

Neke odrednice samoefikasnosti odgojitelja za prevenciju rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama

Zemunik, Tina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:193995>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-04**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Tina Zemunik

Neke odrednice samoefikasnosti odgojitelja za prevenciju rizičnih
ponašanja djece u predškolskim ustanovama

Zagreb, rujan 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Tina Zemunik

Neke odrednice samoefikasnosti odgojitelja za prevenciju rizičnih
ponašanja djece u predškolskim ustanovama

DIPLOMSKI RAD

Mentor rada: dr. sc. Ema Petričević

Zagreb, rujan 2022.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.



Tina Jovanović

(vlastoručni potpis studenta)

Sadržaj

1. UVOD	1
2. RIZIČNA PONAŠANJA	2
2.1. Oblici rizičnih ponašanja kod djece predškolske dobi.....	3
2.1.1. Agresivnost	3
2.1.2. Laganje.....	4
2.1.3. Hiperaktivnost.....	4
2.1.4. Prkos	4
2.1.5. Strašljivost.....	5
2.1.6. Povučenost	5
2.1.7. Potištenost.....	6
2.2. Iskustva odgojitelja u radu s djecom rizičnog ponašanja.....	6
3. PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA U ODGOJNO OBRAZOVNIM USTANOVAMA	8
4. SAMOEFIKASNOST	9
4.1 Izvori samoefikasnosti	10
4.2 Samoefikasnost odgojitelja	11
5. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	12
6. METODA	14
6.1. Postupak provedbe istraživanja.....	14
6.2. Uzorak ispitanika	14
6.3. Instrumenti	16
6.3.1. Znanje o rizičnim ponašanjima	17
6.3.2. Samoefikasnost odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja	17
6.3.3. Uloga roditelja u radu s djecom rizičnog ponašanja	17
6.3.4. Suradnja između odgojitelja u skupini i suradnja između odgojitelja i stručnih suradnika	18
7. REZULTATI.....	18
8. RASPRAVA.....	24
9. ZAKLJUČAK	27
LITERATURA.....	28
Prilog 1.	33

SAŽETAK

Prema nekim istraživanjima 3-10% djece u vrtićima pokazuje trajno odstupanje u ponašanju koja prelaze okvire razvojne faze ili manifestiraju ozbiljne oblike emocionalnih i ponašajnih problema što može imati utjecaj na budući psihosocijalni razvoj djeteta. Stoga je važno raditi na prevenciji emocionalnih i ponašajnih problema, a u tome značajnu ulogu ima i odgojitelj. Istraživanja također pokazuju da uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti u radu (samoeфикаsnost) ima brojne pozitivne ishode poput radne učinkovitosti. Stoga je cilj ovog rada bio ispitati procjenu samoeфикаsnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja kao i neke od odrednica odgojiteljeve samoeфикаsnosti za rad s djecom rizičnog ponašanja poput znanja o rizičnom ponašanju djece, iskustva, uloge roditelja, kvalitete suradnje s kolegama i suradnje sa stručnim timom. Istraživanje je provedeno online upitnikom na području Republike Hrvatske na uzorku od 184 odgojitelja tijekom srpnja i kolovoza 2022. godine. U upitniku su primijenjene skale samoprocjene. Rezultati istraživanja pokazali su da odgojitelji visoko procjenjuju specifičnu samoeфикаsnost za rad s djecom rizičnih ponašanja, pri čemu višu samoeфикаsnost procjenjuju odgojitelji koji imaju dulji staž. Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da samoeфикаsnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja pozitivno pridonose znanje o rizičnim ponašanjima, duljina staža, percepcija uloge roditelja i kvaliteta suradnje s odgojiteljem u skupini, a povrh toga i kvaliteta suradnje sa stručnim timom.

Ključne riječi: samoeфикаsnost, rizična ponašanja, prevencija, odgojitelji

SUMMARY

According to some research 3-10% of children in pre-school education show permanent deviations in behavior that go beyond the limits of the developmental phase or manifest serious forms of emotional and behavioral problems which can have an impact on the child's future psychosocial development. Therefore, it is important to work on the prevention of emotional and behavioral problems, in which the educator has a significant role. Research also shows that the belief about one's own effectiveness at work (self-efficacy) has numerous positive outcomes such as work efficiency. Thus the aim of this research was to examine the self-efficacy of educators who work with children who are showing risky behavior, as well as some determinants of the educator's self-efficacy for working with children with risky behavior, such as knowledge about children's risky behavior, experience, the role of parents, the quality of cooperation with colleagues and the professional team. The research was conducted using an online questionnaire in Croatia on a sample of 184 educators during July and August of 2022. Self-assessment scales were used. The results of the research showed that educators highly estimate the specific self-efficacy for working with children with risky behaviors, whereby higher self-efficacy is estimated by educators who have a longer experience. The results of the hierarchical regression analysis showed that knowledge about risky behaviors, work experience, perception of the role of parents and the quality of cooperation with other educators in the group were positive predictors of self-efficacy for working with children who show risky behaviors. Also, the quality of cooperation with the professional team additionally positively predicted the self-efficacy of educators for working with children with risky behaviors.

Key words: self-efficacy, risky behavior, prevention, early childhood educators

1. UVOD

Današnji ubrzani ritam života u kojem pojedinac nema vremena za opuštanje i cjelodnevno je aktivan i zaposlen ostavio je traga na svima, a tako i na djeci. Suočena s mnogim stresnim situacijama (razvod roditelja, selidba u drugi grad, strah da je različit/a od drugih, boravak izvan doma) djeca sve manje vremena provode na zraku i u prirodi. Takve stresne situacije mogu dovesti do pojave rizičnih ponašanja već u predškolskoj dobi. Prema Vlah i suradnicima (2018) oko 3-10% djece u vrtićima pokazuje trajno odstupanje u ponašanju. Ova odstupanja se pokazuju u mjeri koja prelazi okvire razvojne faze ili manifestiraju ozbiljne oblike emocionalnih i ponašajnih problema. Budući da je riječ o evidentnoj prisutnosti problema važno je baviti se prevencijom emocionalnih i ponašajnih problema. Osobito važno razdoblje za prevenciju rizičnih ponašanja je period dobi djeteta od treće do šeste godine, to jest uzrast rane i predškolske dobi djeteta (Vlah i sur., 2018). Istraživanja pokazuju da je uloga odgojitelja važna tj. ključna za kvalitetnu prevenciju i rane intervencije u radu sa djecom rizičnih ponašanja. Postoji mnoštvo definicija takvog ponašanja u literaturi, a također pronalazimo i razne termine koji se mogu koristiti uz ovaj pojam (primjerice: odgojna zapuštenost, poremećaji u ponašanju, poremećaji u socijalnom ponašanju te prijestupničko ponašanje). Većina autora kod definiranja navodi neke karakteristike rizičnog ponašanja, no, cjelovita opće prihvaćena definicija ipak ne postoji (Bouillet i Uzelac, 2007). Tako termin problemi u ponašanju predstavlja krovni pojam za kontinuum ponašanja od onih jednostavnijih, do onih definiranih i sankcioniranih propisima i često težih po posljedicama i potrebama za tretmanom. Ispravni termini, s obzirom da se radi o djeci rane i predškolske dobi, su rizična ponašanja i teškoće u ponašanju budući da su to prihvaćeni specifični termini za sektor odgoja i obrazovanja u skladu s navedenim standardima (Maurović, 2015).

Prema Vlah i sur. (2014) brojna istraživanja donose podatke o različitim oblicima i vrstama rizičnog ponašanja i o njihovim posljedicama u slučaju manjka preventivnih aktivnosti. Neke od dugoročnih posljedica mogu biti socijalna isključenost, školski neuspjeh, ovisnost te kršenje zakona u mladosti i odrasloj dobi (Colman i sur., 2007; Perry i Carroll, 2008). Ako prevencija rizičnih ponašanja nije ostvarena u najranijoj dobi, pojedinci rizičnih ponašanja imaju veće vjerojatnosti usvojiti probleme u ponašanju i u odrasloj dobi (Vlah i sur., 2018). Odgojiteljev pristup bi trebao biti pedagoško preventivni pristup kojim će preusmjeriti djetetovo ponašanje. Odgojitelj ima važnu ulogu u prevenciji rizičnih ponašanja. Predškolska

ustanova može preventivno djelovati na rizična ponašanja kroz obrazovanje djece o međusobnom poštovanju, poticanju odnosa između obitelji i skrbnika i stvaranjem ugodne atmosfere. Put ka razvoju rizičnih ponašanja može biti umanjen kada su odgojitelji bolje osposobljeni (Bašić, 2008). Kada se pojedinac osjeća osposobljen on se osjeća samoeфикаsnim. Samoeфикаsnost je uvjerenje pojedinca o vlastitim sposobnostima izvršavanja različitih zadataka i akcija koje su potrebne da bi se neka aktivnost u potpunosti ostvarila (Bandura, 1997). Budući da je samoeфикаsnost važan prediktor ponašanja odgojitelja, u ovom nas istraživanju zanimaju neke odrednice samoeфикаsnosti odgojitelja u prevenciji razvoja rizičnih ponašanja kod djece. U nastavku rada ćemo predstaviti teoriju samoeфикаsnosti, a u sljedećem će poglavlju biti više riječi o rizičnim ponašanjima.

2. RIZIČNA PONAŠANJA

Ne postoji definicija s kojom se točno može odrediti da li je neko ponašanje normalno i što je to točno normalno ponašanje već se normalnost nekog postupka određuje kroz prosjeke utemeljene iz socijalnih standarda. S obzirom da pišemo o djeci i o njihovom ponašanju normalnim ponašanjem se smatra ono koje se pojavljuje kod većine djece u nekoj određenoj dobi (Čuturić, 1995). Moramo spomenuti i ponašanja koja odstupaju od socijalnih standarda. Svakako bilo tko može na neko vrijeme imati odstupanja, no ako odstupanja traju duže vrijeme i postaju sve učestalija, onda se može govoriti o poremećajima u ponašanju (Burić, 2016).

