje gotovih pretpostavki, poticanje učenja na pogreškama, izlaganje razumnim rizicima te razvijati motivaciju kod učenika za rješavanje određenog problema što je ključni element razvoja kreativnosti.

Uloga nastavnika u poticanju kreativnosti razlikuje se prema kreativnom poučavanju i poučavanju za kreativnost. Kreativno poučavanje podrazumijeva kreativne pristupe u radu kojima se učenje želi učiniti zanimljivijim i sadržaj bliži učenicima, a poučavanje za kreativnost usmjereno je na razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja učenika kombinacijom oba pristupa ostvaruju se najbolji rezultati u razvoju kreativnosti učenika (Jeffrey i sur., prema Kunac, 2015). Najpoznatiji model poučavanja i razvoja kreativnosti pod nazivom inkubacijski model razvio je Torrence. Sastoji se od tri etape. Prva je povećavanje očekivanja i motivacije, druga etapa je produbljivanje očekivanja i treća je pomicanje prema van, odnosno nastavljivanje dalje. Prvu etapu Torrence (1993, prema Kunac, 2015) objašnjava kao kreiranje želje za znanjem, istraživanjem, poticanje kreativnosti, mašte, motiviranje i davanje smisla onome što se čini. U drugoj etapi dublje se spoznaju informacije, pronalaze se problemi i isprobavaju rješenja te su uključena sva osjetila. Treća etapa istinski je poticanje kreativnosti. Potiče se kreativno razmišljanje i izvan okruženja za učenje te se vještine i nove informacije primjenjuju u svakodnevnom životu. Praktična primjena kreativnih ideja važna je kako bi pojedinac uvidio korist kreativnih ideja što je poticaj za upotrebljavanje svojih kreativnih sposobnosti u svakodnevnom životu.

2.2. Socio-emocionalni razvoj djeteta rane i predškolske dobi

Socijalni i emocionalni razvoj čine segment jedinstvenog razvoja djeteta (Brusić, 1996). U nastavku će se opisati socijalni i emocionalni razvoj te razvoj privrženosti kao najvažnije komponente socio-emocionalnog razvoja.

2.2.1. Socijalni razvoj

Socijalne veze među ljudima stvaraju se od najranijih dana. Razlikuju se po trajanju i značenju za pojedinca, a one dugotrajne i jako značajne utječu dječji razvoj i ličnost (Ainsworth, 1989, Hartup, 1989, prema Vasta i sur., 2005). Složnost socijalnih interakcija

znanstvenicima je otežavalo razumijevanje socijalnog razvoja zbog prepreka koje je predstavljala njihova složenost. Prve dvije godine djetetova života karakterizira posebnost socijalnog razvoja kroz nekoliko bitnih čimbenika. Prvi je da je društveni svijet dojenčeta sastavljen od tek nekoliko važnih pojedinaca iz uže obitelji. Drugi čimbenik je utjecajnost inicijalnih socijalnih kontakata i njihovi dugoročni učinci na djetetov socijalni, kognitivni i razvoj ličnosti bez obzira na njihov mali broj. Posljednji čimbenik odnosi se na javljanje psiholoških procesa različitih od onih kasnije u životu što je posljedica lakšeg i intenzivnijeg stvaranja jakih emocionalnih veza s roditeljima u dojenačko razdoblje (Vasta i sur., 2005). U nastavku će se opisati tri pristupa ranom socijalnom razvoju koji su istraživali različite aspekte područja, a to su etologija, pristupi utjecaja okoline i učenja i kognitivno-razvojni modeli.

Etološko objašnjenje socijalnog razvoja najopširnija je i najrazrađenija teorija socijalnog razvoja. Najusmjerenije je na evolucijske korijene razvoja i tvrdi da su opažana ponašanja dojenčadi i skrbnika rezultat postupne prilagodbe okolini tijekom milijuna godina (Eibl-Eibesfeldt, 1989, Hessi sur., 1991, prema Vasta, 2005). Etolozi tvrde da je proces prirodnog odabira djeci i majkama omogućio prilagođena ponašanja oblikovana sa svrhom osiguravanja djetetovog preživljavanja (Bowlby, 1969, prema Vasta, 2005). Smatraju da je evolucijski određena usmjerenost djeteta na dva procesa, a to u zadržavanje primarnog skrbnika, najčešće majke, u svojoj blizini i motiviranje primarnog skrbnika kako bi mu pružio odgovarajuću njegu. Djetetu je u početku plač najučinkovitije ponašanje kojim primarnog skrbnika zadržava uz sebe, a razvojem motoričkih funkcija to čini puzeći ili trčeći za njim. Njegujuće ponašanje primarnog skrbnika od djeteta je potaknuto na nekoliko načina. Jedan od njih je činjenje ugodne interakcije za primarnog skrbnika što dijete čini tako da mu se smiješi, održava kontakt očima ili vokalizira. Drugi način je da se dijete umiri kao odgovor na panju primarnog skrbnika. Alley i sur. (1983, prema Vasta, 2005) vjeruju da tjelesni izgled djece može biti u funkciji održavanja interakcije s majkom jer ona dječji izgled karakteriziran velikom glavom, okruglim licem i debeljuškastim nogama urođeno smatra ljupkima. Pretpostavlja se i da skrbnik posjeduje mehanizme koji mu omogućuju da osigura djetetovo preživljavanje. Skrbnik treba prepoznati djetetove znakove i što nije u redu te što treba činiti i kada. Urođeni obrasci skrbi za potomke vidljivi su kod drugih sisavaca. Složenije sekvence urođenih ponašanja etolozi označavaju kao obrasce načina reagiranja i pretpostavljaju da ih pokreću podražaji iz okoline poput zvuka ili mirisa potomka. Znanstvenicima je teško odrediti koliki dio

njege koju majka pruža je urođen jer majke u našoj kulturi mnoge informacije potrebne kako bi se skrbile za dijete dobiju čitanjem ili razgovorom s drugim ljudima (Vasta i sur., 2005). Prema etolozima, evolucijom je osiguran razvoj jake emocionalne privrženosti skrbnika i djeteta od najranijih mjeseci djetetova života. Uočavajući znakove kojima majka odgovara na traženje njege, dijete se nakon početnog slanja signala svakome orijentira na nju ona postaje primarni skrbnik (Scott, 1987, prema Vasta i sur., 2005).

Druga teorija socijalnog razvoja koja će se opisati su pristupi utjecaja okoline i učenja. Teoretičari ovog pristupa ne negiraju postojanje urođenih reakcija koje posjeduju majka i dijete koji pridonose ranom procesu njege i razvoju privrženosti. Njihovo glavno polazište je rana socijalizacija. Rana socijalizacija označava proces koji oblikuje ponašanje djeteta u skladu s društvenim uvjerenjima, očekivanjima i ulogama (Maccoby, 1992, prema Vasta i sur., 2005). Socijalizacija započinje u dojenačkoj dobi i opaža se prvim interakcijama djeteta koje su pod utjecajem drugih ljudi, a kasnije utječu na mnoga kompleksnija socijalna ponašanja djece poput moralnoga razvoja i vršnjačke interakcije. Prema teoriji utjecaja okoline i učenja u interakciji skrbnika i djeteta dolazi do međusobnog utjecaja na ponašanje drugoga. Te interakcije objašnjene su procesima socijalnog učenja gdje dolazi do kombinacije pozitivnih i negativnih potkrepljenja gdje dijete i skrbnik osiguravaju posljedice za ponašanje onog drugog (Vasta i sur., 2005).

Kognitivno-razvojni modeli sljedeća su teorija socijalnog razvoja. Prema ovoj teoriji potrebno je utvrditi kognitivne procese koji su u podlozi socijalnih ponašanja kako bi se razumjelo dječje rano socijalno ponašanje. Pristup se temelji na socijalnoj kogniciji. Socijalna kognicija je pojam koji se odnosi na razumijevanje ljudskog ponašanja i socijalnih interakcija. Kognitivno-razvojni modeli usmjereni su na način na koji djeca i majke predočavaju svoje međusobne odnose, po čemu se govoreći o privrženosti preklapa s etološkim pristupom (Main i sur., 1985, prema Vasta i sur., 2005). Bowlby (1969), Bretherton (1987) i Pipp (1990) vjeruju da djeca i skrbnici razvijaju unutrašnje radne modele koje koriste u interpretaciji događaja i predviđanja onog što će se dogoditi. Unutrašnji radni modeli predstavljaju kognitivno shvaćanje djeteta i skrbnika koje imaju jedno o drugom i koriste ih kako bi oblikovali očekivanja i predviđanja. Dosad opisani modeli bili su usmjereni na odnos privrženosti. Psiholozi koji su pripadali Vigotskijevom pravcu više su bili usmjereni na načine na koje dijete stječe nove socijalne i kognitivne sposobnosti tijekom uzajamnih aktivnosti s odraslima i starijom djecom. Vigotski je tvrdio da djeca sjećaju sredstva koja im pomažu u razvoju, a među njih spadaju i drugi ljudi u

djetetovom socijalnom svijetu. Od prve godine života djeca koristeći facijalne ekspresije, vokalizaciju i geste pokušavaju manipulirati odraslima kako bi im pomogli ostvariti njihove ciljeve. U svom modelu socijalnog razvoja Vigotski manji naglasak stavlja na interakciju majke i djeteta i navodi da dijete u mnogim kulturama puno toga uči u interakciji s drugim ljudima. Važnu ulogu u djetetovoj ranoj socijalizaciji ima kultura koja određuje odnose društva prema djetetu (Vasta i sur., 2005).

Veliki interes istraživača u novije vrijeme usmjeren je na ekološki pristup proučavanja dječjeg razvoja temeljen na Brofenbrenneovoj teoriji ekološkog sustava koja ističe važnost okoline u dječjem razvoju i psihosocijalnoj prilagodbi. Prema Brofenbrennerovom pristupu, dječji razvoj je nužno promatrati u kontekstu u kojem se događa. Brofenbrenner (1979, prema Brajša-Žganec, 2003) u svojoj teoriji identificira četiri razine okolinskih utjecaja na dijete. U toj teoriji, dijete je u središtu, a oko njega se u koncentričnim krugovima šire razine okoline koje utječu na njega. Prva razina okolinskog utjecaja na dijete je mikrosustav. Mikrosustav uključuje svakodnevnu okolinu u obitelji, školi i vrtiću. Podrazumijeva odnose s roditeljima, vršnjacima, prijateljima i odgajateljima. Druga razina naziva se mezosustav i uključuje interakciju različitih mikrosustava u koje je dijete uključeno (na primjer, kako obiteljski odnosi utječu na interakciju djeteta u vrtiću). Egzosustav je treća razina okolinskih utjecaja. Odnosi se na širu okolinu u kojoj dijete ne sudjeluje izravno, kao što je ukupna socijalna mreža, mediji i drugo. Najšira razina okolinskog sustava je makrosustav koji podrazumijeva obilježja određene kulture (Brajša-Žganec, 2003).