Kroz vrijeme mnogi izrazi su se koristili za opisivanje ovakvog ponašanja: odgojna zapuštenost, poremećaji u ponašanju i ličnosti te prijestupničko ponašanje. No, u skorije vrijeme najviše se koriste pojmovi poremećaji u socijalnom ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007) i rizična ponašanja (Bašić i Ferić, 2004). Nazor i suradnici (2002) definiraju rizična ponašanja kao svako ponašanje koje se može opisati kao smjelo ili opasno. Bouillet i Uzelac (2007) rizičnim ponašanjem nazivaju ono ponašanje kod kojeg se povećava vjerojatnost neželjenih posljedica za pojedinca. Takvo ponašanje ima snažan utjecaj na daljnji psihosocijalni razvoj. Nadalje, isti autori ističu kako svako ponašanje koje bi se nazvalo rizičnim mora zadovoljiti određene kriterije:

- trajanje poremećaja - o poremećaju se govori ako odstupanje traje kroz dulji vremenski period (od tri do šest mjeseci i dulje)

- intenzitet poremećaja - težina poremećaja, gdje se spominju blagi, umjereni i teški poremećaji, odnosno umjerena i vrlo visoka rizičnost
- prisutnost poremećaja u određenoj sredini - pri čemu su opasniji i teži poremećaji koji se pojavljuju u više različitih sredina (primjerice, obitelj, škola, društvo vršnjaka)
- hitnost intervencije
- prethodne intervencije i njihovi rezultati.

2.1. Oblici rizičnih ponašanja kod djece predškolske dobi

U literaturi se također navode i različiti oblici rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. Prema Lebedina Manzoni (2007) postoje dvije široke skupine simptoma kod djece. Prva skupina simptoma stvara problem okolini (eksternalizirani problemi), a druga skupina simptoma stvara problem samom djetetu (internalizirani problemi). Eksternalizirana ili nedovoljno kontrolirajuća ponašanja mogu se opisati kao ona koja stvaraju probleme u djetetovoj bližoj okolini. Ovakvim ponašanjem dijete pokazuje otpor ka autoritetu. Najčešći su: agresivnost, laganje, hiperaktivnost i prkos. S druge strane, internalizirana rizična ponašanja su pretjerano kontrolirajuća ponašanja i definiraju se kao povučeno ili depresivno ponašanje (Brajša-Žganec, 2003). Najučestaliji oblici su: strašljivost, povučенost i potištenost (Bouillet i Uzelac, 2007). U poglavljima koja slijede navedena ponašanja bit će pobliže opisana.

2.1.1. Agresivnost

Žužul (1989;49 prema Brajša-Žganec) agresivnost definira kao „svaku reakciju (fizičku ili verbalnu) izvedenu s namjerom da se nekom drugom nanese šteta ili povreda bilo koje vrste, bez obzira da li je ta namjera do kraja realizirana“.

Agresivnost je vrlo česta tema u predškolskim ustanovama zbog toga što se pojavljuje u ranom djetinjstvu. Kroz razdoblje između prve i druge godine počinje se pokazivati zlonamjerno agresivno ponašanje. A dijete sa četiri godine ima porive ka otimanju igračaka te u šestoj godini života može se usmjeravati napadu na drugog pojedinca (Žužul, 1989 prema Brajša-Žganec, 2003).

Kao razlozi za agresiju najčešće se navode: želja za dobivanjem pažnje, roditeljsko odbacivanje, fizičko kažnjavanje roditelja, popustljivost roditelja, prenesena ljutnja. Može se reći da ovakvo ponašanje proizlazi iz autoritarnog i agresivnog odgojnog stila (Čuturić, 1995). Prema Žižak i Jeđud (2005), djeca koja pohađaju psihosocijalne tretmane najčešće se uključuju u iste zbog agresivnosti te je to jedan od najučestalijih problema predškolske djece.

U predškolskoj ustanovi dijete uspostavlja socijalne interakcije i postupno dobiva iskustvo s vršnjacima. Zbog toga bez obzira na do tad stečena iskustva unutar obitelji i njegove zajednice ono se susreće s agresivnošću. Agresivno ponašanje se unutar predškolske ustanove manifestira kroz svađe, vikanje, psovanje, otimanje, čupanje, ismijavanje, vrijeđanje i tome slično. Ovakvo ponašanje može označavati potrebu za nečijom naklonošću ili pažnjom. Agresivno ponašanje kod djece rane i predškolske dobi u većini slučajeva označava ili obranu od nečeg ili borbu djeteta za nešto (Haug-Schnabel, 1997).

2.1.2. Laganje

Laganje podrazumijeva postojanje namjere i svijesti o tom djelu. Djeca lažu radi postizanja željenog cilja, opravdavanja, izbjegavanja kazni, ili dobivanja nagrade. Odgajatelj bi trebao moći prepoznati kada dijete laže iz navike i preventivno reagirati kako bi se dijete potaknulo da ne nastavlja s takvim ponašanjem (Bouillet i Uzelac, 2007). U predškolskoj se dobi namjerna laž i dječja mašta mogu nekada isprepletati te ih treba moći razlikovati i razdvojiti (Ljubetić, 2001).

2.1.3. Hiperaktivnost

Hiperaktivnost ili motorni nemir opisuje ono dijete koje ne može na miru sjediti, nije u mogućnosti čekati na red te mu se pažnja brzo pomjera i zbog toga ne provodi mnogo vremena u nekoj aktivnosti već prelazi na nešto drugo. Ovakvom djetetu bitno je omogućiti rutinu i strukturu, ukazivati mu na jasne zahtjeve kojima je doraslo. Nadalje, bitno je da se hiperaktivnost prihvati te da smo svjesni da hiperaktivno dijete reagira na poseban način (Bouillet i Uzelac, 2007).

Prema Čturić (1995) ovakvo ponašanje se može pojaviti između druge i četvrte godine kao uobičajeni dio djetetova razvoja. U slučaju da se isto ponašanje nastavi i nakon šeste godine znak je nezrelosti koja će se očitavati i u drugim područjima. Ovakvom djetetu bi trebalo omogućiti što veću kretnju i slobodu. Ponuditi mu pomoć i usmjerenje, pokušati izbjegavati kazne i zabrane, ali jasno naglasiti kakvo ponašanje je prihvaćeno.

2.1.4. Prkos

Prkos (neposlušnost, otpor) je učestalo ponašanje djece predškolske dobi. To je oblik ponašanja kroz koji se djeca bune protiv autoriteta kojem se moraju prilagoditi. Ovakav otpor može biti pasivan tako što će dijete izbjegavati zahtjeve ili također potpuno ne prihvaćati zahtjeve (Čturić, 1994).

Bouillet i Uzelac (2007) prkos opisuju kao nepoštivanje pravila i autoriteta. Ovakvo ponašanje često prati i svojeglavost i negodovanje pri zapovijedima. Također, pregovori s odraslima i drugom djecom mogu biti otežani kod djece prkosnog ponašanja. Djeca često kroz ovakvo ponašanje pokušavaju vidjeti granice roditelja. Pojava prkosnog ponašanja najčešće se manifestira na kraju treće godine te ona snažno ovisi o ponašanju odraslih iz djetetove okoline (Rumpf, 2006).

2.1.5. Strašljivost

Strašljivost se definira kao ponašanje u kojemu se pojedinac ponaša uznemireno, blijedi, pojačano se znoji, osjeća se napet, zbunjen. Pojedinac koji je strašljiv osjeća se bespomoćno te u svemu vidi opasnost. Nepoznata situacija ili osoba u djetetu može izazvati strah koji dijete najčešće verbalizira kroz plač. Dijete gubi na mogućnosti usvajanja vještina i znanja tako što ne riskira i ne istražuje svoju okolinu zbog straha. Ono ostaje uskraćeno za potrebna znanja u njegovom samoostvarenju. Razlog djetetove strašljivosti može biti odgojni stil gdje roditelj, kako bi dobio rezultate koje želi, koristi zastrašivanje (Bouillet i Uzelac, 2007).

2.1.6. Povučenost

Povučenost je posljedica nezadovoljenih potreba za pripadanjem i ljubavi. Do nje može doći manjkom ispunjavajućih socijalnih odnosa. Povučeno dijete je ono koje je učestalo tiho, usamljeno, dijete koje provodi većinski dio svog vremena u mašti, nema stalne prijatelje te je također za takvo dijete karakteristično preferiranje društva ili mlađih ili starijih od sebe. Jako je nesigurno te ima problema s vjerovanjem u druge (Bouillet i Uzelac, 2007).

Na formiranje povučenosti kod pojedinca može snažno utjecati njegov odnos s roditeljem. Od velikog značaja su iskustva koja dijete prima kroz svoju okolinu i obitelj. Roditelji koji svoju djecu štite od nelagodnosti i u svakoj situaciji se nalaze uz njih zapravo svojim ponašanjem pomažu razvoju djetetove povučenosti. Kada se pretjerano i panično na dijete pazi samom djetetu se onemogućuje pristup biranju i rješavanju vlastitih problema. Ovakva djeca će manje istraživati zbog straha od moguće nelagodnosti u svakoj situaciji. Povučena djeca izbjegavaju socijalizaciju s drugom djecom i kreiraju probleme kod odlaska u predškolsku ustanovu (Čuturić, 1995).

Odgojitelji mogu intervenirati na određene načine i određenim postupcima spriječiti pojavu povučenosti. Najbolji način je stvaranje pozitivnog iskustva u socijaliziranju, a to se može postići kroz različita udruživanja potom sve više i više postepeno izlagati dijete situacijama u kojima je njegova povučenost najizraženija (Bouillet i Uzelac, 2007).

2.1.7. Potištenost

Potištenost je ponašanje koje može biti povezano s povučenošću ili plašljivošću djeteta. Kod djece potištenost se pojavljuje pod utjecajem okoline ili genetike. Česti uzroci koji mogu utjecati na razvoj ovog ponašanja mogu biti nedostatak pažnje i ljubavi, zanemarivanje i zlostavljanje. Također iznimno stresne i traumatične (smrt bliske osobe) situacije mogu rezultirati pojavom potištenosti (Bouillet i Uzelac, 2007). Prema Lebedina Manzoni (2007) na razvoj ovakvog ponašanja snažno utječu međuljudski odnosi u obitelji, posebice loša komunikacija, manjak vremena provedenog zajedno te pogoršani odnosi među članovima. Nadalje, u slučaju pojave nekog iznenadnog ponašanja koje traje dulje od dva tjedna i sadržava: nedostatak zanimanja za aktivnosti i socijalizaciju s drugom djecom, promjene u dnevnom ritmu kroz spavanje, budnost i apetit, gubitak energije, osjećaj tuge i negativnog mišljenja o sebi, maštanje ili misli o smrti, preosjetljivost i izraženi trajni fizički bolovi potrebno je zatražiti pomoć (Žitnik i Maglica, 2002).

2.2. Iskustva odgojitelja u radu s djecom rizičnog ponašanja

Prema istraživanju „*Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova s rizičnim ponašanjem djece*“ autorica Vlah i sur. (2018) odgojitelj je u kontekstu vrtića ključna figura u radu s djecom s rizičnim ponašanjima. Kada su brojni elementi predškolske ustanove (organizacija, vođenje ustanove, suradnja s roditeljima, didaktička i prostorna opremljenost) stručno i znanstveno utemeljeni, tada vrtić može pozitivno utjecati te zaštititi dijete. No, iznimnu važnost ima sama uloga odgojitelja. Svijesti sudionika o važnosti vlastite uloge u nošenju s rizičnim ponašanjima djece doprinosi činjenica da su upravo odgajatelji ti koji su u stalnom odnosu s djecom te su također i izvor informacija o samom djetetu. Sudionici istraživanja autorice Vlah i sur. (2018) iskazuju da smatraju kako je njihova dužnost reagirati i intervenirati na odgojne izazove. Nadalje, dio njih spominje i shvaćanje obiteljske situacije djece s rizičnim ponašanjima, to jest mnogi odgojitelji su osvijestili prepreke na koje nailaze roditelji te imaju razumijevanja za njih. Uvažavaju ulogu roditelja te također imaju na umu posebnosti svake obitelji.

Nadalje, autorice navode neke od pokazatelja rada s djecom rizičnog ponašanja poput zainteresiranosti za rad s djecom rizičnog ponašanja, razumijevanje za roditelje, senzibilnost za rano prepoznavanje rizičnih ponašanja, vještine vezane uz detekciju rizičnih ponašanja. Vlah i sur. (2018) naglašavaju bitnost interakcija odgajatelja i djece rizičnih ponašanja jer upravo o kvaliteti tih interakcija ovisi i procjena rizičnih ponašanja djeteta. Odgajatelji koji rade s djecom rizičnih ponašanja pozitivno ocjenjuju i važnost intervencija usmjerenih na vlastitu samokontrolu ponašanja a pogotovo na emocije. Također, analizom autora Vlah i sur. (2018),

identificirano je da velik dio odgajatelja posjeduje pozitivne stavove prema radu s djecom kao i afinitet za rad s djecom rizičnih ponašanja. Što se tiče rada sa stručnim timom, iako sudionici naglašavaju pozitivan doživljaj stručne podrške, također i ukazuju na nezadovoljstvo s radom i angažmanom stručnih suradnika. No, u kontekstu čimbenika koji su olakšanje u radu jako je bitan pozitivan doživljaj suradnika. On se može očitati u partnerskom pristupu djetetu rizičnog ponašanja, a također i u kreiranju strategija intervencija i odabrane stručne literature od članova stručnog tima.

Kao čimbenike koji doprinose neučinkovitom nošenju odgajatelja s rizičnim ponašanjima djece sudionici istraživanja iznose osjećaj nekompetentnosti za nošenje s rizičnim ponašanjima djece kao i težinu posla iz čega proizlazi osjećaj nemoćnosti i frustracije, čak i manjak samopouzdanja u vlastite sposobnosti. Neki od odgojitelja svoj posao vide i kao izvor usamljenosti zbog manjka podrške. Tome doprinosi loša suradnja s stručnim timom. Neki odgojitelji osjećaju da se intervencije izvode sa zakašnjenjem što dovodi do nastavljanja i napredovanja rizičnih ponašanja kod djeteta (Vlah i sur., 2018).

Nadalje, analizom podataka iz istraživanja autora Vlah i sur. (2018) izdvojeni su i sljedeći izazovi u radu s djecom rizičnih ponašanja: nužnost za dodatnim osposobljavanjem djelatnika dječjih vrtića kako bi osigurali potrebne uvjete za odgoj i obrazovanje svakom djetetu, a pogotovo djetetu rizičnog ponašanja. Uz to, iz rezultata proizlazi i potreba za uvođenjem većeg broja stručnjaka zbog pravovremene procjene i intervencije. Prema Vlah i sur. (2018), teškoće u radu odgojitelja moguće je prepoznati i kroz nezadovoljstvo radom i angažmanom stručnog tima. Također, odgojitelji smatraju da na lošu suradnju utječe i stav stručnog tima prema samim odgojiteljima.

Kada je riječ o strategijama i načinima nošenja sa rizičnim ponašanjima, odgojitelji govore o pozitivnom stavu i pristupu prema djeci u riziku, važnosti usklađenosti intervencija s potrebama djeteta kako u individualnom, tako i grupnom pristupu za koji smatraju neprimjerenim i neadekvatnim za djecu rizičnog ponašanja. Osim ovih općih pristupa, navode i nekoliko različitih specifičnih vrsta strategija koje se mogu podijeliti prema tome kome su namijenjene: djeci u riziku, vršnjacima u grupi, roditeljima ili samom odgajatelju. Tako kada je riječ o djeci s rizičnim ponašanjima, uglavnom govore o nošenju s eksternaliziranim ponašanjima, budući da su takva ponašanja najproblematičnija za rad skupine (Vlah i sur., 2018).

Nadalje, loš društveni status odgajateljske profesije još je jedan od uočenih izazova. Odgajatelji osjećaju da njihova struka ima negativnu sliku u javnosti te zbog toga dolazi ponekad do okrivljavanja odgajatelja za rizična ponašanja djeteta. Sudionici ovog istraživanja izvještavaju o teškim emocijama. To jest osjećaju stres, frustracije, bespomoćnost i prepuštenosti samima sebi u nošenju s djecom u riziku i njihovim zahtjevnim ponašanjima na svakodnevnoj razini.

3. PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA U ODGOJNO OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Sam termin prevencija razvijen je već u 15. stoljeću s ciljem da se naglase mjere opreza i spriječe određene opasnosti (Bašić, 2009). No, termin koji danas u suvremenom društvu prepoznajemo podrazumijeva učinkovitu provedbu preventivnih aktivnosti tj. primjenu metoda, tehnika i postupaka kojima će biti uspostavljeni uvjeti u kojima neće doći do pojave, jačanja ili napredovanja uzroka negativnih ponašanja, njihova eliminacija te omogućavanje učinkovitog suočavanja sa posljedicama negativnih ponašanja (Ljubetić i sur., 2011). Kada se govori o djeci predškolske dobi, tada prevencija podrazumijeva ulaganje u kvalitetu života djeteta tijekom njegova boravka u vrtiću (Đuranović i Opić, 2013).

U odgojno-obrazovnim ustanovama se sve više fokusira na prevenciju rizičnih ponašanja. Jurčević-Lozančić (2005) smatra da je vrtić od velikog značaja za dijete, a samim tim i jedan od najbitnijih čimbenika njegova razvoja. Odgojitelj ima značajnu ulogu u prevenciji rizičnih ponašanja, no kako bi mogao pravilno reagirati trebao bi poznavati zasebne značajke svakog djeteta. Ljubetić (2001) također smatra da odgojno obrazovna skupina i stručno osposobljeni djelatnici koji su educirani za praćenje razvoja djece mogu pomoći u ranom otkrivanju rizičnih ponašanja. Ako se želi raditi na prevenciji rizičnih ponašanja djece predškolske dobi od velike je važnosti ostvarivati kvalitetne međusobne odnose unutar kolektiva predškolske ustanove.

Programi prevencije rizičnih ponašanja zahtijevaju pristup koji obuhvaća bitne čimbenike odgovorne za kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje: obitelj, predškolske ustanove i društveno okruženje. Učinkovitost predškolskih preventivnih programa ovisi o mnogim čimbenicima među kojim je i snažno zastupljena odgojiteljeva osobnost, entuzijazam i kreativnost (Mikas, 2012). Postoje i mnogi univerzalni preventivni programi u predškolskim i školskim ustanovama usmjereni upravo razvoju djece. No, od velike je važnosti naglasiti da

se programi ne odnose samo na djecu. Oni bi trebali obuhvaćati sadržaje na razini svih odgojnih grupa, pojedinca, djeteta te uključiti roditelje jer je to integralni dio takvih programa. Osnaživanje i educiranje odgojitelja i stručnih suradnika za samu provedbu ovakvih programa je dio provođenja kvalitetnog programa (Bašić, 2012).

Stalni naglasak na kontinuiranom unaprjeđenju odgajatelja predškolske djece dovodi nas do pitanja o njihovim vještinama i znanjima te koliko se oni osjećaju samoefikasnima za prevenciju rizičnih ponašanja djece posredstvom redovnih i/ili dodatnih aktivnosti tijekom relativno dugog boravka u predškolskim ustanovama (Bašić, 2008).

4. SAMOEFIKASNOST

U bilo kojem zanimanju, a tako i zanimanju odgojitelja od velike je važnosti smatrati se vještim u radu. Kako bi pojedinac postigao uspjeh, mora se prvo smatrati sposobnim te ne samo biti svjestan svojih sposobnosti već biti samouvjeren u korištenje istih, to jest mora se osjećati efikasnim. Albert Bandura 1977. godine uvodi na psihološku scenu termin samoefikasnosti. Kroz vrijeme ovaj koncept je sve više postajao predmet o kojem raspravljaju mnogi teoretičari, ali i praktičari. Istraživači razmatraju psihološka, socijalna, a ponajviše akademska ostvarenja putem ovog konstrukta (Lennon, 2010). Po Banduri samoefikasnost je uvjerenje pojedinca o vlastitim sposobnostima izvršavanja različitih zadataka i akcija koje su potrebne da bi se neka aktivnost u potpunosti ostvarila. Ono što određuje kako se ljudi osjećaju, razmišljaju i motiviraju je uvjerenje pojedinca u vlastitu samoefikasnost. Ona je bitna stavka ponašanja jer je pokazatelj spremnosti pojedinca da sudjeluje u aktivnostima (Bandura, 1997).

Samoefikasnost se može podijeliti na opću, koja se odnosi na uobičajeni dojam efikasnosti povezan s mnogim izazovima, te na specifičnu za domenu koja se odnosi na osjećaj efikasnosti savladavanja i postizanja uspjeha pojedinca unutar te specifične domene. Nadalje, samoefikasnost uključuje uvid u vlastite sposobnosti u nošenju s različitim izazovima. Ona je bitan čimbenik u procjeni mogućih prijetnji, to jest utječe na proces stvaranja stresa (Baborac i Kurtović, 2017). Prema Banduri (1977) snažan osjećaj učinkovitosti povezan je s boljim ljudskim postignućima i osobnom dobrobiti. Ljudi sa samopouzdanjem i sigurnošću u svoje sposobnosti pristupaju teškim zadacima kao izazovima koje oni moraju savladati, a ne kao nešto što bi se trebalo izbjegavati. Takvi pojedinci povećavaju, ali i održavaju napor i nakon neuspjeha i sposobni su se brzo oporaviti i obnoviti osjećaj učinkovitosti nakon neuspjeha.