Primjeren socijalni razvoj podrazumijeva poznavanje i razumijevanje društvenih vrijednosti, pravila i normi društva u kojem osoba djeluje i baratanje sposobnostima potrebnim za učinkovitu interakciju unutar tog društva. O tome ovisi razvoj socijalne kompetencije. Socijalna kompetencija djeteta ovisna je o njegovoj sposobnosti regulacije emocija, poznavanju i razumijevanju okoline, socijalnim vještinama i sposobnošću da se ponaša sukladno tim spoznajama. Kompetentno dijete iskoristiti će svoje i okolinske poticaje što će mu omogućiti kompetentno i zadovoljavajuće sudjelovanje u zajednici kojoj pripada (Katz i sur., 1997, prema Brajša-Žganec, 2003). Tijekom socijalizacije djeca usvajaju socijalne vještine učeći po modelu iz okoline. Dijete može usvojiti pozitivne ili negativne prosocijalne vještine tijekom socijalizacije. Istraživanja socijalne kompetencije kod djece usmjerena su na tri područja. Ta područja su vođenje i održavanje prijateljstva s vršnjacima i odnosa s odraslima, upravljanje agresijom i konfliktom te kooperativno i

prosocijalno ponašanje (Hatch, 1997, prema Brajša-Žganec, 2003). Bolje ovladavanje prosocijalnim vještinama i razumijevanje tuđih emocionalnih stanja kod djece pozitivno utječe na njihov razvoj. Takva djeca su bolji učenici, fizički su zdravija, imaju manje eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju, posjeduju jače povjerenje u okolinu i samopoštovanje. Također, uspostavljaju čvršća prijateljstva, brže se oporavljaju od stresa i bolje upravljaju emocijama (Denham i sur., 1997, Eisenberg i sur., 1997, Gotman i sur., 1994, prema Brajša-Žganec, 2003).

2.2.2. Emocionalni razvoj

Emocije pokreću raspoloženje pojedinca, njegov društveni život i odnos s drugima. Povezuju ga sa svijetom ljudi, stvari i događaja (Oatley i sur., 2000, prema Brajša-Žganec i sur., 2007). Emocionalni razvoj posljedica je međusobnog utjecaja nasljeđenih obrazaca reagiranja na emocije i procesa socijalizacije u obitelji i okolini (Starc i sur., 2004). Suvremene teorije emocija dijelimo na evolucijske, psihobiološke i psihološke. Evolucijske teorije zasnovane su na djelu Charlsa Darwina. Govore o postojanju više osnovnih emocija i usmjerene su na načine izražavanja emocija, njihov evolucijski razvoj i funkcije. Biološke teorije istražuju kortikalne redukcijske mehanizme koji omogućuju emocionalno izražavanje i ponašanje te lateralizaciju hemisfera u obradi emocionalnih podražaja (Izard, 1991, prema Brajša-Žganec, 2003).

Psihološke teorije o razvoju emocija dijele se na psihodinamske i kognitivne teorije te na razvojne perspektive u proučavanju emocija. Psihoseksualna teorija Freuda ističe nesvjesnu ulogu emocija u ponašanju pojedinca koristeći obrambene mehanizme kojima ego iskrivljuje stvarnost kako bi zaštitio pojedinca. S druge strane, psihosocijalna teorija Ericksona veću važnost daje racionalnoj i prilagodljivoj strani ljudske prirode te navodi da se konflikti savladavaju u psihosocijalnim fazama razvoja (Fugosi, 1985, LaFreniere, 2000, prema Brajša-Žganec, 2003). Razvojnim teorijama emocija naglašava se složenost emocionalnih doživljaja tijekom razvoja putem kognitivnih, maturacijskih socijalizacijskih procesa. Razvojne teorije emocija uglavnom prihvaćaju Darwinov pristup istraživanja emocionalne ekspresije. Emocionalni razvoj dovode u vezu s kognitivnim razvojem, a razlikuju se prema važnosti koju pridaju kognitivnim čimbenicima.

Sve teorije emocija navode da su emocije sačinjene od slijeda povezanih reakcija na neki događaj. Te reakcije predstavljaju odnos pojedinca s nekim događajem ili objektom. Reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja i utječu na prilagodbu pojedinca (Oatley i sur., 2000, prema Brajša-Žganec, 2003). Fiziološke promjene, subjektivno iskustvo i manifestiranje ponašanja tri su osnovna obilježja emocija. Emocije nastaju kao posljedice socijalnih iskustava u okolini koje djeluju motivirajuće na kognitivne procese i ponašanje te reguliraju ponašanje pojedinca u okolini (Goodyer, 1990, Vander-Zander, 1993, prema Brajša-Žganec, 2003).

Dječji emocionalni razvoj neki istraživači dijele u tri skupine. To su usvajanje, diferencijacija i transformacija emocija koje se zbog posebnosti svake faze u istraživanju odvajaju (Haviland-Jones i sur., 1997, prema Brajša-Žganec, 2003).

Faza usvajanja emocija određena je izražavanjem i percepcijom emocija, a sastoji se od refleksne reakcije, osobine temperamenta i usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Uglavnom se odvija u ranom djetinjstvu jer su djeca od rođenja u interakciji s okolinom gdje iskazuju svoj emocije i uče ih prepoznati i kontrolirati. Osnovne emocije prepoznatljive u ranom djetinjstvu su sreća, iznenađenje, ljutnja, tuga i strah. Primarne emocije javljaju se rano u djetinjstvu u interakciji s okolinom. Prepoznaju se u različitim kulturama i imaju univerzalnu facijalnu ekspresiju. Dosadašnjim istraživanjima utvrđena je povezanost pozitivnih emocija s lijevom hemisferom, a negativnih s desnom hemisferom mozga. Čeoni režnjevi kore velikog mozga i limbički sustav najvažnija su područja u mozgu odgovorna za emocionalni razvoj i regulaciju (Oatley i sur., 2000, prema Brajša-Žganec, 2003).

Faza diferencijacija emocija uključuje strategije u skladu s očekivanjima društva koje omogućuju minimaliziranje, pretjerano izražavanje ili prekrivanje emocija. Pod utjecajem obiteljskih obrazaca ponašanja i učenja dolazi do modifikacije signala iz okoline. Obiteljski obrasci ponašanja stvaraju se rano u djetinjstvu kada djeca i roditelji u interakciji modificiraju i diferenciraju vlastito izražavanje emocija i djeca oponašaju roditelje. U drugoj polovini druge godine života djeca postaju svjesna vlastitog emocionalnog ponašanja povezanog s primarnim emocijama i uče složne emocije. Između druge i treće godine u skladu s dotad naučenim razvijaju složene emocije zbuđenosti, prkosa, ponosa, krivnje i srama (Lewis, 1993, prema Brajša-Žganec, 2003).

Faza transformacije emocija uključuje proces kojim određeno emocionalno stanje transformira razmišljanje i proces u kojem se emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem. To se dešava tako da svaki pojedinac stvara značenje i kontekst emocija (Haviland-Jones i sur., 1997, prema Brajša-Žganec, 2003). Emocija tada može ostati jednostavna ili se preobraziti u sustav mišljenja i ponašanja. U ovoj, najmanje istraženj fazi, povezuje se emocionalno iskustvo i verbalizacija emocija, njihova miješanja i transformacija (Brajša-Žganec, 2003).

Tipične razvojne faze u emocionalnom razvoju djeteta prilikom izražavanja i doživljavanja emocija povezane su s biološkim sazrijevanjem organizma i povećanjem socijalnih situacija te razvojem kognitivnih sposobnosti koje djetetu omogućuju razumijevanje situacije. Tako se u emocionalnom razvoju razlikuju i strahovi tipični za pojedinu dob djeteta, od primarnog straha u dojenačkoj dobi do strahova povezanih s razvojem mašte u petoj i šestoj godini. Postoje razlike između emocija predškolskog djeteta i odrasle osobe. Emocije djeteta su česte i spontane, jednostavne, kratkotrajne i odmah pronalaze odgovarajući izraz, snažne su i nestabilne te dijete svoje emocije pokazuje otvoreno dok ih ne socijalizira pod utjecajem okoline (Starc i sur., 2004).

Andrić i Čudina-Obradović (1994, prema Starc i sur., 2004) socijalizaciju emocija opisuju kroz tri načina. Prvi način oponašanjem i promatranjem osoba u okolini. Dijete tada uči koji poticaji i događaji trebaju izazvati određene emocije, a koji ne. Drugi način socijalizacije emocija je putem socijalne okoline koja nudi modele oponašanja načina i intenziteta emocionalnih reakcija. To podrazumijeva mimiku, kretanje, govor i njihov intenzitet izražavanja. Priopćavanje emocija drugima je poziv da sudjeluju u emocionalnom doživljaju, što je temelj uzajamnosti, zajedničkog sudjelovanja i mogućnosti uživljavanja u tuđ emocije. Treći način socijalizacije emocija je socijalno učenje kojim se postiže samoregulacija. Socijalna okolina odgaja dijete i usađuje mu načine društveno prihvatljivog načina izražavanja emocija.