Neuspjeh percipiraju kao manjak znanja i vještina koje se mogu naučiti i steći. S druge strane, oni koji se ne percipiraju efikasnim i sumnjaju u vlastite mogućnosti i sposobnosti, izbjegavaju zahtjevne zadatke za koje smatraju da bi im bili osobna prijetnja. Također, njihovi ciljevi i želje nisu ambicioznog karaktera pa im nisu predani. Čak i u slučaju suočavanja sa zahtjevnijim aktivnostima ovakvi pojedinci se preopterećuju s vlastitim nedostacima i posustaju. Nije potrebno mnogo da izgube vjeru u svoje mogućnosti stoga lako postaju skloni stresu i depresiji (Bandura, 1994). Također, kroz pojedina istraživanja vidi se da je samoeфикаsnost povezana s optimizmom i aktivnim suočavanjem na pozitivan način, a na negativan način povezana s anksioznošću i stresom (Cole i sur., 2001).

4.1 Izvori samoeфикаsnosti

Uvjerenje pojedinca u vlastitu samoeфикаsnost može doći iz četiri izvora (Bandura, 1994). Najučinkovitiji način stvaranja snažnog osjećaja učinkovitosti je putem iskustva postizanja uspjeha. No, ako ljudi ostvaruju samo jednostavna i brza postignuća budu brzo ustrašeni u slučaju gubitka. Poteškoće često imaju korisnu ulogu poticanja pojedinca da uloži napor.

Drugi način stvaranja i jačanja samopouzdanja o učinkovitosti je kroz iskustva koja pružaju socijalni modeli. Vidjeti ljude slične sebi kako postižu uspjeh kontinuiranim naporima pomaže pri stvaranju uvjerenja promatrača da i oni posjeduju sposobnosti da nadjačaju prepreke i postignu željeni cilj. Značaj modeliranja na percipiranu samoeфикаsnost snažno je pod utjecajem sličnosti pojedinca s modelima. U slučaju više sličnosti veća je i uvjerljivost uspjeha i neuspjeha samog modela. Međutim, ako pojedinac ne vidi sličnosti, u tom slučaju, ponašanje modela nema snažan utjecaj na njegovo uvjerenje o samoeфикаsnosti.

Socijalno uvjeravanje treći je način jačanja uvjerenja ljudi u vlastitu samoeфикаsnost. Uvjeravanje je oblik društvenog utjecaja u kojem se pojedinca ciljano potiče da usvoji ideju, stav ili način. Ljudi koji su verbalno uvjereni da posjeduju sposobnosti za ovladavanje situacijom imaju veće šanse za uspjeh. Ljudi koji su uvjereni da posjeduju sposobnost svladati zadane aktivnosti vjerojatno će mobilizirati veći napor i održati ga nego pojedinci koji su nesigurni u svoje sposobnosti kada se pojave problemi. Prema Evans (1989) poruke podrške su jako značajne kao izvor samoeфикаsnosti te mogu poslužiti za jačanje truda i rast samopouzdanja, osobito kada je popraćeno uvjetima i uputama koje mogu pomoći u postizanju uspjeha. Da bi bile učinkovite, takve bi poruke trebale poticati pojedinca na vlastiti razvoj i samoeфикаsnost, a ne na trijumf nad drugima (Schunk, 1984).

Četvrti izvor samoefikasnosti su fiziološke reakcije. Naime, nije značajna sama jačina reakcija nego kako se one tumače. Ljudi koji imaju visok osjećaj samoefikasnosti svoje emocije će gledati kao pokretač izvedbe, dok oni koji imaju nizak osjećaj neće (Bandura, 1994).

4.2 Samoefikasnost odgojitelja

Uvjerenje o samoefikasnosti značajno je za postizanje uspjeha u svim područjima rada i od velike je važnosti za razvoj profesionalnog ponašanja. Prema Banduri (1977) potrebno je da procjena vlastite samoefikasnosti bude blago precijenjena u usporedbi sa stvarnim mogućnostima i sposobnostima pojedinca jer se na taj način ostvaruju bolji rezultati. Kroz veću motivaciju i trud pojedinac je u mogućnosti ispuniti vlastite kapacitete te se osjećati samoefikasno. U istraživanju Lipscomb i sur. (2021) samoefikasnost se navodi kao posebno značajan izvor odgojiteljevog entuzijazma u radu te njegove posvećenosti radu. Također iz rezultata istraživanja možemo vidjeti da visoko procijenjena samoefikasnost odgojitelja predviđa odgojiteljevo zadovoljstvo u radu te i njegovu kvalitetu rada. Mnoge značajke mogu utjecati na samoefikasnost odgojitelja.

Iskustvo može biti jedna od karakteristika koja je povezana sa samoefikasnosti odgojitelja. Neki istraživači pronašli su pozitivnu vezu između samoefikasnosti pojedinca i iskustva u radu, bilo to u predškolskoj, osnovnoškolskoj ili srednjoškolskoj ustanovi (Cheung, 2008; Hoy i Woolfolk, 1993; Wolters i Daugherty, 2007). Prema longitudinalnom istraživanju Reyhing i Perren (2021) odgojitelji s manje iskustva i staža slabije procjenjuju vlastitu samoefikasnost. Također, odgojitelji s manje iskustva najniže procjenjuju zadovoljstvo na poslu. Takvi odgojitelji možda nemaju dovoljno prilika da razviju osjećaj samoefikasnosti. Kada se susretnu sa negativnim iskustvom u radu, odgojitelji s više radnog staža mogu se prisjetiti pozitivnih iskustava iz svoje karijere te i dalje održati visoku percepciju vlastite samoefikasnosti. No, prema Guo i sur. (2011) više godina iskustva nisu imala povezanost s osjećajem učinkovitosti. Tako, zbog ovih suprotstavljenih nalaza, odnos između iskustva i osjećaj samoefikasnosti odgojitelja zahtijeva daljnje istraživanje.

Suradnja odgojitelja sa članovima odgojno obrazovne zajednice čini se posebno važnom u predškolskom okruženju i povezana je s pozitivnim stavom odgojitelja prema vlastitom radu (McGinty i sur., 2008). Reyhing i Perren (2021) naglašavaju važnost pronalaženja sličnosti i poistovjećenja s drugim odgojiteljima kako bi gradili vlastitu samoefikasnost. Također, na samoefikasnost odgojitelja uz odnos s drugim odgojiteljem i staž, kao i radno vrijeme, važna je i sama predškolska ustanova (Reyhing i Perren, 2021). Prema Banduri (1997) iskustva u radu

sa skupinom su više puta identificirana kao snažan izvor u poticanju samoefikasnosti. Istraživanje Guo i sur. iz 2011. je ispitalo kako dječje sudjelovanje u radu potiče samoefikasnost pojedinog odgojitelja. U istraživanju je sudjelovalo 48 odgojitelja u Sjedinjenim Američkim Državama. Rezultati su pokazali da je viša razina dječjeg sudjelovanja u aktivnostima bila povezana s višom razinom samoefikasnosti odgojitelja. Što se tiče samoefikasnosti za komunikaciju s obitelji na uzorku odgojitelja nema dovoljno objavljenih istraživanja te iz tog razloga se referiramo na samoefikasnost učitelja za komunikaciju s obitelji. Walker i Dotger (2012) navode da je samoefikasnost učitelja za komunikaciju s obitelji važna i posebna domena prakse. Stoga je bitan snažan osjećaj učinkovitosti za uključivanje u komunikaciju s obitelji. Također, istraživanje De Coninck i sur. (2019) pokazalo je da učitelji izvješćuju relativno visoka uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti za komunikaciju s obitelji.

Nadalje, istraživanje Lipscomb i sur. (2021) ukazuje na važnost pružanja podrške odgojiteljima. Kad odgojitelji smatraju da im je sve neophodno za kvalitetan i efikasan rad osigurano, tad se odgojitelji osjećaju samoefikasnijima. Dok neki odgojitelji iskazuju potrebu za većom podrškom u smislu osjećaja sigurnosti na radnom mjestu, drugi naglašavaju važnost emocionalne podrške te obuke, to jest nadogradnje njihovih znanja.

5. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Prijašnja istraživanja pokazala su da neke značajke, poput pozitivnog stava prema radu i radnom mjestu imaju pozitivan utjecaj na odgojiteljevu percepciju vlastite samoefikasnosti (McGinty i sur., 2008). Budući da samoefikasnost odgojitelja ima brojne pozitivne ishode, u ovom istraživanju nas zanimaju neke odrednice specifične samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati neke odrednice samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja u predškolskim ustanovama. U okviru ovog cilja postavljeni su sljedeći istraživački problemi:

- 1) ispitati razinu samoprocjene odgojitelja za rad sa djecom rizičnog ponašanja te provjeriti postoje li razlike u samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja s obzirom na duljinu radnog staža odgojitelja;
- 2) ispitati doprinos samoprocjene znanja odgojitelja o rizičnom ponašanju djece, duljine radnog iskustva u poslu odgojitelja, percepcije uloge roditelja, percepcije odnosa s odgojiteljem u skupini samoprocijenjenoj samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja;

3) ispitati dodatni doprinos percepcije kvalitete suradnje sa stručnim suradnicima samoprocijenjenoj samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja povrh samoprocjene znanja odgojitelja o rizičnom ponašanju djece, duljine radnog iskustva u poslu odgojitelja, percepcije uloge roditelja i percepcije odnosa s odgojiteljem u skupini.

Povezano s problemima istraživanja postavljene su i sljedeće hipoteze:

H1: Prema nekim istraživanjima, primjerice Guo i sur. (2011) odgojitelji visoko procjenjuju svoju samoefikasnost. Stoga smatramo da će također uvjerenje o samoefikasnosti i za rad s djecom rizičnih ponašanja biti visoko procijenjeno. No, moguće je da će se samoefikasnost odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja biti niže procijenjena s obzirom na to da je taj aspekt posla odgojitelja posebno zahtjevan, a moguće je i da će se ova specifična samoefikasnost odgojitelja razlikovati s obzirom na duljinu radnog staža. Stoga će ova hipoteza biti eksplorativnog tipa.

H2: Znanje o rizičnim ponašanjima djece, duljina iskustva odgojitelja, percepcija uloge roditelja, percepcija odnosa s odgojiteljem u skupini te percepcija odnosa sa stručnim timom mogu doprinosti osjećaju samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja. Stoga za svaku od navedenih varijabli slijede hipoteze.

H2a: očekujemo da će viša razina znanja odgojitelja o rizičnom ponašanju doprinosti višem osjećaju samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja;

H2b: Prema Cheung (2008), Hoy i Woolfolk (1993) te Wolters i Daugherty (2007) više godina iskustva bilo je pozitivno povezano s osjećajem učinkovitosti, dok prema Guo i sur. (2011) radni staž nije bio povezan s osjećajem učinkovitosti. Stoga u ovom istraživanju želimo provjeriti predviđa li duljina radnog staža samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja. Pretpostavljamo da će odgojitelji s dužim radnim stažom steći više iskustva u radu s djecom rizičnog ponašanja i stoga vlastitu samoefikasnost u tom pogledu procijeniti višom. Drugim riječima, očekujemo da će dulji radni staž biti pozitivni prediktor samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja.

H2c: Walker i Dotger (2012) navode komunikaciju i suradnju s roditeljima kao vrlo važnu domenu odgojiteljske prakse. Stoga, očekujemo da će percepcija više uključenosti roditelja pozitivno utjecati na osjećaj samoefikasnosti odgojitelja u radu s djecom rizičnih ponašanja.

McGinty, i sur. (2008) navode da osjećaj suradnje sa svim članovima odgojno obrazovnog kolektiva pozitivno utječe na osjećaj samoefikasnosti. Stoga, očekujemo da će suradnja s drugim odgojiteljima u skupini (H2d) pozitivno doprinosti samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja.

H3: Dodatno, očekujemo da će suradnja odgojitelja sa stručnim timom pozitivno doprinosti odgojiteljevom osjećaju samoefikasnosti povrh duljine radnog staža, znanja o rizičnim ponašanjima, percepcije roditelja i suradnje između odgojitelja u skupini.

6. METODA

6.1. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno online tijekom srpnja i kolovoza 2022. godine. Primijenjen je upitnik samoprocjene na Google obrascu koji je distribuiran putem društvenih mreža Facebook i WhatsApp. Ispitivanju je pristupilo 184 odgojitelja. U uputi je bilo naznačeno da se prikupljanje podataka provodi u svrhu izrade diplomskog rada i da je ispunjavanje upitnika dobrovoljno i anonimno, te da sudionici u svakom trenutku mogu odustati od ispunjavanja upitnika.

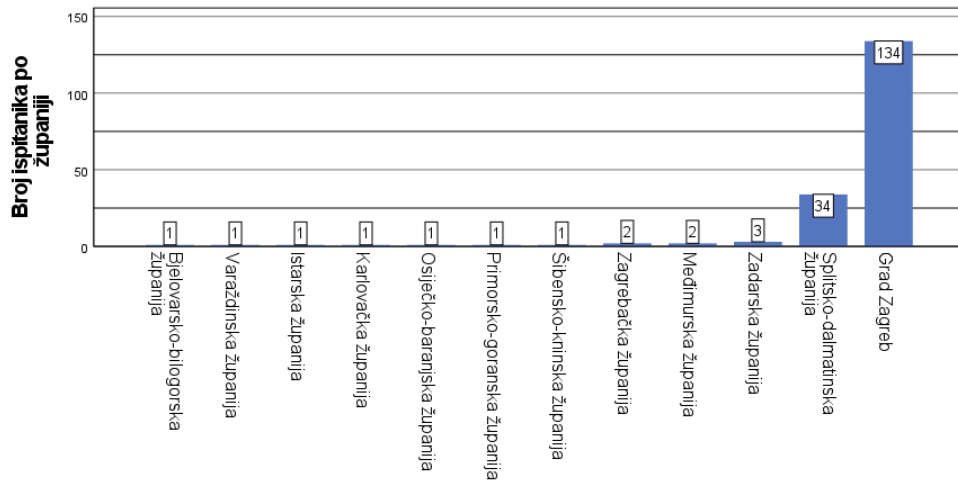
6.2. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je obuhvaćao 184 sudionika, no u obzir su uzeti odgovori od 182 sudionika. Odgovori dva sudionika su isključeni iz analize zbog toga što su, prema z-vrijednostima, značajno odstupali od odgovora drugih sudionika. U istraživanju su sudjelovali odgojitelji iz različitih županija na području Republike Hrvatske. Najveći broj sudionika bio je iz županija Grada Zagreba: 73.6% i Splitsko-dalmatinske: 18.7% sudionika. Broj odgojitelja po županijama prikazan je na slici 1.

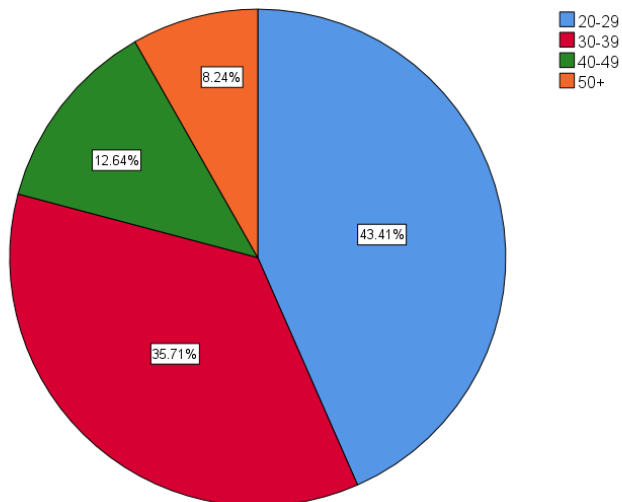
Od 182 sudionika većinu su činile odgojiteljice: 97%. Najveći broj odgojitelja je bilo u dobi od 20-29 godina, njih 65 (43,41%), a najmanje je onih koji su imali 50 i više godina, samo 15 (8,24%). Ostali podaci vezani uz dob sudionika prikazani su na slici 2.

Kada je riječ o radnom iskustvu, najveći broj sudionika imao je pet do deset godina iskustva te ih je bilo 54 (29,67%), a najmanji broj odgojitelja sa dvadeset i više godina iskustva to jest 21 odgojitelj (11,54%). Detaljniji podatci vezani uz radni staž odgojitelja prikazani su na slici 3.

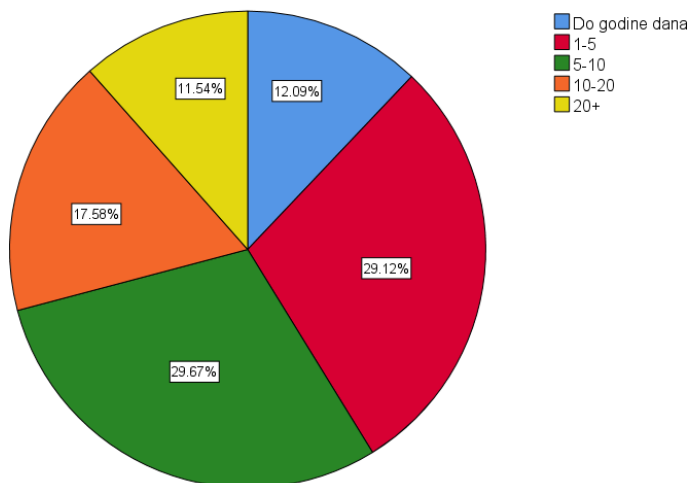
Slika 1. Frekvencija sudionika iz različitih županija u Hrvatskoj



Slika 2. Dob sudionika

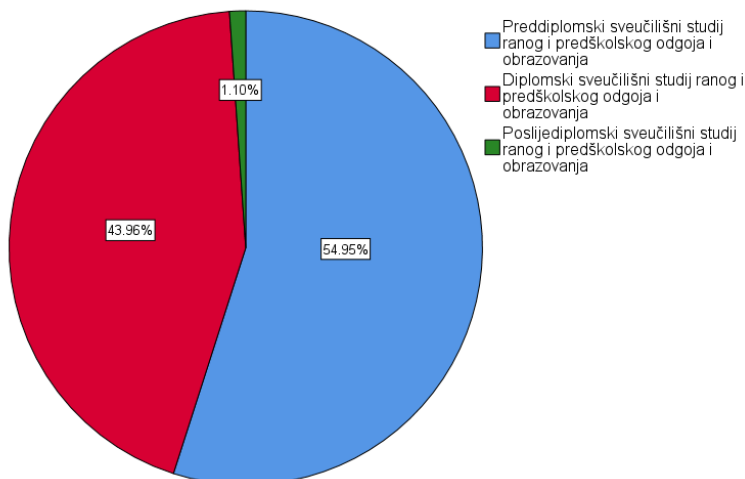


Slika 3. Radno iskustvo ispitanika



U pogledu stručne spreme najveći dio odgojitelja koji su sudjelovali u istraživanju bili su prvostupnici, njih 100 (54.95%). Slika 4. daje uvid u završeni stupanj obrazovanja sudionika. Kada je riječ o radnom statusu 90.7% sudionika nije napredovalo u vidu zanimanja a tek 4.9% su mentori i 4.4% savjetnici.

Slika 4. Završeni stupanj obrazovanja



6.3. Instrumenti

U uvodnom dijelu upitnika obuhvaćeni su opći podaci sudionika istraživanja: dob, spol, radni staž, grad u kojem odgojitelji rade, stručna sprema i radni status. U nastavku je upitnik obuhvatio procjenu znanja odgojitelja o rizičnim ponašanjima djece, samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja, percepciju uloge roditelja, procjenu suradnje s

drugim odgojiteljima u skupini i procjena suradnje sa stručnim timom. U nastavku će biti opisane korištene skale.

6.3.1. Znanje o rizičnim ponašanjima

Čestice vezane uz znanje o rizičnim ponašanjima su preuzete od Loomis i Felt (2020) te su prevedene i prilagođene kako bi odgovarale predmetu istraživanja na uzorku odgojitelja. Sve čestice prikazane su u Prilogu 1. na kraju rada, a primjer jedne čestice je: *Znam definirati rizična ponašanja kod djece*. Upitnik je sadržavao ukupno 6 čestica vezanih uz znanje o rizičnim ponašanjima, a sudionici istraživanja mogli su označiti odgovor s „da“ ili „ne“. Tako je ukupni mogući raspon odgovora na ovoj skali bio od 0 (ukoliko bi sudionici na sva pitanja odgovorili da nemaju znanje vezano uz rizična ponašanja djece) do 6 (ukoliko bi sudionici na sva pitanja odgovorili da imaju znanje o rizičnom ponašanju djece), Dakle, veći ukupni rezultat na skali označava veću razinu znanja o rizičnom ponašanju djece.

6.3.2. Samoefikasnost odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja

Skala za procjenu samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja je izrađena na temelju skale *Self-efficacy in relations to specific child* (Tchannen-Moran i Woolfolk-Hoy, 2001) te je prilagođena za potrebe ovog istraživanja. Primjer čestice je: *Učinkovito uklapam različite strategije u svoj rad s djetetom rizičnog ponašanja*. Sudionici istraživanja su odgovore procjenjivali na skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Sve čestice su prikazane u Prilogu 1 na kraju rada. Ukupni rezultat na skali formiran je zbrajanjem odgovora na svim česticama pri čemu viši rezultat na skali znači višu samoprocijenjenu samoefikasnosti. Cronbach Alpha koeficijet pouzdanosti u prijašnjem istraživanju (Tchannen-Moran i Woolfolk-Hoy, 2001), kao i u ovom istraživanju ukazuje na visoku pouzdanost skale: $\alpha = ,94$.