2.2.3. Privrženost

Najvažnija komponenta socio-emocionalnog razvoja je razvoj privrženosti. Privrženost predstavlja čvrstu emocionalnu vezu djeteta i odrasle osobe- skrbnika. Dijete privrženost pokazuje izražavanjem nježnosti i sreće prema skrbniku, traženjem utjehe i

zaštite skrbnika u opasnim i nepoznatim situacijama i straha kada je odvojeno od skrbnika. Dječja biološka potreba za tjelesnim kontaktom s odraslom osobom iz okoline razlog je razvoja privrženosti. Potreba za tjelesnim kontaktom fiziološki je utemeljena i povezana sa sazrijevanjem živčanih struktura u mozgu. Zadovoljavanje djetetovih potreba za fizičkim kontaktom s osobom kojoj je privrženo dovodi do normalnog razvoja moždanih struktura, posebno sjedišta za emocije (Berk i sur., 2004). Nezaovoljavanje djetetovih potreba za kontakt s osobom kojoj je privrženo dovodi do neprikladnog razvoja sjedišta za emocije i negativne emocionalnosti djeteta što može negativno utjecati na razvoj dijelova mozga odgovornih za usmjerenje pozornosti i pamćenje, planiranje, rješavanje problema i motivaciju (Blair, 2002, prema Berk i sur., 2004). Uspostavljanje privrženosti prepoznaje se rjeđim emocionalnim osmijehom i ograničavanjem osmijeha i pozitivnih reakcija na skrbnika i pojava straha od odvajanja i nepoznatih osoba. Reakcije i osjetljivost skrbnika na potrebe djeteta odlučuju hoće li dijete razviti zdravu, sigurnu, privrženost ili nekvalitetnu privrženost. Nekvalitetna privrženost vidljiva je u opiranju ili izbjegavanju skrbnika. Sigurno razvijena privrženost djetetu omogućava osjećaj sigurnosti i utjehe u prisustvu skrbnika te se kognitivno i socio-emocionalno razvija prema sve većoj nezavisnosti i uspostavljanju povjerenja prema skrbniku i okolini. Sigurno privrženu djecu karakterizira znatiželja, bolji spoznajni razvoj i socijalna kompetentnost (Berk i sur., 2004). Tijekom prvih 18 mjeseci života privrženost se razvija kroz četiri faze. Prva je faza preprivrženosti. Traje do šestog tjedna života. Dijete u tom razdoblju prepoznaju miris i glas skrbnika, ali ne pokazuje razliku u reagiranju među osobama u okolini. Dijete tada upućuje različite signale privlačenja prema okolini, poput praćenja pogledom, smiješka i grljenja te se umiruje kada ga se primi u naručje bez obzira na osobu koja to čini. Druga faza naziva se faza nastajanja privrženosti koja traje od šestog tjedna do šestog (osmog) mjeseca života. U ovoj fazi dijete počinje pokazivati različite reakcije prema skrbniku u odnosu na druge ljude iz okoline. Prema skrbniku upućuje više signala privlačnosti i brže se umiruje u naručju skrbnika. Tijekom faze nastajanja privrženosti dijete ne izražava prosvjed ili strah pri odvajanju od skrbnika. Treća je faza jasnog izražavanja privrženosti. Traje od šestog (osmog) do 18 (24) mjeseca života. Tada se pojavljuju znakovi jasno izražene privrženosti koji se očituju prosvjednom zbog straha od nepoznatih ljudi i odvajanja od skrbnika. Znakovi privrženosti razvijaju se kao posljedica razvojnih postignuća djeteta: razvijanjem emocije straha, usvajanjem pojma o stalnosti predmeta i usavršenim kretanjem puzanjem što omogućuje djetetu da slijedi skrbnika. U ovoj fazi skrbnik i samo svojom prisutnošću i tjelesnim kontaktom najbolje može utješiti dijete. U

prisutnosti skrbnika dijete pokazuje hrabrost i sigurnost u istraživanju okoline. Posljednja faza razvoja privrženosti je faza recipročnog odnosa koja traje od 18 mjeseca do druge (treće) godine života. U ovoj fazi dijete postupno počinje razumijevati da je odvajanje od skrbnika privremeno posebno ako mu je kratko i jasno objašnjen razlog odvajanja i vrijeme koje će biti odvojen od skrbnika te s kim će provesti to vrijeme. U trećoj godini većina djece može privremeno biti odvojena od skrbnika (Vasta i sur., 2005).

2.2.4. Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece

Temeljem istraživanja mentalnog zdravlja, otpornosti i spremnosti za školu, Mayr i Ulich (2009, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014) razvili su šest kategorija kojima se mjeri socio-emocionalna dobrobit i psihološka otpornost djece predškolske dobi. Kategorije su kreirane po principu da za ostvarivanje dobrobiti treba uložiti trud i aktivnost kako bi se održali odnosi s drugima na vlastito zadovoljstvo, a to povećava psihološku otpornost djece. Navodi se kako je kod predškolske djece potrebno razvijati kompetencije koje im omogućuju ispunjenje potreba i pozitivne emocije prema sebi i drugima. Te kompetencije vidljive su kroz kategorije Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece, a to su: uspostavljanje kontakata i socijalne vještine, samokontrola i promišljenost, asertivnost, emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom, orijentiranost na zadatak i uživanje u istraživanju (Tatalović Vorkapić i sur., 2014). U nastavku rada opisat će se nabrojene kategorije Ljestvice.

Kategorija uspostavljanje kontakata i socijalne vještine opisuje kako djeca predškolske dobi obrasce socijalnog pristupa razvijaju iskustvom i socijalnim interakcijama. Socijalne vještine označavaju načine kojima djeca pristupaju drugima, posvećuju im pozornost i traže informacije od njih i načine na koje doprinose tekućoj raspravi među vršnjacima (Katz i sur., 1997, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014). Socijalne vještine među najvažnijim su postignućima u predškolsko doba. Uspostavljanje pozitivnih kontakata u vrtiću omogućuje djetetu razvoj socijalne kompetencije koja će mu omogućiti ostvarivanje uspješnih odnosa u životu. U ovoj kategoriji sadržana su četiri aspekta, a to su sposobnosti za: lak pozitivni kontakt, verbalno komuniciranje drugom djecom., primjenu primjerenih sredstava za uključivanje u igru s drugom djecom i iniciranje igara koje su zanimljive drugima (Mayr i sur., 2009, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014).

Druga kategorija je samokontrola i promišljenost. Ova kategorija usmjerena je na sposobnost djeteta da svjesno i namjerno upravlja ponašanjem tako da kontrolira nagone, održavaju koncentraciju i prihvaćaju zadatke unatoč dostupnijim zanimljivijim alternativama. Sprječavanje vlastite akcije i započinjanje nove na zahtjev, vještina je koja se koristi u socijalnim interakcijama i razmišljanju. Važni elementi samokontrole su i sposobnost koncentracije i namjernog pamćenja. Nerazvijena samokontrola u socijalnim interakcijama može onemogućiti djetetu uspostavljanje toplih i podržavajućih odnosa s okolinom, a neprimjereno ponašanje u vršnjačkim odnosima do odbacivanja (Boyd i sur., 2005, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014).

Kategorija asertivnosti odnosi se na djetetovu sposobnost verbalnog izražavanja i komuniciranja o vlastitim osjećajima. Asertivnost djeteta pokazuje prema vršnjacima i odraslima tako da im govori što misli i verbalizira svoje zahtjeve. Asertivna djeca u situacijama kada se osjećaju zapostavljenom ostaju emocionalno dostupna i prihvaćaju razgovor, često iniciraju igre i čuvaju svoje vlasništvo, imaju visoko suosjećanje i prosocijalno ponašanje te spontano pokazuju ponašanja pomaganja i dijeljenja. Svakom djetetu potrebna je određena razina asertivnosti jer im ona omogućuje da spontano prilaze drugima kada trebaju pomoć (Tatalović Vorkapić i sur., 2014).

Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom sljedeća je kategorija Ljestvice. Emocionalno reagiranje na situacije i podražaje događa se u obliku reaktivnosti ili emocionalne stabilnosti. Sposobnost djece da prilagođavaju reaktivnost na podražaje Mayr i Ulich (2009, prema Tatalović Vorkapić, i sur., 2014) nazivaju suočavanjem sa stresom. Emocionalno stabilna djeca nakon stresne situacije brzo se vraćaju u prvobitno emocionalno stanje, dostupna su i otvorena drugima, nisu zabrinuta. U stresnim situacijama ne reagiraju pretjerano nit su agresivna ili anksiozna. Djeca s visokim rezultatima u ovoj kategoriji prihvaćaju i koriste emocionalnu potporu drugih ljudi.

Kategorija orijentiranosti na zadatak odnosi se na namjerno planirane i smisleno izvršavane dječje aktivnosti u kojima nastupaju samostalno. Aktivnosti mogu biti inicirane od strane odgojitelja ili odabrane od djece. Zadovoljstvo pri manipuliranju materijalom i rješavanju zadataka vodi ka uvježbavanju vještina i koncentracije. Osnovni preduvjet orijentiranosti na zadatak i uronjenosti u učenje je osjećaj ugone i predanosti predmetu bavljenja (Tatalović Vorkapić i sur., 2014).

Posljednja kategorija Ljestvice je uživanje u istraživanju. Njome se opisuje osnovna težnja djece prema optimizmu i znatiželji te pokazivanje pozitivnog i konstruktivnog stava prema izazovima (Mayr i sur., 2009., prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014). Osjećaji uzbuđenja, znatiželje i sigurnosti pri upoznavanju s nečim novim potaknut će želju za učenjem, postignućem i uspjehom. Uživanje u istraživanju obuhvaća djetetovu urođenu težnju za traženjem i stvaranjem novog, doživljavanjem, propitivanjem i samostalnim traženjem odgovora. Istraživački pothvati djeteta koji dovode do uspjeha uzrokuju osjećaj moći i potiču daljnje istraživanje (Seligman, 2007, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014).

2.3. Pregled dosadašnjih istraživanja

Mnogim istraživanjima ispitivala se povezanost kreativnosti i divergentnog mišljenja. Istraživanja su pokazala relativno niske korelacije čija se snaga smatra značajnom samo u slučaju ako se divergentno mišljenje smatra samo jednom kognitivnom odrednicom kreativnosti (Lubart, 1994).

Istraživanjem spolnih razlika u socijalnim djece koristeći Ljestvicu socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti utvrđeno je da djevojčice pokazuju više rezultate u svim kategorijama socijalnih vještina, osim asertivnosti i samokontrole. Procjenu su vršili učitelji. Prema procjeni roditelja pokazalo se da nema razlike među spolovima u kategoriji odgovornosti. Učitelji i roditelji procijenili su da dječaci pokazuju više eksternaliziranih problema, dok u procjeni internaliziranih problema nema pokazane razlike među spolovima. Učitelji djevojčice procjenjuju akademski kompetentnijima (Abdi, 2010, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014). Istraživanjem se pokazalo da se djevojčice više od dječaka orijentiraju na odnose i dijeljenje osjećaja s drugima (Mayr i sur., 2009, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014). Dobiveni podaci očekivani su s obzirom na postojeće kognitivističko-razvojne modele i teorije socijalnog učenja koje objašnjavaju utjecaj razvoja identiteta i spolnih uloga na ponašanje djeteta (Berk, 2008, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014).

Istraživanje razine socio-emocionalne dobrobiti predškolske djece na ispitanicima u dobi od četiri do šest godina provedeno od strane Mayra i Uliča (2009, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2014) pokazalo je da starija djeca imaju bolje razvijene kompetencije. Razlike po spolu nisu pokazane.

Istraživanje autora Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) u kojem se primjenjivala Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece predškolske dobi na djeci u dobi od jedne do sedme godine pokazalo je dobne i spolne razlike. S porastom dobi rasle su vrijednosti po svim kategorijama ljestvice. Značajnije razlike pokazale su se što je veća razlika među grupama, a konzistentnije su među grupama. Pokazana je razlika i po spolu tako da su sve dimenzije ljestvice više procijenjene kod djevojčica nego kod dječaka.

Kraft i sur. (2014, prema Kunac, 2015) proveli su istraživanje u dvije engleske škole želeći istražiti što karakterizira pedagogiju za kreativnost u tim školama. Istraživanje su proveli provodeći u školama određeni vremenski period i razgovarajući s djelatnicima. Rezultati istraživanja pokazali su da njihovu pedagogiju kreativnosti karakterizira sukonstrukcija kurikuluma, visoka vrijednost učeničke kontrole, aktivnosti, uključenosti, poticanje učenika na donošenje odluka i kritičko mišljenje i visoka očekivanja učitelja u kreativnom uključivanju učenika.

3. CILJEVI, ZADACI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

3.1. Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja je provjeriti mogućnost korištenja EPoC testa kreativnosti za prognozu socio-emocionalnog razvoja predškolskog djeteta.

Cilj istraživanja je utvrditi postoji li povezanost između potencijalne kreativnosti djeteta i pokazatelja socio-emocionalnog razvoja djeteta predškolske dobi.

3.2. Zadaci

Z1: Utvrditi deskriptivne pokazatelje kreativnosti dobivene EPoC testom socijalno-interpersonalne kreativnosti

Z2: Utvrditi spolne i dobne razlike kreativnosti u odnosu na koeficijent socijalno-interpersonalne kreativnosti

Z3: Utvrditi deskriptivne pokazatelje SEDO procjene

Z4: Utvrditi pouzdanost SEDO procjene

Z5: Utvrditi spolne i dobne razlike u razini socio-emocionalnog razvoja prema SEDO procjeni

Z6: Utvrditi postoji li povezanost socijalno-interpersonalne kreativnosti i socio-emocionalnog razvoja djeteta predškolske dobi

3.3. Hipoteze

H1: Očekuje se da će rezultati EPoC testa socijalno – interpersonalne domene kreativnog mišljenja i koeficijent socijalno – interpersonalne kreativnosti odstupati od normalne distribucije u smislu grupiranja većeg broja rezultata na nižim vrijednostima.

H2: Postoji povezanost spola i dobi u odnosu na koeficijent socijalno-interpersonalne kreativnosti: djevojčice imaju veći kvocijent socijalno-interpersonalne kreativnosti nego dječaci i što je veća dob djece to je veći koeficijent socijalno–interpersonalne kreativnosti

H3: Očekuje se da će se rezultati SEDO procjene grupirati na višim bodovima skale

H4: Očekuje se da će SEDO procjena pokazati visoku pouzdanost

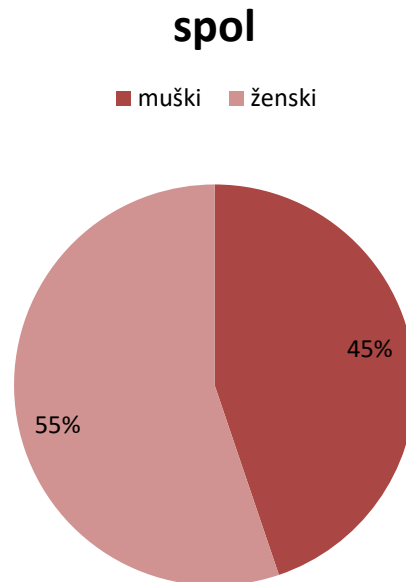
H5: Postoji povezanost spola i dobi s razinom socio-emocionalnog razvoja: djevojčice pokazuju više rezultate procjene socio-emocionalnog razvoja i razina socio-emocionalnog razvoja raste s dobi

H6: S obzirom da ne postoje dosadašnja istraživanja, ovaj zadatak je eksplorativnog tipa

4. METODA

4.1. Uzorak ispitanika

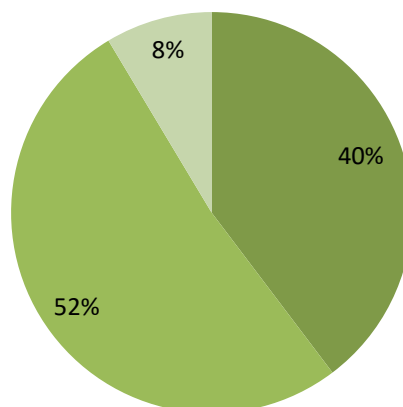
U istraživanju je sudjelovalo 58 sudionika uključenih u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji pohađaju Dječji vrtić Viškovo s prebivalištem u Viškovu i Dječji vrtić Radost s prebivalištem u Crikvenici. Ukupan uzorak čini 28 sudionika (48,3%) polaznika Dječjeg vrtića Viškovo i 30 sudionika (51,7%) polaznika Dječjeg vrtića Radost. U istraživanju je sudjelovalo 26 (44,8%) pripadnika muškog spola i 32 (55,2%) pripadnice ženskog spola. Sudionici istraživanja bili su u petoj, šestoj i sedmoj godini života. Od toga su 23 (39,7%) sudionika u petoj godini života, 30 (51,7%) sudionika u šestoj godini života i 5 (8,6%) sudionika u sedmoj godini života.



Slika 1. Prikaz raspodjele sudionika prema spolu

Dob

■ petogodišnjaci ■ šestogodišnjaci ■ sedmogodišnjaci



Slika 2.: prikaz raspodjele ispitanika prema dobi

Sudionici istraživanja odabrani su metodom slučajnog odabira koristeći tablicu slučajnih brojeva. Svi petogodišnjaci, šestogodišnjaci i sedmogodišnjaci koji pohađaju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Dječji vrtić Viškovo i Dječji vrtić Radost okupljeni su u mogući uzorak istraživanja iz kojeg se zatim tablicom slučajnih brojeva odredio slučajni uzorak.

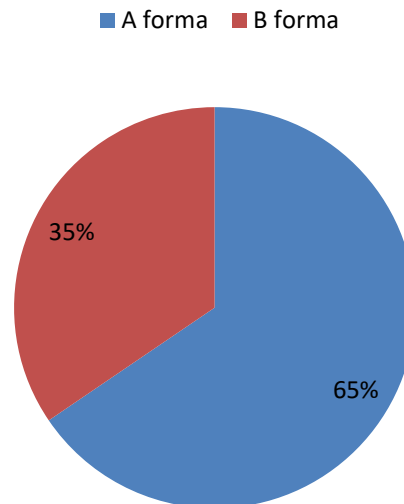
4.2. Mjerni instrumenti

U istraživanju u sklopu ovog diplomskog rada koristili su se EPoC test socijalno-interpersonalne kreativnosti i SEDO procjena.

EPoC test socijalno-interpersonalne kreativnosti sadrži dvije forme, A i B formu testa. Obje forme testa sastoje se od dvije sesije i svaka sesija sastoji se od dva zadatka. Jedan zadatak odnosi se na divergentno-eksploratorno mišljenje, a drugi na konvergentno-integrativno mišljenje. Jedna forma testa ukupno zadrži dva zadatka divergentno-eksplorativnog i dva zadatka konvergentno-integrativnog tipa. Test sadrži i primjer za uvođenja u rad na zadatku divergentno-eksplorativnog tipa. Test sadrži pitanja koja

zahtijevaju rješenje problema u dijadi ili za grupu. U istraživanju je 38 (65,5%) sudionika rješavalo A formu testa, a 20 (34,5%) sudionika B formu testa.

Forma EPoC testa



Slika 3.: Raspodjela sudionika prema formi rješavanja EPoC testa

Tijekom provedbe EPoC testa sudionik je za svoje odgovore vremenski ograničen ovisno o vrsti mišljenja koje se u zadatku traži. Sudionik može odgovarati kraće od vremenskog ograničenja ukoliko nema više ideja, no ne i više. U nastavku je prikazano vremensko ograničenje za pojedine vrste zadataka:

- Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja: „Osmisli ideje za rješenje problema prijatelja“ - maksimalno 10 minuta
- Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja: „Osmisli plan aktivnosti za grupu djece“ – maksimalno 15 minuta
- Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja: „Osmisli ideje za rješenje problema u grupi djece“ - maksimalno 10 minuta
- Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja: „Osmisli plan aktivnosti za rješenje problema prijatelja“ – maksimalno 15 minuta

EPoC test sadrži upute za njegovu provedbu. Provoditelj upoznaje sudionika s načinom provedbe testa tako da ga uvodi u primjer za rad na zadatku za što sudionik ima najviše 3 minute za odgovaranje. Nakon toga provoditelj čita usmenu uputu za zadatak i iznosi činjenicu nakon koje sudionik odgovara na pitanje. Ukoliko sudionik ima teškoća s rješavanjem zadatka, provoditelj mu smije pomoći samo propisanim načinom koji je sadržan u uputi svako zadatka. Primijeniteljevo pridržavanje uputa važno je kako bi se ostvarila vjerodostojnost odgovora sudionika istraživanja. Nakon usmene upute sudioniku je potrebno omogućiti vrijeme za razmišljanje bez ometanja odgovaranje na zadatak završava kada sudionik nema više ideja ili istekne propisano vrijeme. Primjenitelj testa samo jedanput može potaknuti sudionika da još razmisli o zadatku ako mu je ostalo vremena.