6.3.3. Uloga roditelja u radu s djecom rizičnog ponašanja

Skala za procjenu percepcije uloge roditelja u radu s djecom rizičnog ponašanja izrađena na temelju skale od Alaçam, (2015), prevedena je i prilagođena potrebama ovog istraživanja. Sastojala se od šest čestica, a primjer jedne je: *Mnogi roditelji teško prihvaćaju kritike odgojitelja o njihovoj djeci*. Sve čestice su prikazane u Prilogu 1 na kraju rada. Odgovori na česticama procjenjivali su se skalom Likertovog tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Ukupni rezultat formirao se zbrajanjem odgovora na svim česticama skale, a viši rezultat na skali označava negativniju percepciju uloge roditelja. U radu autora odakle je skala

preuzeta koeficijent pouzdanosti iznosio je $\alpha = ,83$ (Alaçam, 2015), a u ovom istraživanju $\alpha = ,84$.

6.3.4. Suradnja između odgojitelja u skupini i suradnja između odgojitelja i stručnih suradnika

Suradnja između odgojitelja u skupini i suradnja između odgojitelja i stručnih suradnika vezana uz rad s djecom rizičnog ponašanja, procjenjivane su dvjema skalama koje su prilagođene prema skali *Collaboration and Satisfaction About Care Decisions* (Baggs, 1994). Mogući odgovori sudionika na obje skale kretali su se u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 7 (u potpunosti se slažem), a ukupni rezultat formirao se zbrajanjem odgovora na svim česticama zasebnih skala pri čemu je viši rezultat na obje skale označavao višu procijenjenu kvalitetu suradnje. Čestice obiju skala su prikazane u Prilogu 1 na kraju rada. Primjer čestice za skalu suradnje između odgojitelja u skupini je: *Odgojitelji u skupini zajednički planiraju aktivnosti u radu s djecom rizičnog ponašanja*, a za skalu suradnje između odgojitelja i stručnih suradnika primjer je: *Kada je potrebno odgojitelji i stručni suradnici zajednički planiraju aktivnosti u radu s djecom rizičnog ponašanja*. Koeficijent unutarnje konzistencije iznosio je $\alpha = ,93$ za obje skale u radu izvornog autora (Baggs, 1994), a u ovom istraživanju $\alpha = ,93$ za skalu suradnje između odgojitelja u skupini, a za skalu suradnje između odgojitelja i stručnih suradnika $\alpha = ,96$.

7. REZULTATI

Deskriptivni podaci korištenih varijabli prikazani su u tablici 1. Duljina radnog staža u tablici je kategorizirana brojevima od 1 do 5 radi preciznije obrade podataka. Primjerice, broj 1 označava najnižu ponuđenu kategoriju staža, to jest do godinu dana radnog iskustva, dok broj 5 označava najvišu, preko dvadeset godina.

Uvidom u deskriptivne podatke, prema vrijednostima asimetričnosti i spljoštenosti svi rezultati, osim varijable znanja o rizičnim ponašanjima, ne odstupaju značajno od normalne distribucije. Kada je distribucija normalna vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti kreću se oko nule, između vrijednosti -1 i 1 (Tabachnik i Fidell, 2007). Iz deskriptivnih podataka vidljivo je da sudionici visokim procjenjuju svoje znanje o ponašanju djece s rizičnim ponašanjima.

Tablica 1.*Prikaz deskriptivnih podataka varijabli korištenih u istraživanju*

	Raspon	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina (<i>M</i>)	Standardna devijacija (<i>SD</i>)	Asimetričnost		Spljoštenost	
						Statistik	Standardna pogreška	Statistik	Standardna pogreška
Radni staž	4	1	5	2,9	1,2	,23	,18	-,78	,36
Znanje o rizičnom ponašanju	2	4	6	5,8	0,6	-2,25	,18	3,88	,36
Uloga roditelja	21	8	29	18,9	4,5	,26	,18	-,67	,36
Suradnja između odgojitelja u skupini	30	12	42	31	6,3	-,88	,18	,79	,36
Suradnja sa stručnim timom	33	9	42	28,3	7,8	-,45	,18	-,34	,36
Samoefikasnost u radu sa djecom rizičnog ponašanja	30	15	45	35,3	6,2	-,97	,18	,87	,36

Nadalje, iz deskriptivnih vrijednosti može se vidjeti da odgojitelji visokom procjenjuju vlastitu samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja. U okviru prve hipoteze je pretpostavljeno da bi uvjerenje o samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja moglo biti visoko procijenjeno te deskriptivni podatci u ovom radu to i pokazuju. Drugim riječima, odgojitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju procijenili su svoju samoefikasnost visokom (iznad središnjih vrijednosti skale). Kako bismo provjerili postoje li razlike u samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja s obzirom na radni staž odgojitelja proveli smo analizu varijance koja je prikazana u tablici 2.

Rezultati analize varijance pokazuju da postoji statistički značajna razlika između skupina odgojitelja različite duljine staža u procjeni vlastite samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja. Višu samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja procjenjuju odgojitelji koji imaju dulji radni staž te s tim i više iskustva u odnosu na početnike u radu u predškolskim ustanovama. Post hoc analiza Scheffeovim testom pokazala je da značajna razlika postoji između sljedećih skupina odgojitelja s obzirom na njihov radni staž: 1) između skupine odgojitelja do jedne godine staža i onih koji imaju 5-10 godina staža: $p = ,008$; 2) između skupine odgojitelja do jedne godine staža i onih koji imaju 10-20 godina staža: $p < ,001$ 3) između skupine odgojitelja do jedne godine staža i onih koji 20 i više godina staža: $p < ,001$. Razlike su još bile između skupina odgojitelja koji imaju 1-5 godina staža i onih koji imaju 10-20: $p = ,012$. Između ostalih skupina nije bilo značajne razlike.

Tablica 2.

Rezultati analize varijance za varijablu samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja s obzirom na duljinu staža odgojitelja

Duljina staža	Samoefikasnost			ANOVA
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1) do 1 godine staža	22	30,4	5,7	
2) 1-5 godina staža	53	33,7	5,4	
3) 5-10 godina staža	54	35,8	5,6	$F(4,177) = 8,67^{**}$
4) 10-20 godina staža	32	38,4	6,7	
5) preko 20 godina staža	21	37,9	6,2	

** $p < 0.05$

Tablica 3.*Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije među istraživanim varijablama*

Varijable	1	2	3	4	5	6
1. Radni staž		,17*	,01	,01	-,04	,38**
2. Znanje o rizičnom ponašanju			-,06	-,03	,02	,39**
3. Uloga roditelja				,05	-,08	,15*
4. Suradnja između odgojitelja u skupini					,62**	,18*
5. Suradnja sa stručnim timom						,25**
6. Samoefikasnost u radu sa djecom rizičnog ponašanja						

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Iz podataka navedenih u tablici 3 možemo vidjeti da postoji značajna pozitivna povezanost između radnog staža odgojitelja i osjećaja samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja što znači da odgojitelji s više radnog staža višom procjenjuju samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja. Isto tako, statistički je značajno pozitivno povezano znanje o rizičnim ponašanjima i samoefikasnosti, iz čega se zaključuje da je viša razina znanja odgojitelja povezana s višom procjenom samoefikasnosti. Također, statistički značajna je i pozitivna povezanost između percepcije uloge roditelja i samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja. Nadalje, možemo vidjeti da oni odgojitelji koji procjenjuju da imaju dobre odnose sa svojim kolegom u skupini visokom procjenjuju i vlastitu samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja. Postoji i pozitivna povezanost procjene dobrih odnosa sa stručnim timom i osjećaja samoefikasnosti te možemo zaključiti da odgojitelji koji visoko procjenjuju suradnju sa stručnim timom u pogledu rada s djecom rizičnih ponašanja višom procjenjuju samoefikasnost u rada s djecom rizičnih ponašanja.

Kako bismo odgovorili na drugi istraživački problem, primijenjena je hijerarhijska regresijska analiza u dva koraka pri čemu su u prvom koraku uvedene varijable duljine staža, znanja o rizičnim ponašanjima djece, uloge roditelja i suradnje između odgojitelja u skupini, a u drugom koraku povrh toga je uključena varijabla suradnje sa stručnim timom, budući da nema svaka predškolska ustanova stručni tim. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterijsku varijablu samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja

	Prediktori	β	t	p	
1. Korak	Stož	,32	5,06	<,001	$R = ,563$
	Znanje	,35	5,60	<,001	$R^2 = ,317$
	Uloga roditelja	,15	2,47	,014	$p = <,001$
	Suradnja između odgojitelja u skupini	,18	2,92	,004	
2. Korak	Stož	,33	5,39	<,001	$R = ,595$
	Znanje	,34	5,55	<,001	$R^2 = ,354$
	Uloga roditelja	,18	2,95	,004	$p = ,002$
	Suradnja između odgojitelja u skupini	,03	,33	,742	$\Delta R^2 = ,037$
	Suradnja između odgojitelja i stručnog tima	,25	3,18	,002	

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Iz prvog koraka hijerarhijske regresijske analize vidimo da sve varijable značajno doprinose samoefikasnosti. Međutim, iz drugog koraka analize vidimo da kada se doda varijabla suradnje između odgojitelja i stručnog tima sve varijable značajne osim suradnje između odgojitelja u skupini.

U okviru druge hipoteze pretpostavljeno je da će znanje o rizičnim ponašanjima djece, duljina iskustva odgojitelja, percepcija uloge roditelja i percepcija odnosa s odgajateljem u skupini pozitivno doprinositi osjećaju samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja što je i većinom potvrđeno. Međutim kada je riječ o varijabli percepcije uloge roditelja može se vidjeti da negativnija percepcija roditelja predviđa osjećaj samoefikasnosti roditelja što nije očekivano.

Iz podataka hijerarhijske analize nadalje možemo vidjeti da pozitivno procijenjena suradnja između odgojitelja i stručnog tima vrtića dodatno pozitivno doprinosi samoprocijenjenoj samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja povrh znanja, duljine radnog staža, percepcije uloge roditelja i suradnje s odgojiteljem u skupini, čime je potvrđena i hipoteza H3.

8. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke odrednice samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja. Od čimbenika koji bi mogli doprinositi samoefikasnosti odgojitelja ispitani su znanje o rizičnim ponašanjima, duljina staža odgojitelja, percepcija uloge roditelja, suradnja s odgojiteljima u skupini te suradnja sa stručnim timom.

Prema dosadašnjoj literaturi, odgojitelji opću samoefikasnost procjenjuju visokom (Guo i sur., 2011), te vidimo iz deskriptivnih podataka ovog istraživanja da se isto može reći i za specifičnu samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja. Bitno je da odgojitelji procjenjuju samoefikasnost visokom, budući da je rad sa djecom rizičnih ponašanja zahtjevan. Međutim, prema rezultatima analize varijance može se vidjeti razlika u procjeni vlastite samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja među skupinama odgojitelja s različitom duljinom staža. Naime, značajna je razlika između skupine odgojitelja do godine iskustva i ostalih skupina iznad 5 godina staža. Skupina odgojitelja sa stažom od 5-10 ne razlikuje se značajno od skupine s više godina iskustva što bi išlo u prilog tome da nakon 5-10 godina iskustva osjećaj samoefikasnosti za rad s djecom rizičnog ponašanja postaje stabilan dok kod skupina početnika (do godine dana) i skupine do 5 godina iskustva ima prostora za razvoj specifične samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja. Nadalje, odgojitelji koji imaju 10 do 20 godina staža najviše procjenjuju svoju samoefikasnost od svih dobnih skupina. Odgojitelji koji imaju preko dvadeset godina staža procjenjuju svoju samoefikasnost nešto nižom od odgojitelja koji imaju 10 do 20 godina staža. Mogući uzrok blagog pada procjene samoefikasnosti u skupini ispitanika sa duljim stažom može biti zbog same starije dobi odgojitelja. Rad s djecom rizičnih ponašanja zahtjeva mnogo energije te se stariji odgojitelji mogu osjećati manje efikasnim.

Vezano uz drugi istraživački problem, možemo vidjeti da sve ispitane varijable doprinose razvoju samoefikasnosti za rad sa djecom rizičnog ponašanja. Ponajviše varijabla znanja o rizičnom ponašanju djece i radni staž. No, deskriptivni podaci ukazuju na to da je

moгуće kako su odgojitelji vlastito znanje o rizičnim ponašanjima djece precijenili. To može biti zato što se varijabla znanja procjenjivala upitnikom samoprocjene. Zbog toga se možemo pitati da li bi bili ovakvi odgovori sudionika da im je dan test znanja koji bi bio objektivni pokazatelj znanja. Vjerojatno bi realnu sliku znanja dobili da se znanje procjenjivalo na drugi način i možda bi rezultati imali manje pomaknutu distribuciju prema višim vrijednostima. No, do ovako visoke procjene znanja moglo je doći i zato što značajan udio sudionika ima više od 5 godina radnog iskustva, a za očekivati je da će sudionici s više godina iskustva imati i više znanja o rizičnim ponašanjima djece.

Prema Cheung (2008), Hoy i Woolfolk (1993), Walters i Daugherty (2007) više godina iskustva je pozitivno povezano s osjećajem učinkovitosti, te također prema podacima ovog istraživanja možemo vidjeti da se osjećaj samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja značajno povećava s dužinom staža. Tako za osjećaj samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja potrebno je znanje o rizičnim ponašanjima djece, a rezultati ovog istraživanja pokazali su da i znanje značajno doprinosi osjećaju samoefikasnosti. U ovom istraživanju, statistički je značajna i pozitivna bila povezanost između percepcije uloge roditelja i samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja. Ovaj rezultat nije očekivan. Naime, viši rezultat na skali označava negativniju percepciju uloge roditelja. Drugim riječima, to znači da što više odgojitelji percipiraju ulogu roditelja negativnijom, to višom procjenjuju vlastitu samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja. Detaljniji uvid u sadržaj čestica skale vezane uz percepciju uloge roditelja pokazuje da se u njima sadržajno može očitati razumijevanje odgojitelja za roditelje djece koji pokazuju rizična ponašanja. Prema istraživanju De Coninck i sur. (2019) odgojitelji relativno visoko procjenjuju uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti u komunikaciji, radu i razumijevanju s obitelji djece. Razumijevanje roditelja u radu s djecom rizičnih ponašanja je važna i posebna domena prakse. Termin razumijevanje roditelja u ovom radu označava odgojiteljevo razumijevanje različitih situacija s kojima se roditelj djeteta rizičnog ponašanja može susresti, na primjer u slučaju kada roditelj previše radi da bi sudjelovao u odgojno-obrazovnim aktivnostima djeteta. Iz rezultata tako možemo vidjeti da je zapravo razumijevanje roditelja pozitivno povezano sa samoefikasnosti odgojitelja.

Također, prema McGinty i sur. (2008) odgojiteljev osjećaj zajedništva i suradnje sa svim članovima odgojno obrazovne ustanove pozitivno je povezan sa samoefikasnosti odgojitelja. Suradnja odgojitelja sa članovima odgojno obrazovne zajednice čini se posebno važnom u predškolskom okruženju. Iz korelacijske analize možemo vidjeti da postoji značajna

pozitivna povezanost između suradnje sa drugim odgojiteljem u skupini i suradnje sa stručnim timom i osjećajem samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja. Naime, odgojitelji koji visoko procjenjuju suradnju s odgojiteljem u skupini i stručnim timom visoko procjenjuju i samoefikasnost. Dobra suradnja sa stručnim timom dodatno značajno pridonosi osjećaju samoefikasnosti za rad s djecom u radu sa djecom rizičnih ponašanja gdje je stručno znanje od velike koristi. Za ovu specifičnu vrstu samoefikasnosti vrlo nam je značajna suradnja i pomoć stručnog tima. Što je viša pomoć samog stručnog tima, time je i veća samoefikasnost pojedinog odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja. Prema hijerarhijskoj analizi možemo vidjeti da duljina staža i znanje o rizičnim ponašanjima, percepcija uloge roditelja i suradnja s odgojiteljem u skupini značajno pozitivno pridonose samoefikasnosti za rad s rizičnim ponašanjem. No, kada se u drugom koraku analize uvede i suradnja sa stručnim timom možemo vidjeti da je svaka varijabla značajna osim varijable odnosa sa kolegama odgojiteljima. To se događa zbog međusobne korelacije između varijabli suradnje između odgojitelja s kolegama iz skupine i suradnje stručnog tima s odgojiteljem. Za ovo specifičnu vrstu samoefikasnosti vrlo nam je značajna suradnja i pomoć stručnog tima. Prema Ljubetić (2001) ako se želi raditi na prevenciji rizičnih ponašanja djece predškolske dobi od velike je važnosti ostvarivati kvalitetne međusobne odnose unutar kolektiva predškolske ustanove. Odgojno obrazovna skupina kao i stručno osposobljeni djelatnici koji su educirani za praćenje razvoja djece mogu pomoći u ranom otkrivanju rizičnih ponašanja. Što je viša pomoć samog stručnog tima time je i veća samoefikasnost pojedinog odgojitelja za rad s djecom rizičnog ponašanja te s tim i sama mogućnost prevencije istih. Možemo zaključiti da kada stručni tim dobro radi svoj posao, to jest odgojitelji visoko procjenjuju suradnju sa stručnim timom u pogledu rizičnog djeteta tada uloga suradnje s odgojiteljem u skupini (varijabla suradnje s odgojiteljem u skupini) više nije toliko značajna. Vidimo da u tom slučaju postoji dobra suradnja sa stručnim timom te je to od velike važnosti pošto se to odražava u radu s djecom rizičnih ponašanja. To ne znači da odnos s odgojiteljem s kojim pojedinac surađuje u skupini nije bitan već da ako postoji izrazito dobra suradnja sa stručnim timom u tom slučaju taj odnos nije toliko značajan. Kada je predškolska ustanova bez stručnog tima tada suradnja s drugim odgojiteljem u pogledu djeteta s rizičnim ponašanjem značajno pridonosi odgojiteljevom osjećaju samoefikasnosti.

Nedostatak ovog istraživanja je što su se sve varijable procjenjivale upitnicima samoprocjene. Naime, moguće je da su neki od ispitanika podcjenjuju ili precjenjuju vlastito znanje o rizičnom ponašanju djece. Također mogući nedostatak istraživanja je što se popunjavanje upitnika odvijalo elektronskim putem te je lako moglo doći do pogrešaka

prilikom biranja odgovora, a također, ne možemo ni biti sigurni da su online upitnik zaista ispunili odgojitelji.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterijsku varijablu samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja pokazali su da se ovim istraživanjem objasnilo 31% varijance samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja. Uspoređivanjem prvog i drugog koraka ove analize vidjeli smo da se dodavanjem varijable suradnje između odgojitelja i stručnog tima postotak objašnjene varijance samoefikasnosti povećao za 3,7%. Budući da je modelom objašnjeno ukupno 35% varijance samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja, to ostavlja prostor za daljnje istraživanja odrednica koje doprinose ovoj specifičnoj samoefikasnosti odgojitelja. Neki od fokusa budućih istraživanja samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja mogu biti varijable koje se odnose na odgojiteljevo zadovoljstvo na radnom mjestu, zatim suosjećanje prema djetetu rizičnog ponašanja, kao i dostupnosti prikladnih materijala za rad s djecom rizičnih ponašanja.

9. ZAKLJUČAK

Bouillet i Uzelac (2007) rizičnim ponašanjem nazivaju ono ponašanje kod kojeg se povećava vjerojatnost neželjenih posljedica za pojedinca. Takvo ponašanje ima snažan utjecaj na daljnji psihosocijalni razvoj. Zbog toga je od velike važnosti da odgojitelj u radu znaju prepoznati i reagirati na rizična ponašanja. No, kako bi osigurali kvalitetnu prevenciju daljnjih rizičnih ponašanja, odgajatelj se treba osjećati samoefikasnim.

Stoga smo se u ovom istraživanju fokusirali na neke odrednice samoefikasnosti odgojitelja za rad s djecom rizičnih ponašanja kao što su: staž odgojitelja, znanje o rizičnom ponašanju, uloga roditelja, suradnja s drugim odgajateljima i suradnja sa stručnim timom. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da odgojitelji visoko procjenjuju specifičnu samoefikasnost za rad s djecom rizičnih ponašanja, no prema rezultatima analize varijance višu samoefikasnost procjenjuju odgojitelji koji imaju dulji staž. Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da osjećaju samoefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja pozitivno pridonose znanje o rizičnim ponašanjima, duljina staža, percepcija uloge roditelja i kvaliteta suradnje s odgojiteljem u skupini, a povrh toga i kvaliteta suradnje sa stručnim timom.

LITERATURA

- Alaçam, N. (2015). *Parent involvement self-efficacy beliefs of pre-service early childhood teachers with respect to general self-efficacy beliefs and perceived barriers about parent involvement*. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Baborac, J. i Kurtović A. (2017). Perfekcionizam i samoefikasnost kao prediktori ispitne anksioznosti kod studenata. *Primenjena psihologija*, 10(2), 147-163. <https://doi.org/10.19090/pp.2017.2.147-163>
- Baggs, J. G. (1994). Development of an instrument to measure collaboration and satisfaction about care decisions. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 176-182.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2, 191 – 215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. U: V. S. Ramachaudran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior* (Svezak 4, str. 71-81). Academic Press. (ponovno objavljeno u H. Friedman [Ur.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskima ustanovama. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 15-27.
- Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije: prevencije poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Bašić, J. (2012). Prevencija poremećaja u ponašanju u školi. U: S. Vladović (Ur.), *Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju* (str. 11-22). Tiskara Velika Gorica.
- Bašić, J. i Ferić, M. (2004). Djeca i mladi u riziku - rizična ponašanja. U: J. Bašić, N. Koller-Trbović i S.Uzelac (Ur.), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (str. 57-71). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bouillet, D i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Školska knjiga.

- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education*, 4, 1087 – 1119.
- Burić, K. (2016). *Rizična ponašanja djece predškolske dobi*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Cole, D. A., Jacquez, F. M. i Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 377–395. <https://doi.org/10.1023/A:1005582419077>
- Colman, I., Wadsworth M., Croudace i T., Jones, P. (2007). Forty-year psychiatric outcomes following assessment for internalizing disorder in adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 164(1), 126-133. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.1.126>
- Cheung, H. Y. (2008). *Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers*. The Australian Educational Researcher.
- Čuturić, N. (1994). *Zabrinjava me moje dijete*. Školska knjiga.
- Čuturić, N. (1995). *Zabrinjava me moje dijete: ponašanja djece od 2. do 6.godine*. Školska knjiga.
- Walker M. T. i Dotger H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent-teacher candidates' readiness for family-school partnership teacher conferences to assess. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0022487111419300>
- De Coninck, K., Walker, J. M., Dotger, B. i Vanderlinde, R. (2019). Measuring student teachers' self-efficacy beliefs about family-teacher communication: Scale construction and validation. *Studies in Educational Evaluation* 64, 100820. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100820>
- Đuranović, M., i Opić, V. (2013). Mogućnosti prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 8(1), 101-11.

- Evans, R. I. (1989). *Albert Bandura: The man and his ideas - A dialogue*. Praeger.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. i Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2011.03.008>
- Haug-Schnabel, G. (1997). *Agresivnost u dječjem vrtiću: razumijevanje i svladavanje problema*. Educa.
- Hoy, W. K. i Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Jurčević-Lozančić, A. (2005). Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okružju suvremene obitelji i vrtića. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Lebedina-Manzoni, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Naklada Slap.
- Lennon, J. M. (2010). Self-Efficacy. U: J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon i R. N. Bozick (Ur.), *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research* (str. 91 – 110). RTI Press.
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., i Kothari, B. (2021). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early childhood education journal*, 50(4), 675–685. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>
- Ljubetić, M. (2001). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića (pregledni članak). *Napredak*, 142(1), 16-23.
- Ljubetić, M., Mandarić, A. i Zubac, V. (2011). *Međunarodna naučno-stručna konferencija "Unapređenje kvalitete života djece i mladih": tematski zbornik* (str. 47-56). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih u Tuzli.
- Maurović, I. (2015). *Otpornost adolescenata u dječjim domovima*. Pravni fakultet, Zagreb.
- McGinty, A. S., Justice, L. M. i Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education & Development*, 19, 361-384. <https://doi.org/10.1080/10409280801964036>

- Mikas D. (2012) Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56 (1): 207-14.
- Nazor, M., Sunko E. i Šandrović-Mucalo, V. (2002). *Izazov je biti učitelj*. Liga za borbu protiv narkomanije.
- Perry, J. i Carroll, M. (2008). The role of impulsive behavior in drug abuse. *Psychopharmacology*, 200(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s00213-008-1173-0>
- Reyhing, Y. i Perren, S. (2021). Self-efficacy in early childhood education and care: What predicts patterns of stability and change in educator self-efficacy? *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.634275>
- Rumpf, J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati: kako postupati s agresivnom djecom*. Naklada Slap.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48–58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Tabachnik, B. G. i Fidel, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vlah, N., Mirosavljević, A. i Katić, V. (2018). Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova s rizičnim ponašanjima djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(3), 369-401. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i3.198>
- Wolters, C. A. i Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Žitnik, E. i Maglica, T. (2002). *Bol i nada: Priručnik za prevenciju suicida kod mladih*. Udruga Mi – centar za prevenciju suicida. https://www.udrugami.hr/proizvodi/item/download/20_de81522662122591af0201480244c295

Žižak, A. i Jeđud, I. (2005). Agresivnost djece i mladih. *Dijete i društvo*, 7(1), 60-76.

Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje-psihologijska analiza*. Radna zajednica republičke konferencije saveza socijalističke omladine Hrvatske.

Prilog 1.

Skala za procjenu znanja o rizičnim ponašanjima

U sljedećim tvrdnjama procijenite svoje znanje i vještine vezane uz rizična ponašanja djece zaokruživanjem odgovora DA ili NE.

Tvrdnje:

1. Znam definirati rizična ponašanja kod djece.
2. Znam kakav utjecaj rizična ponašanja imaju na razvoj djeteta.
3. Znam do kakvih posljedica rizična ponašanja djeteta mogu dovesti. .
4. U svom radu znam prepoznati simptome rizičnog ponašanja djeteta.
5. Znam kako pružiti podršku obitelji djeteta s rizičnim ponašanjem.
6. Znam adekvatno reagirati na rizično ponašanja djeteta u grupi.

Skala za procjenu samefikasnosti za rad s djecom rizičnih ponašanja

Sljedeće tvrdnje odnose se na Vašu procjenu učinkovitosti u radu s djecom rizičnog ponašanja. Bouillet i Uzelec (2007) rizičnim ponašanjem nazivaju ono ponašanje kod kojeg se povećava vjerojatnost neželjenih posljedica na pojedinca. Brojevi označavaju:

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 - uglavnom se ne slažem
- 3 - niti se slažem niti se ne slažem
- 4 - uglavnom se slažem
- 5 - potpuno se slažem

1. Učinkovito uklapam različite strategije u svoj rad s djetetom rizičnog ponašanja.

2. Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu svom djetetu s rizičnim ponašanjem u savladavanju različitih vještina.
3. Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada dijete rizičnog ponašanja nešto ne razumije.
4. Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za dijete koje je rizičnog ponašanja.
5. Učinkovito koristim različite strategije praćenja rizičnog ponašanja.
6. Učinkovito smirujem dijete rizičnog ponašanja kada ometa ili je prebučno.
7. Učinkovito kontroliram ometajuće ponašanje djeteta koje je doživjelo traumatsko iskustvo, kada je to potrebno.
8. Učinkovito pomažem djetetu rizičnog ponašanja da vrednuje svoj rad.
9. Učinkovito motiviram dijete rizičnog ponašanja za sudjelovanje u raznim aktivnostima, kada je to potrebno.

Skala za procjenu uloge roditelja

Ispod su tvrdnje koje opisuju različite prepreke s kojima se odgojitelji mogu susresti u procesu rada s roditeljima. Zaokružite broj koji najbolje opisuje koliko su ove prepreke zastupljene u okviru vaše suradnje s roditeljima. Brojevi označavaju:

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 - uglavnom se ne slažem
- 3 - niti se slažem niti se ne slažem
- 4 - uglavnom se slažem
- 5 - potpuno se slažem

1. Većina roditelja ne daje dovoljno podrške svojoj djeci koja pokazuju rizična ponašanja.

2. Većina roditelja djece koja ne pokazuju rizična ponašanja nema razumijevanja za djecu koja pokazuju rizična ponašanja u odgojnoj skupini koju pohađa i njihovo dijete.
3. Većina roditelja ne želi sudjelovati u aktivnostima vrtića.
4. Većina roditelja previše radi da bi bili uključeni u odgoj i obrazovanje svoje djece.
5. Mnogi roditelji teško prihvaćaju kritike odgojitelja o njihovoj djeci.
6. Predškolska ustanova i roditelji nemaju usklađene ciljeve razvoja/obrazovanja djeteta.

Skala suradnje između odgojitelja u skupini

Ispod se nalaze tvrdnje koje opisuju suradnju između odgojitelja u skupini. Odaberite odgovor koji najbolje opisuje Vaše iskustvo u radu sa drugim odgojiteljima.

Značenje brojeva na skali:

- 1 – uopće se ne slažem;
- 2 – ne slažem se;
- 3 – djelomično se ne slažem;
- 4 – niti se slažem niti se ne slažem;
- 5 - djelomično se ne slažem;
- 6 – slažem se;
- 7 – u potpunosti se slažem

1. Odgojitelji u skupini zajednički planiraju aktivnosti u radu s djecom rizičnog ponašanja.
2. Odgojitelji u skupini zajednički donose odluke o radu s djecom rizičnog ponašanja.
3. Odluke o radu s djecom rizičnog ponašanja donose se putem otvorene komunikacije između odgojitelja u skupini.
4. Odgojitelji u skupini dijele odgovornosti u radu s djecom rizičnog ponašanja.

5. Svaki od odgojitelja u skupini aktivno zastupa svoju profesionalnu perspektivu o potrebama djece rizičnog ponašanja.

6. Aktivnosti u radu s djecom rizičnog ponašanja usklađene su između odgojitelja u skupini.

Skala suradnje između odgojitelja i stručnih suradnika

Ispod se nalaze tvrdnje koje opisuju suradnju između odgojitelja i stručnih suradnika. Odaberite odgovor koji najbolje opisuje Vaše iskustvo u okviru suradnje sa stručnim suradnicima.

1. Kada je potrebno odgojitelji i stručni suradnici zajednički planiraju aktivnosti u radu s djecom rizičnog ponašanja.

2. Kada je potrebno odgojitelji i stručni suradnici zajednički donose odluke o radu s djecom rizičnog ponašanja.

3. Kada je potrebno uključivanje stručnih suradnika, odluke o radu s djecom rizičnog ponašanja donose se putem otvorene komunikacije između odgojitelja i stručnih suradnika.

4. Odgojitelji i stručni suradnici dijele odgovornosti u radu s djecom rizičnog ponašanja.

5. Kada je potrebno uključivanje stručnih suradnika, svaki od stručnjaka (i odgojitelji i stručni suradnici), aktivno zastupaju svoju profesionalnu perspektivu o potrebama djece rizičnog ponašanja.

6. Aktivnosti usmjerene prema djeci rizičnog ponašanja usklađene su između odgojitelja i stručnih suradnika.