SEDO skala procjene sadrži osam područja procjenjivanja koja su ranije u radu opisana. Odgajatelji procjenjuju dječji socio-emocionalni razvoj na skali 1-5 gdje 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

4.3. Postupak prikupljanja i obrada podataka

Prije prikupljanja i obrade podataka diplomantice su prošle edukaciju o primjeni i vrednovanju EPoC testa u organizaciji izv.prof.dr.sc. Darka Lončarića u suradnji s mag.prim.educ Matejom Žigom i mag.prim.educ. Blankom Hajsan. Edukacija o primjeni i vrednovanju EPoC testa provedena je u travnju 2019. godine. Na edukaciji su usvojena znanja o teoriji i modelima kreativnosti, načinima mjerenja kreativnosti kod djece i mjeri potencijalne kreativnosti u različitim domenama EPoC testa.

Prije provedbe istraživanja u ustanovama, diplomantice su pribavile dozvolu ravnateljica Dječjeg vrtića Viškovo i Dječjeg vrtića Radost za provedbu istraživanja u njihovim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, diplomantice su pribavile

suglasnosti roditelja sudionika istraživanja o dozvoli za sudjelovanje u istraživanju i korištenju podataka u znanstvene svrhe. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Kako bi se zaštitila privatnost djece, svakom djetetu je dodijeljena jedinstvena šifra sudionika.

Prva faza provedbe istraživanja bila je provedba EPoC testa socijalno-interpersonalne kreativnosti. Test su provodile educirane diplomantice. EPoC test se provodio sa svakim djetetom individualno u prostoriji unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osiguranoj za nesmetano provođenje istraživanja. Test se provodio verbalno. Odgovori djece snimani su zapisivačima zvuka nakon čega su se radili transkripti dječjih odgovora. Djeca nisu bila upoznata sa snimanjem njihovih odgovora kako ih to ne bi ometalo u odgovaranju. Dopuštenje za audio snimanje diplomantice su dobile od roditelja. Prije provedbe testa istraživači su zabilježili ime, prezime, spol i dob sudionika. Ispitivači su upoznali dijete sa sudjelovanjem u istraživanju, rečeno im je da će im se postaviti neka pitanja na koja oni znaju odgovor te su prateći upute proveli test. Test se provodio u dvije sesije. Razmak između sesija bio je tjedan dana. Nakon transkribiranih odgovora djece isti su pohranjeni u digitalnom obliku na Google disku. Odgovore djece vrednovale su tri educirane diplomantice i mag.prim.educ. Blanka Hajsan. Odgovori na zadatke divergentno-eksplorativnog tipa bodovani su brojem bodova jednakim broju različitih ideja sudionika, dok su odgovori konvergentno-integrativnog tipa bodovani na ljestvici 1-7.

Druga faza provedbe istraživanja bila je provedba SEDO procjene. SEDO procjenu djece ispunjavali su matični odgajatelji sudionika istraživanja. Diplomantice su matičnim odgajateljima sudionika objasnile način ispunjavanja liste procjene te je dogovoren rok za ispunjavanje procjene od 7 dana. SEDO procjenu za pojedinog ispitanika ispunjavao je samo jedan matični odgajatelj.

Obrada podataka dobivena je deskriptivnom i korelacijskom analizom pomoću SPSS programa za statističku obradu podataka. Kako bi se odgovorilo na postavljene zadatke izračunate su srednje vrijednosti i mjere disperzije te su korišteni, Wilcoxonov test dva povezana uzorka, Spearmanova neparametrijska korelacijska analiza i Mann – Whitney test dva neovisna uzorka.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

5.1. Deskriptivna analiza EPoC testa

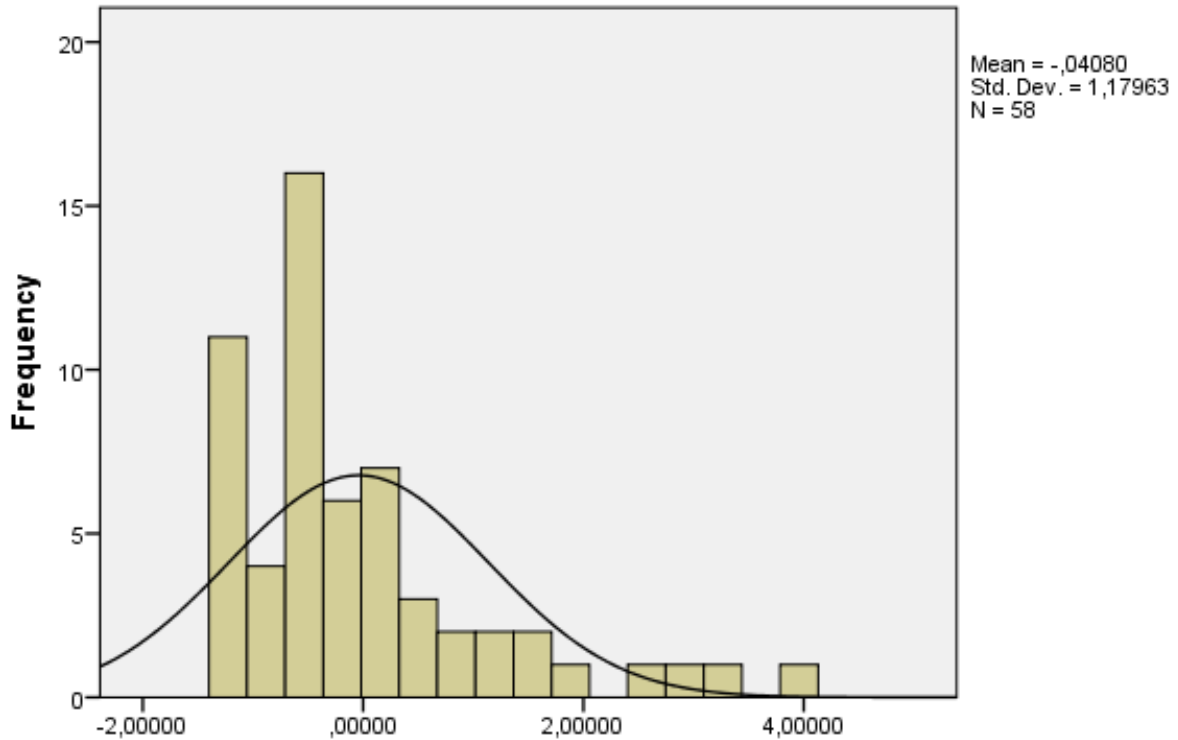
Analizom rezultata socijalno-interpersonalnog EPoC testa deskriptivnom statistikom prikazanom u Tablici 1. vidljivo je da su sudionici na testu divergentno-eksplorativnog mišljenja ostvarili minimalno 1 , a maksimalno 16 bodova. Na testu konvergentno-integrativnog mišljenja sudionici su ostvarili najmanje 2, a najviše 6 bodova. Vidljiva je razlika u aritmetičkim sredinama pojedinih zadataka testa. Najuočljivija je između istovrsnih zadataka divergentno-eksplorativnog tipa u različitim sesijama gdje problem koji se odnosi na dijadu ima $M=4,43$, a problem koji se odnosi na grupu 2,59.

Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti testova divergentno-eksplorativnog i konvergentno integrativnog tipa

	MIN	MAX	M	SD	Simetričnost	Kurtoza
Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja - dijada1	1,00	16,00	4,43	3,41	1,57	2,43
Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja - grupa1	2,00	6,00	2,88	0,99	1,48	2,27
Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja - grupa2	1,00	6,00	2,59	1,34	0,72	0,01
Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja - dijada2	2,00	5,00	2,66	0,81	1,34	1,72

U Tablici 1. prikazana je standardna devijacija pojedinih dijelova EPoC testa. Pokazana je pozitivna simetričnost u distribuciji rezultata koja u većini slučajeva prelazi vrijednost od 1, a posebno se ističe u varijabli 1 koja je prikazana na Slici 4. Rezultat pozitivne asimetričnosti

pojavljuje se u slučajevima postojanja velikog broja odgovora s niskim bodovima i malo odgovora s visokim brojem bodova.



Slika 4.: Prikaz distribucije rezultata testa divergentno-eksplorativnog tipa za dijadu

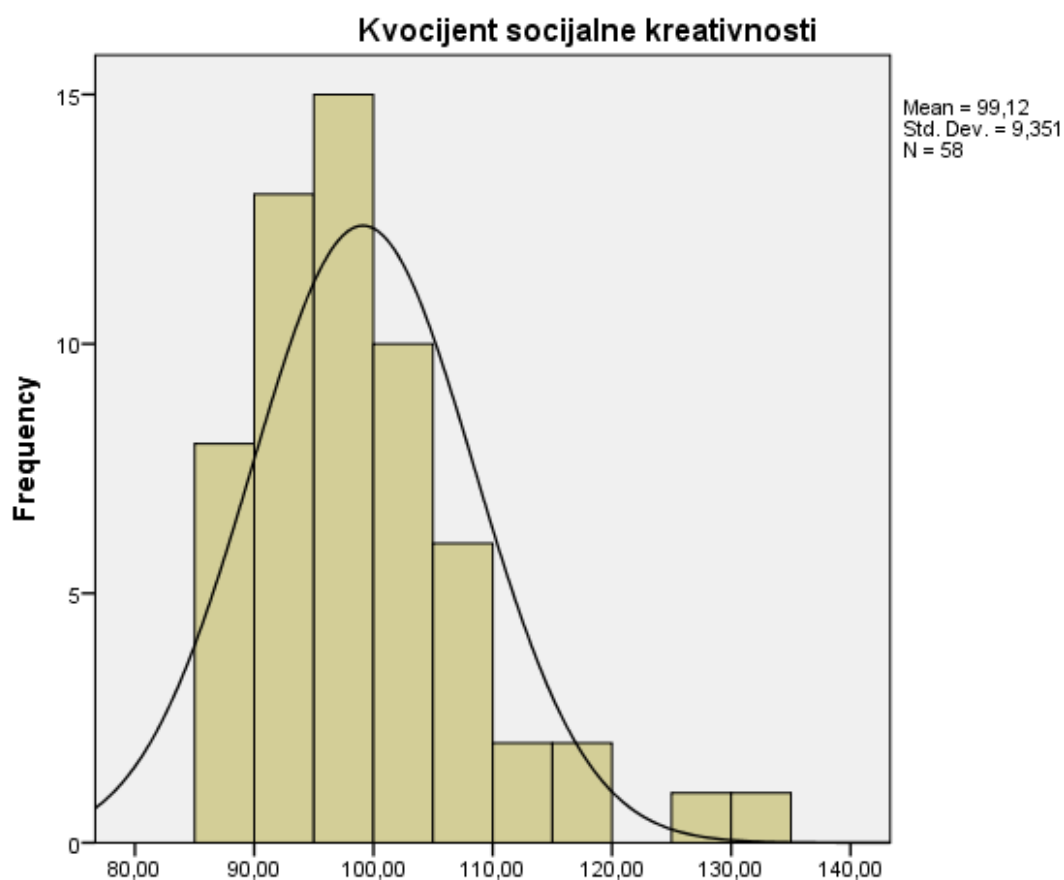
U Tablici 2. Prikazani su izračuni koeficijenata i kvocijenta socijalne kreativnosti. Zbrajanjem rezultata na istovrsnim tipovima zadataka dobiveni su koeficijenti socijalne kreativnosti za divergentno-eksplorativno mišljenje i konvergentno-integrativno mišljenje te koeficijent i kvocijent socijalne kreativnosti ukupno. Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti varira u vrijednostima od -,73 do 1,96 i njegova aritmetička sredina je $M = -0,05$. Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti varira u vrijednostima od -1,7 do 2,5 i aritmetička sredina iznosi $M = -0,07$. Koeficijent ukupne socijalne kreativnosti varira u vrijednostima od -0,95 do 2,13, a aritmetička sredina iznosi $M = -0,06$. Kvocijent socijalne kreativnosti varira u vrijednostima od 85,77 do 131,97, a aritmetička sredina iznosi 99,12. Svi izračuni koeficijenata socijalne kreativnosti sudionika pokazuju ispodprosječne rezultate na testu socijalno-interpersonalne kreativnosti.

Tablica 2.: izračuni koeficijenta i kvocijenta socijalne kreativnosti

EPoC test	M	Md	SD	Simetričnost	Kurtoza	Min	Max
Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti	-0,05	-0,26	0,65	1,39	2,09	-0,73	1,96
Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti	-0,07	-0,19	0,90	1,33	1,90	-1,17	2,50
Koeficijent socijalne kreativnosti	-0,06	-0,20	0,62	1,35	2,51	-0,95	2,13
Kvocijent socijalne kreativnosti	99,12	96,95	9,35	1,35	2,51	85,77	131,97

Na Slici 5. prikazan je graf simetričnosti kvocijenta socijalne kreativnosti. Simetričnost je pozitivna i iznosi 1,35. Graf pokazuje pozitivnu asimetričnu distribuciju koja se pojavljuje u slučajevima postojanja velikog broja odgovora s niskim bodovima i malo odgovora s visokim brojem bodova.

Prihvaćamo prvu hipotezu i zaključujemo da rezultati EPoC testa socijalno–interpersonalne domene kreativnog mišljenja i koeficijent socijalno–interpersonalne kreativnosti odstupaju od normalne distribucije u smislu grupiranja većeg broja rezultata na nižim vrijednostima. Rezultat se objašnjava rijetkom pojavom kreativnih pojedinaca unutar populacije.



Slika 5.:Graf distribucije kvocijenta socijalne kreativnosti

Razlike aritmetičkih sredina zadataka EPoC testa u odnosu sa spolom prikazane su u Tablici 3. U tablici je vidljivo da na zadacima konvergentnog tipa sudionici muškog spola ostvaruju više rezultate od sudionica ženskog spola, dok u zadacima divergentnog tipa sudionice ženskog spola ostvaruju više rezultate od sudionika muškog spola. Vrijednosti izračuna koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti viši su za sudionike muškog spola, a koeficijenti divergentne kreativnosti viši su za sudionice ženskog spola. Ukupan kvocijent socijalne kreativnosti viši je za sudionike muškog spola i iznosi $M= 31,08$, dok kvocijent socijalne kreativnosti sudionica ženskog spola iznosi $M= 28,22$.

Tablica 3.: Razlike aritmetičkih sredina zadataka socijalne kreativnosti prema spolu

Spol sudionika		M
Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja - dijada1	0 Muški spol	28,67
	1 Ženski spol	30,17
Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja - grupa1	0 Muški spol	31,98
	1 Ženski spol	27,48
Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja - grupa2	0 Muški spol	27,35
	1 Ženski spol	31,25
Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja - dijada2	0 Muški spol	33,23
	1 Ženski spol	26,47
Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti	0 Muški spol	33,92
	1 Ženski spol	25,91
Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti	0 Muški spol	28,44
	1 Ženski spol	30,36
Kvocijent socijalne kreativnosti	0 Muški spol	31,08
	1 Ženski spol	28,22

U Tablici 4. prikazani su rezultati utvrđivanja povezanosti spola u odnosu na rezultate u različitim kategorijama EPoC testa. Kako bi utvrdili postoji li razlika između dječaka i djevojčica u postignuću na različitim zadacima EPoC testa proveden je neparametrijski Mann – Whitney test razlike između nezavisnih rezultata i neparametrijski Wilcoxonov test rangova. Provedeni testovi nisu pokazali statistički značajnu razliku između djevojčica i dječaka u rezultatima na različitim kategorijama EPoC testa.

Tablica 4.: Rezultati dobiveni utvrđivanjem razlika po spolu u odnosu na kategorije EPoC testa

	Socijalni test divergentno- eksplorativnog mišljenja - dijada1	Socijalni test konvergentno- integrativnog mišljenja - grupa1	Socijalni test divergentno- eksplorativnog mišljenja - grupa2	Socijalni test konvergentno- integrativnog mišljenja - dijada2
Mann-Whitney U	394,500	351,500	360,000	319,000
Wilcoxon W	745,500	879,500	711,000	847,000
Z	-0,341	-1,096	-0,902	-1,682
Asymp. Sig. (2- tailed)	0,733	0,273	0,367	0,092

Kako bi utvrdili postoji li razlika između dječaka i djevojčica u koeficijentima divergentne i konvergentne socijalne kreativnosti i koeficijenta socijalne kreativnosti proveden je neparametrijski Mann – Whitney test razlike između nezavisnih rezultata i neparametrijski Wilcoxonov test rangova. Rezultati su prikazani u Tablici 5. Povedeni testovi nisu pokazali statistički značajnu razliku između dječaka i djevojčica u odnosu na koeficijente divergentne i konvergentne socijalne kreativnosti i kvocijenta socijalne kreativnosti.

Tablica 5.: Rezultati dobiveni utvrđivanjem razlika po spolu u odnosu na koeficijente i kvocijent socijalne kreativnosti

	Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti	Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti	Kvocijent socijalne kreativnosti
Mann-Whitney U	301,000	388,500	375,000
Wilcoxon W	829,000	739,500	903,000
Z	-1,831	-0,431	-0,641
Asymp. Sig. (2- tailed)	0,067	0,667	0,521

U utvrđivanju dobnih razlika i kreativnosti uspoređivali smo samo rezultate petogodišnjaka i šestogodišnjaka zbog samo 8,6% sudionika istraživanja u sedmoj godini života. U Tablici 6. prikazane su razlike u aritmetičkim sredinama petogodišnjaka i šestogodišnjaka u zadacima i koeficijentima socijalne kreativnosti. Na zadacima divergentnog tipa šestogodišnjaci imaju više rezultate aritmetičkih sredina od petogodišnjaka. Na zadacima konvergentnog tipa petogodišnjaci imaju više rezultate aritmetičkih sredina od šestogodišnjaka. Gledajući aritmetičke sredine koeficijenata konvergentne i divergentne socijalne kreativnosti i kvocijenta socijalne kreativnosti, u sve tri vrijednosti šestogodišnjaci postižu više rezultate aritmetičkih sredina.

Tablica 6.: Razlike aritmetičkih sredina zadataka i koeficijenata socijalne kreativnosti

Dob sudionika	M
Socijalni test divergentno- eksplorativnog mišljenja - dijada1	5 24,11
	6 29,22

Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja - grupa1	5	27,46
	6	26,65
Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja - grupa2	5	24,61
	6	28,83
Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja - dijada2	5	29,54
	6	25,05
Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti	5	28,48
	6	25,87
Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti	5	23,67
	6	29,55
Kvocijent socijalne kreativnosti	5	25,78
	6	27,93

U Tablici 7. prikazani su rezultati utvrđivanja povezanosti dobi u odnosu na rezultate u različitim kategorijama EPoC testa. Kako bi utvrdili postoji li razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u postignuću na različitim zadacima EPoC testa proveden je neparametrijski Mann – Whitney test razlike između nezavisnih rezultata i neparametrijski Wilcoxonov test rangova. Provedeni testovi nisu pokazali statistički značajnu razliku između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u rezultatima na različitim kategorijama EPoC testa.

Tablica 7.: Rezultati dobiveni utvrđivanjem razlika po dobi u odnosu na kategorija EPoC testa

	Socijalni test divergentno- eksplorativnog mišljenja - dijada1	Socijalni test konvergentno- integrativnog mišljenja - grupa1	Socijalni test divergentno- eksplorativnog mišljenja - grupa2	Socijalni test konvergentno- integrativnog mišljenja - dijada2
Mann-Whitney U	278,500	334,500	290,000	286,500
Wilcoxon W	554,500	799,500	566,000	751,500
Z	-1,212	-0,204	-1,018	-1,157
Asymp. Sig. (2- tailed)	0,226	0,839	0,309	0,247

Kako bi utvrdili postoji li razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u koeficijentima divergentne i konvergentne socijalne kreativnosti i koeficijenta socijalne kreativnosti proveden je neparametrijski Mann – Whitney test razlike između nezavisnih rezultata i neparametrijski Wilcoxonov test rangova. Rezultati su prikazani u Tablici 8. Povedeni testovi nisu pokazali statistički značajnu razliku između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u odnosu na koeficijente divergentne i konvergentne socijalne kreativnosti i kvocijenta socijalne kreativnosti.

Tablica 8.: Rezultati dobiveni utvrđivanjem razlika po dobi u odnosu na koeficijente i kvocijent socijalne kreativnosti

	Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti	Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti	Kvocijent socijalne kreativnosti
Mann-Whitney U	311,000	268,500	317,000

Wilcoxon W	776,000	544,500	593,000
Z	-0,621	-1,376	-0,503
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,535	0,169	0,615

Odbacujemo drugu hipotezu i zaključujemo da nema statistički značajne povezanosti spola i dobi s koeficijentom socijalne kreativnosti. Rezultati bi možda pokazali statistički značajnije povezanosti da je uzorak sudionika istraživanja bio veći.

5.2. Deskriptivna analiza SEDO procjene

Analizom rezultata SEDO procjene u Tablici 9. vidimo da su rezultati aritmetičke sredine na svim subskalama SEDO procjene veći od prosjeka. Rezultati mediana (Md) pokazuju da je na pet subskala pedeset posto procjena većih od 4, a na jednoj subskali pedeset posto procjena većih je od 3,5. Najviši rezultati procjene ostvareni su na subskali Samkontrola/Promišljenost (M= 4,21), a najniži rezultati ostvareni su na subskali Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom.

Potvrđujemo treću hipotezu i zaključujemo da su rezultati SEDO procjene grupirani prema višim bodovima. Pri analizi rezultata SEDO procjene treba imati u vidu moguću subjektivnost procjenitelja koja može utjecati na rezultate.

Tablica 9.: Frekvencije subskala SEDO procjene

	M	Md	SD	Min	Max	Percentili		
						25	50	75
Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	4,19	4,38	0,76	1,00	5,00	3,75	4,38	4,75
Samokontrola/Promišljenost	4,21	4,31	0,76	1,00	5,00	3,7	4,3	4,88

Asertivnost	4,02	4,11	0,70	1,56	5,00	3,6	4,1	4,56
Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	3,66	3,50	0,57	2,00	4,88	3,2	3,5	4,13
Orijentiranost na zadatak	3,99	4,00	0,68	2,25	5,00	3,6	4,0	4,53
Uživanje u istraživanju	4,05	4,25	0,80	1,38	5,00	3,4	4,2	4,78

U tablici 10. Prikazani su rezultati testa pouzdanosti SEDO procjene. Pouzdanost subskala SEDO procjene analizirana je Cronbach's Alpha koeficijentom. Rezultati testa pouzdanosti pokazali su da pet od šest subskala SEDO procjene ima visoku pouzadnost. Najveću pouzdanost pokazuje subskala Samokontrola/Promišljenost (Cronbach's Alpha= 0,321). Najnižu pouzdanost pokazuje subskala Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom (Cronbach's Alpha= 0,629).

U Tablici 11. analizirana je subskala Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom te je izračunato kolika bi vrijednost Cronbach's Alpha koeficijenta subskale da se pojedina čestica izbacila iz subskale.

Tablica 10.: Pouzdanost SEDO

	Cronbach`s Alpha
Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	0,918

Samokontrola/Promišljenost	0,921
Asertivnost	0,840
Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	0,629
Orijentiranost na zadatak	0,801
Uživanje u istraživanju	0,913

Vrijednost pouzdanosti subskale povećala bi se na Cronbach's Alpha= 0, 762 kada bi se izbacila čestica „*Brzo može izgubiti svoju unutarnju ravnotežu, vrlo brzo se uznemiri*“.

Prihvaćamo četvrtu hipotezu i zaključujem da SEDO skala procjene pokazuje visoku pouzdanost. Pokazana niža pouzdanost subskale Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom moguća je posljedica toga što djeca u predškolsko doba ne pokazuju veliku izloženost stresu te se čestice nisu mogle primijeniti na njih.

Tablica 11.: Pouzdanost čestica subskale Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom

	Cronbach's Alpha da je čestica izbrisana
Dijete u teškim situacijama ostaje razgovorljivo i pristupačno, npr. ako je žalosno, bijesno, razočarano.	0,490

Samo se može smiriti nakon nekog uzbuđenja ili stresa	0,501
Djeluje dobro emocionalno-uravnoteženo	0,538
Ne uzima srcu ako napravi neku grešku, ili izgubi u igri	0,587
Treba mu/joj dugo da se oporavi nakon nekog stresa ili uzbuđenja	0,681
Brzo može izgubiti svoju unutarnju ravnotežu, vrlo brzo se uznemiri	0,762
Emocionalne reakcije djeteta su primjerene situaciji	0,534
Nakon neke stresne situacije dijete se brzo oporavlja	0,582

Razlike aritmetičkih sredina subskala SEDO procjene u odnosu sa spolom prikazane su u Tablici 12. U tablici je vidljivo da su rezultati procjene za subskale Uspostavljanje kontakata/Socijalne vještine, Asertivnost i uživanje u istraživanju više za dječake, a rezultati procjene za subskale Samokontrola/Promišljenost, Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom i orijentiranost na zadatak više za djevojčice. Najmanja razlika aritmetičkih sredina je u subskali Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom gdje je za dječake $M= 29,31$, a za djevojčice $M= 29,66$.

Tablica 12.: Prikaz odnosa spola i rezultata SEDO procjene po subskalama

Spol sudionika	M
Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	Muški 30,96 spol

	Ženski	28,31
	spol	
Samokontrola/Promišljenost	Muški	27,27
	spol	
	Ženski	31,31
	spol	
Asertivnost	Muški	30,52
	spol	
	Ženski	28,67
	spol	
Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	Muški	29,31
	spol	
	Ženski	29,66
	spol	
Orijentiranost na zadatak	Muški	27,35
	spol	
	Ženski	31,25
	spol	
Uživanje u istraživanju	Muški	31,38
	spol	
	Ženski	27,97
	spol	

U Tablici 12. prikazani su rezultati utvrđivanja povezanosti spola u odnosu na rezultate u subskalama SEDO procjene. Kako bi utvrdili postoji li razlika između dječaka i djevojčica u razini socio-emocionalnog razvoja po subskalama SEDO procjene proveden

je neparametrijski Mann – Whitney test razlike između nezavisnih rezultata i neparametrijski Wilcoxonov test rangova. Provedeni testovi nisu pokazali statistički značajnu razliku između djevojčica i dječaka u rezultatima procjene na subskalama SEDO procjene.

Tablica 12.: Povezanost spola i rezultata SEDO subskala

	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	378,000	906,000	-0,596	0,551
Samokontrola/Promišljenost	358,000	709,000	-0,911	0,362
Asertivnost	389,500	917,500	-0,415	0,678
Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	411,000	762,000	-0,079	0,937
Orijentiranost na zadatak	360,000	711,000	-0,878	0,380
Uživanje u istraživanju	367,000	895,000	-0,769	0,442

U utvrđivanju dobnih razlika i rezultata SEDO procjene uspoređivali smo samo rezultate petogodišnjaka i šestogodišnjaka zbog samo 8,6% sudionika istraživanja u sedmoj godini života kao i za ranije opisane analize. U Tablici 13. prikazane su razlike u aritmetičkim sredinama petogodišnjaka i šestogodišnjaka u subskalama SEDO procjene. Petogodišnjaci pokazuju više rezultate na subskalama Uspostavljanje kontakta/Socijalne vještine (M= 29,37), Asertivnost (M= 27,52), Orijetiranost na zadatak (M= 27,57) i Uživanje u istraživanju (M= 29,85). Šestogodišnjaci pokazuju više rezultate na subskalama Samokontrola/Promišljenost (M= 29,28) i Emocionalna stabilnost/Suočavanje sa stresom (M= 27,13).

Tablica 13.: Prikaz odnosa dobi i rezultata SEDO procjene po subskalama

Dob sudionika	M	
Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	5	29,37
	6	25,18
Samokontrola/Promišljenost	5	24,02
	6	29,28
Asertivnost	5	27,52
	6	26,60
Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	5	26,83
	6	27,13
Orijentiranost na zadatak	5	27,57
	6	26,57
Uživanje u istraživanju	5	29,85
	6	24,82

Kako bi utvrdili postoji li razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u rezultatima na subskalama SEDO procjene proveden je neparametrijski Mann – Whitney test razlike između nezavisnih rezultata i neparametrijski Wilcoxonov test rangova. Rezultati su

prikazani u Tablici 14. Povedeni testovi nisu pokazali statistički značajnu razliku između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u odnosu na rezultate procjene na subskalama SEDO procjene.

Tablica 14.: Povezanost dobi i rezultata SEDO procjene po subskalama

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	290,500	755,500	-0,98	0,326
Samokontrola/Promišljenost	276,500	552,500	-1,24	0,217
t Asertivnost	333,000	798,000	-0,22	0,829
Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	341,000	617,000	-0,07	0,943
Orijentiranost na zadatak	332,000	797,000	-0,23	0,815
Uživanje u istraživanju	279,500	744,500	-1,18	0,238

Odbacujemo petu hipotezu i zaključujemo da ne postoji povezanost spola i dobi s razinom socio-emocionalnog razvoja. Rezultati ove povezanosti možda bi bili drugačiji kada bi se radilo istraživanje na većem uzorku. Također, nije pokazana statistički značajna povezanost dobi i razine socio-emocionalnog razvoja što može biti posljedica male dobne razlike između sudionika istraživanja s obzirom da je analizirana razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka.

5.3. Povezanost socijalno-interpersonalne kreativnosti i socio-emocionalnog razvoja djeteta

Kako bi utvrdili povezanost socijalno-interpersonalne kreativnosti i procijenjenih rezultata SEDO skale proveden je Spearmanov neparametrijski test korelacije. U Tablici 15. rezultati su Spearmanog testa korelacije zadataka EPoC testa i subskala SEDO procjene. Analizom su dobivena tri statistički značajne poveznice. Korelacijom rezultata subskale Uspostavljanje kontakata/Socijalne vještine i socijalnog testa konvergentno-integrativnog mišljenja za dijadu dobiven je $r_s = 0,293$, $p = 0,026$, $p < 0,05$. r_s je statistički značajan iz čega zaključujemo da postoji povezanost između rezultata subskale Uspostavljanja kontakata/Socijalnih vještina i socijalnog testa konvergentno-integrativnog mišljenja za dijadu. Korelacija je pozitivna i niska.

Korelacijom rezultata subskale Asertivnost i socijalnog testa konvergentno integrativnog mišljenja za dijadu dobiven je $r_s = 0,356$, $p = 0,006$, $p < 0,01$. r_s je statistički značajan iz čega zaključujemo da postoji povezanost između rezultata subskale Asertivnost i socijalnog testa konvergentno-integrativnog mišljenja za dijadu. Korelacija je pozitivna i niska.

Korelacijom rezultata subskale Uživanje u istraživanju i socijalnog testa konvergentno-integrativnog mišljenja za dijadu dobiven je $r_s = 0,396$, $p = 0,002$, $p < 0,01$. r_s je statistički značajan iz čega zaključujemo da postoji povezanost između rezultata subskale Uživanje u istraživanju i socijalnog testa konvergentno integrativnog mišljenja za dijadu. Korelacija je pozitivna i niska.

Druge korelacije nisu pokazale statistički značajne povezanosti.

Tablica 15.: Korelacija zadaci EPoC testa i podskala SEDO procjene

			Socijalni test divergentn o- eksplorativ nog mišljenja - dijada1	Socijalni test konvergent no- integrativn og mišljenja - grupa1	Socijalni test divergentn o- eksplorativ nog mišljenja - grupa2	Socijalni test konvergent no- integrativn og mišljenja - dijada2
Spearman's rho	Uspostavlja nje kontakta/ socijalne vještine	Correlation Coefficient	0,150	0,176	-0,034	,293*
		Sig. (2- tailed)	0,261	0,187	0,800	0,026
		N	58	58	58	58
		Samokontrola/ Promišljenost	Correlation Coefficient	0,110	-0,020	0,001
		Sig. (2- tailed)	0,411	0,884	0,994	0,213
		N	58	58	58	58
	Asertivnost	Correlation Coefficient	-0,006	0,173	0,020	,356**
		Sig. (2- tailed)	0,965	0,194	0,879	0,006
		N	58	58	58	58
	Emocionalna stabilnost/ suočavanje sa stresom	Correlation Coefficient	-0,177	0,020	-0,082	0,177
		Sig. (2- tailed)	0,184	0,879	0,542	0,184
		N	58	58	58	58
	Orijentiranost na zadatak	Correlation Coefficient	0,015	0,124	-0,004	0,224

	Sig. (2-tailed)	0,912	0,355	0,975	0,091
	N	58	58	58	58
Uživanje u istraživanju	Correlation Coefficient	-0,001	0,248	-0,025	,396**
	Sig. (2-tailed)	0,992	0,060	0,854	0,002
	N	58	58	58	58

U Tablici 16. prikazani su rezultati Spearmanovog testa korelacije za rezultate procjene subskala SEDO procjene i koeficijenta konvergentne i divergentne kreativnosti. Analizom su dobivene tri statistički značajne korelacije.

Korelacijom rezultata procjene subskale Uspostavljanje kontakata/Socijalne vještine i koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti dobiven je $r_s=0,274$, $p=0,037$, $p<0,05$. r_s je statistički značajan iz čega zaključujemo da postoji povezanost rezultata subskale Uspostavljanje kontakata/Socijalne vještine i koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti. Korelacija je pozitivna i niska.

Korelacijom rezultata procjene subskale Aserivnosti i koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti dobiven je $r_s= 0,323$, $p=0,013$, $p<0,05$. r_s je statistički značajan iz čega zaključujemo da postoji povezanost između rezultata procjene subskale Aserivnost i koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti. Korelacija je pozitivna i niska.

Korelacijom rezultata procjene subskale Uživanje u istraživanju i koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti dobiven je $r_s= 0,398$, $p=0,002$, $p<0,01$. r_s je statistički značajan iz čega zaključujemo da postoji povezanosti između rezultata procjene subskale Uživanje u istraživanju i koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti. Korelacija je pozitivna i niska.

Tablica 16.: korelacija koeficijenta socijalne kreativnosti i subskala SEDO procjene

			Koeficijent konvergentne socijalne kreativnosti	Koeficijent divergentne socijalne kreativnosti
Spearman's rho	Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	Correlation	,274*	0,072
		Coefficient		
		Sig. (2- tailed)	0,037	0,592
		N	58	58
	Samokontrola/Promišljenost	Correlation	0,128	0,072
		Coefficient		
		Sig. (2- tailed)	0,340	0,592
		N	58	58
	Asertivnost	Correlation	,323*	0,016
		Coefficient		
		Sig. (2- tailed)	0,013	0,905
		N	58	58
	Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	Correlation	0,132	-0,151
		Coefficient		
		Sig. (2- tailed)	0,323	0,258
		N	58	58
	Orijentiranost na zadatak	Correlation	0,226	0,013
		Coefficient		
		Sig. (2- tailed)	0,088	0,920

	N	58	58
Uživanje u istraživanju	Correlation Coefficient	,398**	-0,012
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,931

U Tablici 17. prikazani su rezultati Spearmanovog testa korelacije između rezultata procjene subskala SEDO procjene i kvocijenta socijalne kreativnosti. Rezultati testa nisu pokazali statistički značajne korelacije među koreliranim varijablama.

Tablica 17.: Korelacija kvocijenta socijalne kreativnosti i subskala SEDO procjene

			Kvocijent socijalne kreativnosti
Spearman's rho	Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine	Correlation Coefficient	0,216
		Sig. (2-tailed)	0,103
	Samokontrola/Promišljenost	Correlation Coefficient	0,092
		Sig. (2-tailed)	0,494
	Asertivnost	Correlation Coefficient	0,154
		Sig. (2-tailed)	0,250

Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom	Correlation Coefficient	-0,043
	Sig. (2-tailed)	0,750
Orijentiranost na zadatak	Correlation Coefficient	0,103
	Sig. (2-tailed)	0,440
Uživanje u istraživanju	Correlation Coefficient	0,151
	Sig. (2-tailed)	0,258

Iako nije pokazana statistički značajna povezanost ukupnog koeficijenta socijalne kreativnosti s rezultatima procjene podskala SEDO procjene, ona je pokazana u konvergentno-integrativnom mišljenju u dijadi i korelaciji koeficijenta konvergentne socijalne kreativnosti i podskala Uspostavljanje kontakta/Socijalne vještine, Asertivnost i Uživanje u istraživanju. Ti rezultati pokazuju kako kreativnost ne treba sagledavati samo kao jedinstveni konstrukt- kvocijent kreativnosti, već se treba sagledavati po koeficijentima kreativnosti.

6. ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između potencijalne kreativnosti djeteta i pokazatelja socio-emocionalnog razvoja djeteta predškolske dobi, a svrha istraživanja provjeriti je li EPoC test socijalno-interpersonalne kreativnosti prikladan za primjenu na uzrastu djece predškolske dobi.

Kroz šest istraživačkih pitanja dobiveni su rezultati prema kojima prihvaćamo ili odbacujemo postavljene hipoteze. Prvu hipotezu potvrđujemo i zaključujemo da rezultati EPoC testa socijalno-interpersonalne domene kreativnog mišljenja i koeficijent socijalno-interpersonalne kreativnosti odstupaju o normalne distribucije u smislu grupiranja većeg broja rezultata na nižim vrijednostima. Drugu hipotezu odbacujemo i zaključujemo da ne postoji povezanost spola i dobi u odnosu na koeficijent socijalno-interpersonalne kreativnosti. Treću hipotezu potvrđujemo i zaključujemo da se rezultati SEDO skale procjene grupiraju na višim bodovima skale. Potvrđujemo i četvrtu hipotezu i zaključujemo da SEDO skala procjene pokazuje visoku pouzdanost. Petu hipotezu odbacujemo i zaključujemo da ne postoji povezanost spola i dobi s razinom socio-emocionalnog razvoja. Šesti zadatak bio je eksplorativnog tipa i za njega nije postavljena hipoteza. Iz rezultata zaključujemo da postoji statistički značajna povezanost konvergentno-integrativnog mišljenja u dijadi i socio-emocionalnog razvoja djeteta i da postoji statistički značajna povezanost koeficijenta konvergentne kreativnosti i socio-emocionalnog razvoja djeteta.

Smatramo da je EPoC test socijalno-interpersonalne kreativnosti primjenjiv na uzrastu djece predškolske dobi što je vidljivo po varijabilnosti njihovih odgovora.

Kao moguće nedostatke istraživanja navodimo mali uzorak istraživanja i moguću subjektivnost u procjeni socio-emocionalnog razvoja koji su procjenjivali matični odgajatelji koristeći SEDO skalu procjene.

7. LITERATURA

1. Arar, L., & Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22.
2. Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371-381.
3. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Zagreb: Naklada Slap.
4. Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16 (3 (89)), 477-496. preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/19080>
5. Brusić, A. (1996). Roditeljske i odgajateljske procjene socioemocionalnog razvoja djece predškolske dobi. *Kriminologija & socijalna integracija*, 4 (2), 127-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/94153>
6. Bubnić, H. (2015). Podržavanje prirodne kreativnosti djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 29-31. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169963>
7. Cveković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alinea.
8. Čudina-Obradović, M. (1991.). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Huzjak, M. (2006). GIFTEDNESS, TALENT AND CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 289-300. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/26205>
10. Jurišević, M. (2014). Creativity: An interview with Prof. Todd Lubart on the multivariate approach to creativity. *Horizons of Psychology*, 23, 168–170.
11. Kroflin, L., Nola, D., Posilović, A., Supek, R. (ur.). (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
12. Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 156(4), 423-446

13. Lončarić, D. (2018). Osnovne informacije o prilagodbi i primjeni EPoC testa potencijalne kreativnosti u Hrvatskoj
14. Lubart, T. I. (1994). Creativity. U R. J. Sternberg, *Thinking and Problem Solving* (289-332). New York: Academic Press.
15. Lubart, T. I., Zenasni, F., i Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
16. Ozimec, S. (1996). *Otkriće kreativnosti*. Varaždinske toplice: Znanstvena biblioteka
17. Runco, M. A. (2004.). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687.
18. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M., (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden Marketing- Tehnička knjiga
19. Sternberg, R. J. (1999.). *Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: BARKA.
20. Sternberg, R. J. i Lubart, T. I. (1996.). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688
21. 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. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131196>
22. Tomljenović, J.E. (2004). Kreativnost kao razvojna kategorija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 10 (37), 18-19. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178242>
23. Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap