

EMOCIONALNE KOMPETENCIJE VASPITAČA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Apstrakt: *Vaspitači imaju važnu ulogu u dečijem razvoju, s obzirom da su pored roditelja veoma uticajne osobe koje su u kontinuiranom kontaktu sa decom, predstavljaju autoritet i modeluju ponašanje dece. Znanja, veštine i sposobnosti, ali takođe i karakterne crte vaspitača, odnosno kompetencije, iz tih razloga su veoma važne, pa se s toga ovaj rad fokusira upravo na kompetencije vaspitača u predškolskim ustanovama, sa posebnim akcentom na njihove emocionalne kompetencije, koje kao najvažnije uključuju prepoznavanje svojih i tuđih emocija i kontrolu impulsa. Cilj ovog istraživanja jeste utvrđivanje stepena razvijenosti emocionalnih kompetencija vaspitača. U istraživanju je učestvovalo 108 vaspitača, a ispitivanje je vršeno putem skale procene na kojoj se od 1 do 5 procenjivao stepen slaganja sa tvrdnjama osmišljenih na osnovu teorijskog koncepta Suzića**. Rezultati istraživanja pokazali su da mlađi vaspitači (po starosti i po radnom stažu) imaju više skorove na instrumentu u odnosu na starije vaspitače na skoro svim subskalama (sem prepoznavanja svojih i tuđih emocija i samopouzdanja). Ovaj podatak ukazuje da mlađi vaspitači procenjuju svoje emocionalne kompetencije kao više razvijene u odnosu na starije vaspitače. Na osnovu ovih rezultata izvedene su određene preporuke za dalja istraživanja i pedagošku praksu.*

Ključne reči: *Emocionalne kompetencije, Empatija, Vaspitači, Predškolske ustanove.*

* Master vaspitač, doktorand pedagoških nauka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, P.U. „Čika Jova – Zmaj“ Beograd, Srbija; zifymail@gmail.com

** Suzić Nenad, (2004): Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, Savez pedagoških društava SAP Vojvodine, Novi Sad, 173-191.

1. UVOD

Sa napretkom nauke, koga su prouzrokovala brojna istraživanja iz oblasti obrazovanja i vaspitanja, sve se više važnosti pridaje ranom razvoju deteta. Ključnu ulogu u procesu dečjeg razvoja imaju odrasli, na prvom mestu roditelji (i uža porodica), a zatim i vaspitači. Oni su primarne figure sa kojima se deca identifikuju, i koji od početka modeluju njihovo ponašanje i karakter. Vaspitači svakodnevno provode vreme u neposrednom radu sa decom, i deca poput „sundera“ upijaju sve što vaspitači svesno ili nesvesno prenose na njih. Imajući to u vidu, može se stvoriti slika o važnosti uloge vaspitača, pa samim tim i određenih, ključnih odlika vaspitača (znanja, veštine, stavovi). Ovaj rad se fokusira upravo na *kompetencije vaspitača* u predškolskim ustanovama, sa posebnim akcentom na njihove *emocionalne kompetencije*, koje se smatraju neophodnim u XXI veku.

2. POLAZNE TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

2.1. Pojam emocionalnih kompetencija

U savremenom svetu, formalno obrazovanje, stručno zvanje i zanimanje nisu od presudnog značaja za uspešnost u radu. Konkretno veštine i znanja su daleko presudnije za zapošljavanje mladih. Pored stručnih kompetencija za obavljanje nekog posla potrebne su i takozvane funkcionalne veštine koje su međupredmetne i ne uče se eksplicitno kroz formalni sistem obrazovanja. Neke od tih veština bi bile: poznavanje jezika, poznavanje rada na računaru, veštine komunikacije, saradnje u timu itd. S obzirom da ove veštine podrazumevaju više od konkretnog znanja i tehničke osposobljenosti, radije se koristi pojam „kompetencije“. Danas se u savremenoj nauci o obrazovanju umesto o: izolovanim znanjima, veštinama i sposobnostima, radije govori o njihovom sklopu, odnosno o *kompetencijama neophodnim za uspešno obavljanje određene profesije*¹. Kompetencije predstavljaju složen sistem - sklop kognitivnih i praktičnih veština i sposobnosti, iskustava, strategija, navika, ali i emocija, vrednosti, motivacije, stavova... , kao i delatna znanja koja podrazumevaju mogućnost da se izaberu načini ponašanja koji vode do odgovarajućih rezultata u konkretnoj problemskoj situaciji². Na taj način kompetencije predstavljaju integraciju *deklarativnog* (znanje „o“), *proceduralnog* (znanje „kako“) i *kondicionalnog* (znanje „kada“) znanja³.

¹ Rajović Vera., Radulović Lidija, (2007): Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51 (4), Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 413–434.

² Ibid

³ Ibid

Za uspešno funkcionisanje nekog pojedinca u poslovnom i svakom drugom smislu, potrebne su i kompetencije koje prevazilaze njegove stručne kompetencije i zalaze u polje emotivnih ili socijalnih kompetencija. Veštine ovladavanja stresom, kontrola emocija, saosećanje, kao i asertivna komunikacija i timski rad spadaju samo u neke od veština koje su poželjne za uspešno funkcionisanje, a nisu kognitivnog tipa. Ipak, postavlja se pitanje šta čini socijalne kompetencije i kakav je njihov odnos sa srodnim kompetencijama (poput emocionalnih). Jedan od odgovora nude dva autora koji se iz različitih uglova bave ovom temom i pokušavaju da konceptualizuju pojam socijalnih kompetencija. Rouz-Krasnoreva, (prema Petrović i Zotović, 2007.)⁴ emocionalne kompetencije posmatra kao osnov za razvoj socijalnih kompetencija. Po ovoj autorki odnos između ovih kompetencija se predstavlja na piramidi u kojoj su pojedinačne kompetencije u njenoj osnovi, a zatim se nadograđuju u složenije kompetencije koje su na vrhu piramide. Na najnižem nivou piramide socijalna kompetencija je određena kroz specifične kognitivne, emocionalne i socijalne sposobnosti, na kojima se temelje viši nivoi⁴⁵. Na ovom nivou se emocionalne kompetencije prve pojavljuju kao osnov socijalnih – na primer: prepoznavanje svojih i tuđih emocija je osnov za razvoj efikasnih socijalnih veština. Srednji nivo obuhvata dva domena – *domen sebe* (osećanje lične efikasnosti u socijalnom funkcionisanju) i *domen drugih* (efikasnost pojedinca viđenu iz perspektive drugih - kvalitet prijateljskih odnosa, socijalni status, prihvatanje i ispunjavanje socijalnih uloga). Emocionalne kompetencije ponovo postaju značajne i to kroz domen sebe – npr., samopouzdanje je dobar osnov razvoja socijalne efikasnosti. Na najvišem nivou, socijalna kompetencija je definisana kao organizovan sistem ponašanja koji vodi efikasnim socijalnim interakcijama.⁶

Emocionalne kompetencije koje su iskorišćene kao primeri u prethodnim redovima na jednom mestu je popisao Suzić (2004)⁷: emocionalnu svest: prepoznavanje svojih i tuđih emocija; jasan osećaj moći i limita; samokontrolu, kontrolu ometajućih emocija i impulsa; empatiju i altruizam; istinoljubivost, izgradnju standarda časti i integriteta; adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promena; inovaciju, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.⁸

Ovaj spisak kompetencija može poslužiti kako kao skup indikatora za istraživanje emocionalnih kompetencija (za šta ga je autor ovog teksta iskoristio), tako i za razvijanje programa usavršavanja vaspitača u pogledu ovih kompetencija.

⁴ Petrović Jelica, Zotović Marija, (2007): Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetentnost dece predadolescentnog uzrasta, *Psihologija*, Vol. 40 (3), Društvo psihologa Srbije, Beograd, 431-445.

⁵ Ibid

⁶ Ibid

⁷ Suzić Nenad, (2004), Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vek. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, Savez pedagoških društava SAP Vojvodine, Novi Sad, 173-191.

⁸ Suzić Nenad, (2004): Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vek. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, Novi Sad: Savez pedagoških društava SAP Vojvodine, Novi Sad, 173-191.

2.2. Empatija i teorija uma

Empatija spada u jedan od značajnijih mehanizama socijalne interakcije i pozitivni oblik socijalnog ponašanja. U najširem smislu, prosocijalno (ili pozitivno socijalno) ponašanje se definiše kao voljno, intencionalno ponašanje koje ima pozitivne posledice po druge⁹. Prema nekim autorima empatija kao emocionalno „uosećavanje u psihičko stanje druge osobe, izvor je dobrih, altruističkih dela”¹⁰.

Empatija potiče od grčke reči „εὔ“ što znači „u“ i reči: „παθος“ koja u slobodnom prevodu znači „osećanje“ ili „strast“, što bi doslovno značilo „uosećavanje“ ili „uživljavanje“.¹¹ Termin je u psihologiji prvi upotrebio Tičener 1909. god.,¹² preuzimanjem samog termina od nemačke reči „Einführung”. Tičener koristi termin u značenju sposobnosti osobe da se uživi u unutrašnja stanja drugih.

Stručnjaci za razvojnu psihologiju ističu da postoje u stvari dve komponente empatije: 1) Emocionalna reakcija prema drugima, koja se normalno razvija tokom prvih šest godina života i 2) Spoznajna reakcija, koja određuje stepen do kog su starija deca sposobna da shvate tačke gledišta ili perspektivu nekoga drugog.¹³

Ova druga komponenta se danas u literaturi prepoznaje pod nazivom *teorija uma* ili *mentalizacija*. Ovaj pojam se odnosi na detetovo razumevanje mentalnih stanja. Osnovna karakteristika teorije uma je naglasak na intenciji. Razvijena funkcija mentalizacije kod roditelja (ili drugih važnih figura) i *sigurna vezanost dece* su preduslov pripisivanja intencionalnosti deci. Deca opažaju da se njihovi roditelji (ili druge značajne osobe) prema njima ponašaju dosledno, te počinju da uviđaju tu intenciju u sebi i konačno, deca počinju da misle o svom ponašanju, doživljajima i osećanjima (Fonagy, 2000, prema Mirić i Dimitrijević, 2006).¹⁴ Da bi roditelji (ili druge značajne osobe) mogli da odgovaraju deci na adekvatan način, i oni sami treba da poseduju mentalizaciju tj. kapacitet da savladaju strah, opaze tuđe potrebe, odgovore na njih, jednom rečju, da budu sigurno vezani i autonomni.

⁹ Rot Nikola, Radonjić Slavoljub, (2002): *Psihologija za drugi razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 295.

¹⁰ Suzić Nenad, (2004): *Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vek. Pedagoška stvarnost*, 3-4, Savez pedagoških društava SAP Vojvodine, Novi Sad, 173-191.

¹¹ Liddell Henry George, Scott Robert, (1940), *A Greek-English Lexicon*. revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones. with the assistance of Roderick McKenzie, Clarendon Press, Oxford, 334.

¹² Titchener, Edward Bradford (1909), *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*, The MacMillan Company, New York, 127.

¹³ Šapiro Lorens, (1998), *Emocionalna inteligencija ili kako vaspitanjem dobiti dete sa visokim EQ*, Narodna knjiga, Beograd, 263.

¹⁴ Mirić Jovan, Dimitrijević Aleksandar, (2006), *Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi, Poreklo i priroda psihološke vezanosti*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd, 128.

Ova funkcija omogućava deci da shvate sopstvena i tuđa uverenja, osećanja, stavove, želje, nade, saznanja, maštanja, namere, planove, itd. Putem mentalizacije, ponašanje drugih postaje smisleno i predvidivo, a dodatno omogućava da se iz repertoara mogućih načina reagovanja biraju oni koji su najpogodniji u tom interpersonalnom kontekstu.¹⁵

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem istraživanja

Roditelji su najčešće ti koji od prvih dana brinu o svojoj deci, i odgovorni su za zdrav razvoj njihove ličnosti. Međutim škola kao vaspitno-obrazovna ustanova može (i treba) im u tome pomoći.¹⁶ S buđenjem svesti o značaju ranog razvoja deteta, predškolska ustanova dobija veći značaj kao prva u nizu vaspitno-obrazovnih institucija. To dalje implicira da su vaspitači, prvi posle roditelja, ti sa kojima se deca identifikuju i predstavljaju im neku vrstu modela. U periodu kada deca tek razvijaju svest o sebi, uče da prepoznaju svoje emocije i adekvatno reaguju na njih, veoma je bitno da modeli pružaju dobar uzor u emocionalnom prepoznavanju i reagovanju, odnosno da sami imaju visoko razvijene emocionalne kompetencije. Te kompetencije se kao i druge razvijaju i moguće ih je unapređivati kroz profesionalni i lični razvoj. Prvi korak je spoznaja o stepenu razvijenosti kompetencija, a ovo istraživanje želi da doprinosi upravo u tom prvom koraku.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje stepena razvijenosti emocionalnih kompetencija vaspitača.

3.3. Zadaci istraživanja

Zadaci ovog istraživanja su:

1. Utvrditi da li su vaspitači edukovani kroz posebne seminare, programe i obuke za razvijanje emocionalnih kompetencija
2. Utvrditi koliko su vaspitači svesni svojih kompetencija
3. Ispitati da li i na koji način vaspitači vrednuju kvalitet svog odnosa sa decom.

¹⁵ Fonagi Peter, (2006), Šta je zajedničko psihoanalitičkoj teoriji i teoriji afektivnog vezivanja, *Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd, 271.

¹⁶ Bratanić Marijha, (1990), Mikro-pedagogija Interakcijsko- komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb, 19-20.

4. Utvrditi stavove vaspitača prema sopstvenoj profesiji
5. Utvrditi stavove vaspitača prema aktuelnom sistemu vaspitanja i obrazovanja.

3.4. Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju učestvovalo je 108 vaspitača iz privatnih ($N_{pv}=6$) i državnih ($N_{dv}=102$) predškolskih ustanova u Srbiji. Uzorak vaspitača je bio prigodan, i činili su ga ispitanici iz Beograda ($N_{bgd}=99$) i Jagodine ($N_{ja}=9$). Struktura istraživanog uzorka je predstavljena u Tabeli 1.

Tabela 1. Struktura uzorka

Varijable	Raspodela po kategorijama							
	Pol	muški	4	ženski	102			nije odgovorilo
Obrazovanje	više	30	visoko	66	master	10	nije odgovorilo	2
Pohađanje obuka iz oblasti emocionalnog razvoja dece	Da	28	Ne	69			nije odgovorilo	11
Ukupno	108							

Tabela 2. Karakteristike uzorka

	AS	Min.	Maks.
Godine starosti	39.91	23	59
Godine radnog iskustva	13.86	1	37
Broj upisane dece	29.67	10	41
Broj dolazeće dece	24	0	37
Broj dece atipičnog razvoja	3	0	20
Broj stručnih obuka	3	0	15

U Tabeli 2 navedene su minimalne, maksimalne i prosečne vrednosti na varijablama koje mere karakteristike iskustva vaspitača iz ispitivanog uzorka (u pogledu godina starosti, radnog iskustva, broj upisane i dolazeće dece, iskustvo sa decom atipičnog razvoja, kao i iskustvo pohađanja stručnih obuka). Tu je važno napomenuti da je 84% vaspitača radilo sa do četvero dece atipičnog razvoja, kojima je potrebna posebna društvena podrška.

3.5. Instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju korišćena je skala procene za vaspitače, koja je pripremljena za potrebe ovog istraživanja. Zadatak ispitanih vaspitača je bio da za svaku tvrdnju odrede u kom stepenu se sa njom slažu.

Tvrdnje su osmišljene na osnovu sedam indikatora emocionalne kompetencije i težilo se da svaki indikator bude predstavljen sa 4-6 pitanja. Tvrdnje su izražavane u vidu rečenica koje izražavaju stav vaspitača, a stepen slaganja izražavao se na skali Likertovog tipa. Indikatori su sastavljeni na osnovu liste kompetencija N. Suzića (2004) koje je autor detaljnije opisao u uvodu. To su sledeći indikatori:

- Emocionalna svest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija;
- Samopouzdanje, jasan osećaj moći i limita;
- Samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa;
- Empatija i altruizam;
- Istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta;
- Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promena;
- Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.

Radi provere valjanosti indikatora da mere ono što prema autoru Suziću (2004) treba da mere, tj. emocionalnu kompetenciju, urađene su korelacione analize između indikatora međusobno. U Tabeli 3 se nalaze rezultati ove analize, pri čemu su sve naglašene korelacije statistički značajne, a u legendi je opisano na koji način se mogu uočiti razlike između značajnosti na nivou 0.05 i 0.01.

Tabela 3. Korelacija između indikatora

	1	2	3	4	5	6	7
1 - emocionalna svest							
2 - samopouzdanje	.478**						
3 - samokontrola	.551**	.500**					
4 - empatičnost	.376**	.446**	.419**				
5 - istinoljubivost	.324**	.353**	.395**	.468**			
6 - adaptibilnost	.192	.293*	.418**	.263**	.238*		
7 - inovativnost	.308**	.286**	.512**	.291**	.410**	.674**	

** Označava da je korelacija značajna na nivou 0.01

* Označava da je korelacija značajna na nivou 0.05

Nakon što je za svaki indikator kreiran set pitanja, autor je ista regrupisao i na još 4 dimenzije po srodnosti. Pri obradi podataka, grupe ispitanika će biti poredene kako po indikatorima tako i po ove 4 dimenzije.

Te dimenzije su:

- Svestan svojih kompetencija i karakteristika drugih
- Teži i vrednuje uspostavljanje kvalitetnog odnosa sa detetom
- Stavovi prema obrazovanju i vaspitanju
- Stavovi prema profesiji

Pored ove skale procene, instrument se sastoji i iz više uvodnih pitanja kojima se ispituju karakteristike ispitanika relevantne za istraživanje: demografski podaci i podaci o profesionalnom iskustvu ispitanika. To su: pol, godine starosti i radnog iskustava, obrazovanje, mesto boravka. Pored toga, za ovo istraživanje značajni su i sledeći podaci: uobičajen broj dece u grupi, iskustvo u radu sa decom kojima je potrebna posebna društvena podrška, broj obuka i stručnih usavršavanja koje su prošli kao i vrsta i kvalitet tih obuka.

Instrument je bio anonimnog tipa i vaspitači su ga popunjavali na dobrovoljnoj bazi.

Vreme i mesto istraživanja: Istraživanje je urađeno u periodu od jula do septembra 2016. godine.

3.6. Obrada i analiza podataka

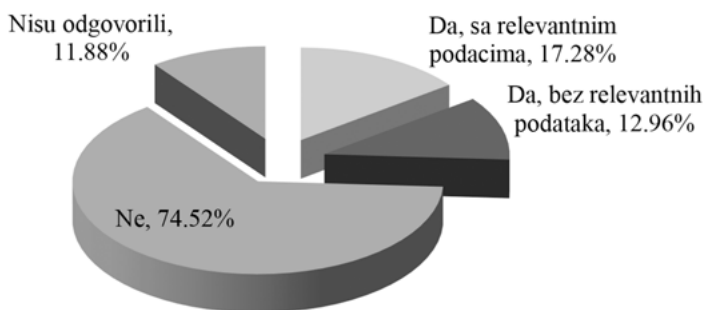
Pored deskriptivne statistike, za obradu podataka u ovom istraživanju koristiće se i korelativna analiza i analiza varijanse razlika među grupama.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Edukovanost vaspitača za razvijanje emocionalnih kompetencija

Kao što smo naveli u segmentu koji se bavi opisom uzorka istraživanja, ispitivani vaspitači su u proseku pohađali 3 stručne obuke u poslednje tri godine. Pri tome, bilo je vaspitača koji su izjavili da su pohađali više od 5 obuka, ali se čak 93.3% vaspitača izjasnilo da je pohađalo 5 ili manje od 5 obuka.

Ovim istraživanjem je ispitivano i, da li je među obukama koje su ispitanici pohađali bilo i onih čija je tema vezana za podsticanje emocionalnog razvoja kod dece. Raspodelu odgovora ispitanika možete videti na Grafiku 1. Čak 74.52% ispitanika je izjavilo da nije pohađalo ni jednu obuku iz oblasti emocionalnog razvoja dece ili u vezi sa emocionalnim kompetencijama vaspitača. Sa druge strane, 17.28% ispitanika je navelo nazive obuka koje su u katalogu *Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja* za školsku 2016/17 i 2017/18. Ovo je relevantno jer se na taj način pouzdano može reći da su teme obuka i oblasti kompetencija koje razvijaju zaista u vezi sa emocionalnim kompetencijama vaspitača.



Grafik 1. – Broj ispitanika koji nisu pohađali obuke koje jačaju emocionalne kompetencije vaspitača, u poređenju sa onim koji izjavljuju da jesu ali nisu naveli koje su obuke pohađali, kao i onih koji su naveli relevantne obuke

U Tabeli 4 navedeni su nazivi obuka koje su ispitanici pohađali, kao i da su li su u vezi sa emocionalnim razvojem dece ili na drugi način unapređuju emocionalne kompetencija kod vaspitača. Većina obuka je iz oblasti K3 koja se odnosi na kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika.

Tabela 4. – Vrsta obuke, učestalost navođenja i oblast kompetencija koje obuka unapređuje

Naziv obuke	Učestalost navođenja	Oblast kompetencija
Dečiji strahovi kao infibitori napredovanja u razvoju i učenju	4	K3
Pozitivno vaspitanje – pozitivna disciplina u vrtiću	4	K3
Naš vrtić kao mesto za opuštanje – antistres program za decu i odrasle	2	K4
Vrtić kao sigurna baza: Tehnike jačanja kvaliteta brige o deci	1	K3
Podsticanje dečjeg razvoja primenom i oblikovanjem prirodnih materijala	1	K2
Podsticanje dečjeg samopoštovanja putem kooperativne komunikacije	5	K3
Profesionalna orijentacija (PO): osnaživanje mladih kroz samospoznaju	1	K3

* K1 – kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave;

K2 – kompetencije za poučavanje i učenje;

K3 – kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika;

K4 – kompetencije za komunikaciju i saradnju

Samoprocena vaspitača u pogledu sopstvenih emocionalnih kompetencija

Glavna analiza koja je korišćena u ovom istraživanju jeste analiza varijanse (ANOVA) skorova na indikatorima, pri čemu su nezavisne varijable: godine radnog staža i godine života. Pošto su obe ove varijable numeričke, pre same ANOVE urađena je kategorizacija ove dve varijable, pri čemu su godine radnog staža dobile tri kategorije (1 – manje od 10 godina; 2 – od 11 do 20; i 3 – preko 21). Godine života, tj. starost ispitanika preformulisana je kao kategorička varijabla sa četiri kategorije (1 – 20 do 30; 2 – 31 do 40; 3 – 41 do 50; i 4 – od 51 do 60).

Tabela 5. Analiza varijanse skorova po indikatorima u odnosu na godine radnog staža i godine iskustva sa aritmetičkim sredinama za svaku kategoriju

	Starost	Broj	AS	SD	F	p	Radni staž	Broj	AS	SD	F	p
Emocional.	21-30	21	4.01	0.76	.065	.978					.193	.825
	31-40	40	4.05	0.61			Do 10 god.	54	4.06	0.66		
	41-50	25	4.04	0.66			11-20	25	3.99	0.72		
	51-60	20	3.98	0.62			Preko 21 god.	25	3.98	0.59		
	Ukupno	106	4.03	0.65			Ukupno	104	4.03	0.65		
Samopouzdanje	21-30	21	3.9	0.36	1.594	.195					.948	.391
	31-40	40	3.84	0.28			Do 10 god.	54	3.84	0.33		
	41-50	25	3.73	0.4			11-20	26	3.73	0.38		
	51-60	21	3.72	0.31			Preko 21 god.	25	3.78	0.3		
	Ukupno	107	3.8	0.34			Ukupno	105	3.8	0.33		
Samokontrola	21-30	22	4.4	0.53	3.446	.019					5.483	.005
	31-40	40	4.22	0.63			Do 10 god.	55	4.3	0.62		
	41-50	25	3.93	0.75			11-20	25	3.8	0.65		
	51-60	20	3.88	0.61			Preko 21 god.	25	4.06	0.65		
	Ukupno	107	4.12	0.66			Ukupno	105	4.12	0.66		
Empatičnost	21-30	21	4.36	0.39	1.657	.181					3.362	.039
	31-40	39	4.19	0.56			Do 10 god.	53	4.3	0.5		
	41-50	25	4.09	0.45			11-20	25	4.02	0.52		
	51-60	19	4.02	0.65			Preko 21 god.	24	4.03	0.58		
	Ukupno	104	4.17	0.53			Ukupno	102	4.17	0.54		
Istimofub.	21-30	22	4.34	0.56	2.440	.069					3.598	.031
	31-40	39	4.16	0.53			Do 10 god.	54	4.26	0.54		
	41-50	25	4.02	0.42			11-20	26	3.98	0.44		
	51-60	20	3.96	0.49			Preko 21 god.	24	4.02	0.47		
	Ukupno	106	4.13	0.52			Ukupno	104	4.14	0.52		
Adaptibil.	21-30	21	3.9	0.65	7.282	<.001					68.269	<.001
	31-40	37	3.45	0.71			Do 10 god.	51	3.66	0.72		
	41-50	25	2.99	0.77			11-20	26	3.04	0.7		
	51-60	20	3.13	0.7			Preko 21 god.	24	3.11	0.78		
	Ukupno	103	3.37	0.77			Ukupno	101	3.37	0.78		
Inovativ.	21-30	21	4.01	0.5	8.431	<.001					8.300	.001
	31-40	38	3.88	0.48			Do 10 god.	53	3.93	0.51		
	41-50	25	3.53	0.62			11-20	24	3.5	0.58		
	51-60	20	3.26	0.66			Preko 21 god.	25	3.45	0.67		
	Ukupno	104	3.7	0.61			Ukupno	102	3.71	0.61		

Na uzorku ispitanika se pokazalo da su razlike između grupa ispitanika, za neke indikatore u okviru obe varijable, statistički značajne. U Tabeli 5 može se videti na kojim indikatorima su razlike između grupa ispitanika statistički značajne. Kao što se može primetiti u navedenoj tabeli, mlađi ispitanici (i po godinama starosti i po dužini radnog staža) imaju statistički značajno više prosečne

skorove na većini varijabli u odnosu na starije kolege. Ovaj podatak važi kako za slučaj kada je analiza varijanse (ANOVA) rađena sa radnim stažom kao nezavisnom varijablom, tako i za slučaj kada je u ANOVI korišćena starost ispitanika kao nezavisna varijabla. Ovo je logično s obzirom da se može pretpostaviti da ove dve varijable visoko koreliraju. Korelaciona analiza je pokazala da je korelacija između starosti i dužine radnog staža $r = .924$ ($p < 0.01$).

Kao što se može videti iz Tabele 5, razlike između grupa se manifestuju na sličan način i za varijablu starosti i za varijablu godina radnog iskustva. Deo leži u onome što je već navedeno, a to je da ove dve varijable visoko koreliraju. Sa druge strane, ovaj podatak autora inspiriše na zaključak da nisu ni godine starosti ni godine iskustva razlog ovim razlikama, već da je u pitanju obrazovanje koje se razlikuje između ovih grupa. Naime, sistem obrazovanja vaspitača se reformisao, te se zvanje vaspitača sada stiće na osnovnim i master studijama na visokoškolskim ustanovama (za razliku od viših škola koje su ranije obrazovale vaspitače). Da bi ova pretpostavka bila proverena, urađena je *crosstab* analiza i ukrštene su varijabla obrazovanje i varijable starost i godine radnog staža. Dobijeni su rezultati koji su potvrdili početnu pretpostavku. Među najstarijim ispitanicima ima najviše onih koji imaju višu školu (15 ispitanika u grupi najstarijih ima višu školu), dok među mlađima nema onih sa višom, a broj visokoobrazovanih je veći (22 ispitanika ima završeni osnovni ili master nivo studija u grupi najmlađih ispitanika) nego u starijoj grupi (samo 6 u ovoj grupi ima završen osnovni ili master nivo studija). Iako bi bilo značajno uraditi i analizu varijanse sa obrazovanjem kao nezavisnom varijablom, u ovom slučaju to nije bilo moguće, iz razloga što je suviše mali broj ispitanika imao višu školu, dok je značajno veći broj njih imao završen fakultet ili master nivo studija.

4.2. Stavovi vaspitača prema sopstvenoj profesiji i aktuelnom sistemu vaspitanja i obrazovanja

Vaspitači obuhvaćeni ovim uzorkom su, kao što se može videti, davali visoke ocene na tvrdnjama koje se tiču emocionalnih kompetencija (ocene su oko 4 ili 5, što znači „uglavnom se slažem“ ili „slažem se u potpunosti“). Ipak, na nekoliko pitanja aritmetička sredina je oko 3 ili niža od 3. U pitanju su sledeće stavke:

- Trudim se da svoj rad često inoviram i unapređujem;
- Smatram da vaspitanike ne treba stalno podržavati ili im pomagati već ih treba pustiti da se sami nose sa svojim emocionalnim stanjima;
- Smatram da su zahtevi za inovacijama u vaspitno-obrazovnom radu preterani i besmisleni;
- Smatram da su vaspitači pre 20/30 godina bolje vaspitavali decu i pobornik sam tradicionalnog načina rada;
- Vaspitač treba da odradi sve svoje radne zadatke, ali ne treba da se previše vezuje za svoju profesiju;

- Smatram da su već provereni načini vaspitno-obrazovnog rada najefikasniji i treba ih se držati;
- Vaspitačka profesija nije ono što je nekada bila, mnoge stvari su se promenile na gore;
- Želim da uvek vladam situacijom u svom radu.

Skoro sve ove stavke imaju zajedničku crtu, jer se sve one tiču, na neki način, vaspitačke profesije i stavova ispitanika u pogledu toga kako treba obavljati vaspitno-obrazovni rad. Naime, na stavke koje se tiču inovativnih promena i primena inovacija, ispitanici se izjašnjavaju da ih ne podržavaju, i preferiraju tradicionalne i ustaljene načine rada. Spisak svih varijabli i podataka o aritmetičkim sredinama i standardnim devijacijama za svaku od njih mogu se naći u Prilogu 1.

Kao što je već navedeno u metodu, pored teorijskih indikatora, ostvaren je pokušaj grupisanja pitanja i po logičkoj strukturi. Na taj način su dobijene četiri nove dimenzije koje se mogu naći u metodu. Takođe, urađena je i analiza varijanse i sa ovim dimenzijama, pa se kao rezultat pokazala činjenica da su razlike između grupa ispitanika različite dužine radnog staža statistički značajno različite na dvema dimenzijama koje se tiču stavova prema profesiji ($F_{sp}=9.164$ $p_{sp}<0.01$) i stavova prema obrazovanju ($F_{so}=8.014$ $p_{so}=0.001$). Smer razlika je isti kao i za već urađene analize – najmlađi ispitanici imaju najviše skorove.

Vrednovanje kvaliteta odnosa sa decom od strane vaspitača

Analiza varijanse dodatnih dimenzija (*Svestan svojih kompetencija i karakteristika drugih; Teži i vrednuje uspostavljanje kvalitetnog odnosa sa decom; Stavovi prema obrazovanju i vaspitanju i Stavovi prema profesiji*) pokazala je da mlađi i stariji ispitanici različito vrednuju važnost kvaliteta odnosa sa decom ($F_{tko}=6.735$, $p_{tko}=0.002$). Mlađi ispitanici imaju više skorove na ovoj dimenziji što znači da više vrednuju važnost kvaliteta odnosa, nego stariji ispitanici.

5. DISKUSIJA

U ovom istraživanju različitim metodama se dolazilo do istih podataka - mlađi vaspitači imaju više skorove na instrumentu u odnosu na starije vaspitače. Ovaj podatak ukazuje na to da mlađi vaspitači procenjuju svoje kompetencije kao više razvijene. Na skoro svim dimenzijama (sem kod prepoznavanja svojih i tuđih emocija i samopouzdanja) razlike između grupa ispitanika po godinama starosti i radnom iskustvu, bile su statistički značajne. Može se postaviti pitanje zašto mlađi ispitanici dosledno procenjuju svoje kompetencije kao više razvijene. Jedan razlog može biti u obrazovanju ispitanika i načinu na koji program priprema buduće vaspitače. Dokaz da stepen obrazovanja pravi neku razliku mogu

biti rezultati *crosstab* analize koji su pokazali da među mlađim ispitanicima ima najviše osoba sa završenim osnovnim i master studijama (u grupi mlađih ispitanika najviše ima onih koji imaju završen fakultet; od svih ispitanika koji su završili fakultet, najviše je onih koji pripadaju najmlađoj grupi). Na žalost, s obzirom da je autor ovog istraživanja ispitanike birao na nasumičan način, nije postignuta dovoljna ujednačenost ispitanika u različitim kategorijama obrazovanja, te nije mogla da bude rađena analiza varijanse u kojoj bi se ispitanici poredili po stepenu obrazovanja. Autor pretpostavlja da bi obrazovanje kao faktor moglo da igra značajnu ulogu, pogotovu zbog reforme visokog obrazovanja, koja se kontinuirano izvodi u poslednjoj deceniji.

Sa druge strane, postoji mogućnost da razlike između mlađih i starijih ispitanika postoje zbog iskrivljene slike o sopstvenim kompetencijama. Moguće je da mlađi vaspitači precenjuju svoje kompetencije, dok su stariji, poučeni svojim iskustvom, skloniji da kritičnije gledaju na njih. I jedan i drugi argument mogu biti opravdani i preporuka je da se neko naredno istraživanje pozabavi detaljnijim ispitivanjem razlika u procenama.

Deskriptivna statistika je pokazala da vaspitači generalno visoko ocenjuju većinu stavki. Ipak, na pitanja koja se tiču njihovih uverenja u vezi sa vaspitno-obrazovnim radom i uloge vaspitačke profesije, odgovori anketiranih ispitanika dosledno ukazuju da oni više podržavaju tradicionalne načine rada, a manje osavremenjavanje prakse. To može ukazivati na značajan problem stagnacije prakse usled nedostatka volje za promenama i inovacijama u radu. Nedostatak motivacije može ležati u neadekvatnoj finansijskoj nadoknadi, a velikim zahtevima u radu, ili možda još više u degradiranom statusu vaspitačke profesije i obrazovanja generalno.

Kao što se može videti iz rezultata, godine starosti i godine radnog iskustva su se jedine pokazale značajnim nezavisnim varijablama. Iako je uzet u obzir i broj dece, iskustvo u radu sa decom kojoj je potrebna posebna društvena podrška i iskustva pohađanja seminara, nijedna od tih varijabli se nije pokazala značajnom. Kao prvo, varijabla *pol* bi mogla imati značajnu ulogu, ali se zbog velike neujednačenosti u broju među polovima, poređenje ispitanika po ovoj varijabli ne može vršiti. To nije jedinstven slučaj samo sa ovim istraživanjem. U opštoj populaciji broj muških vaspitača je izuzetno mali zbog tradicionalnog viđenja ove profesije. Kao drugo, već je komentarisano da *obrazovanje* može biti značajna varijabla, ali je onda potrebno u istraživanju ciljano birati ispitanike, tako da postoje predstavnici svih kategorija u podjednakom broju. Konačno, autor rada smatra da bi i *veličina grupe* i *iskustvo u radu sa decom atipičnog razvoja*, kao i *pohađanje seminara* mogli biti itekako značajni faktori uticaja na razvoj emocionalnih kompetencija vaspitača. Ipak, metod rada u ovom istraživanju nije dozvolio da se detaljno ispituju iskustva svih anketiranih ispitanika. Naime, kvalitativnim istraživanjem u vidu intervjuja ili fokus grupa, mogu se detaljnije ispitati vrsta i učestalost vaspitačkog iskustva određene vrste.

Mnogi vraćeni upitnici su bili nepotpuni, te za neke ispitanike određeni podaci nedostaju. Razlozi tome mogu biti dvojaki – neki vaspitači su svesno ostavljali prazan prostor predviđen za odgovore na pitanja, jer bi odgovor inače bio negativan (npr.– „Nemam iskustva u radu sa decom kojoj je potrebna posebna društvena podrška“, ili „Nisam pohađao/la seminar“), a do tih informacija je ispitivač došao tokom neposrednog razgovora. Međutim, bilo je i onih koji namerno nisu odgovarali na sva pitanja. Ovo ukazuje na slabu motivaciju vaspitača da učestvuju u konkretnom istraživanju. Ovom zaključku doprinosi i činjenica da je određeni broj vaspitača *a priori* odbio učestvovanje i davanje svog doprinosa. Od podeljenih 150 upitnika, popunjeno je 114, a od toga 108 prihvatljivih. To znači da je uzorak ispitanika koji su pristali na anketu iznosio 76%, a prihvatljivih je bilo 72%. Bilo je i listova koji su odbačeni zbog primećenih nepravilnosti (dva identična popunjena lista ili usled nedostatka $\frac{1}{4}$ odgovora).

6. ZAKLJUČAK

U zaključku treba istaći nekoliko završnih napomena i preporuka za buduće istraživanje. Upitnik, koji je sastavljen za potrebe ovog istraživanja, se pokazao adekvatno homogenim i teorijski zasnovanim. Značajne korelacije srednjeg intenziteta između svih indikatora međusobno ukazuju na njihovu povezanost, ali i različitost. Sa jedne strane, svaki indikator je različit u odnosu na drugi, ali i sličan onoliko koliko doprinosi merenju iste stvari – emocionalne kompetencije. Teorijska postavka Suzića iz 2004. godine¹⁷ je dobila svoju operacionalizaciju u ovom upitniku, koji se može koristiti u budućim istraživanjima kojima je potrebno brzo i efikasno ispitivanje emocionalnih kompetencija vaspitača.

Ako bi se vršila evaluacija ovog istraživanja, neminovno bi se izdvojili određeni zaključci. Kao prvo upitnik se može dalje unapređivati i bogatiti novim pitanjima. Zatim, bilo bi zanimljivo uporediti samoprocene budućih vaspitača (studenata i svršenih studenata u procesu traženja posla) i vaspitača koji već rade u pogledu razvijenosti emocionalnih kompetencija. Konačno, ovo istraživanje se baziralo na samoproceni, a značajno za doprinos ovoj oblasti bilo bi i sprovođenje istraživanja koje bi ispitalo stvarne kompetencije. Jedan od načina ispitivanja emocionalnih kompetencija mogla bi biti i upotreba opservacione metode uz pomoć strukturirane ček liste kojom će se beležiti ponašanja i aktivnosti vaspitača koje doprinose zdravom socio-emocionalnom odnosu i pravilnom razvoju ispitanika.

Na samom kraju ovog rada treba istaći i jednu preporuku koja se više tiče prakse, nego budućih istraživanja. U ovom istraživanju pokazalo se da su vaspitači pohađali relativno mali broj obuka, a što je takođe značajno napomenuti, još manji broj od tih obuka je u vezi sa emocionalnim razvojem dece i emocio-

¹⁷ Suzić Nenad (2004): Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, Savez pedagoških društava SAP Vojvodine, Novi sad, 173-191.

nalnim kompetencijama vaspitača. Neki ispitanici su neprecizno odgovarali na pitanja u vezi sa obukama, što ukazuje da ne znaju precizno koliko su, kada i kakvu vrstu obuka pohađali. Potencijalni uzrok tome može biti i neadekvatno vođenje portfolija o stručnim usavršavanjima. Preporuka vaspitačima je da se posvete ovom vidu vođenja evidencije, a na istraživačima ostaje da dalje pokušavaju da razvijaju i olakšavaju način vođenja te evidencije, kako bi ona bila u službi daljeg profesionalnog razvoja i usavršavanja vaspitača.

LITERATURA

- Bratanić Marija, (1990), Mikro-pedagogija Interakcijsko- komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb
- Fonagi Peter, (2006), Šta je zajedničko psihoanalitičkoj teoriji i teoriji afektivnog vezivanja, *Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Liddell Henry George, Scott Robert, (1940), *A Greek-English Lexicon*. revised and augmented throughout by. Sir Henry Stuart Jones. with the assistance of Roderick McKenzie, Clarendon Press, Oxford.
- Mirić Jovan, Dimitrijević Aleksandar, (2006), *Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi, Poreklo i priroda psihološke vezanosti*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Petrović Jelica, Zotović Marija, (2007), Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetentnost dece predadolescentnog uzrasta, *Psihologija*, Vol. 40 (3), Društvo psihologa Srbije, Beograd, 431-445.
- Rajović Vera, Radulović Lidija, (2007), Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51 (4), Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 413-434.
- Rot Nikola, Radonjić Slavoljub, (2002), *Psihologija za drugi razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Suzić Nenad, (2004), Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, Savez pedagoških društava SAP Vojvodine, Novi Sad, 173-191.
- Titchener Edward Bradford, (1909), *Lectures on the experimental psychology of the thought- processes*, The MacMillan Company, New York.
- Šapiro Lorens, (1998), *Emocionalna inteligencija ili kako vaspitanjem dobiti dete sa visokim EQ*, Narodna knjiga, Beograd.

**Prilog 1 - Aritmetička sredina, minimum, maksimum
i standardna varijacija za sve varijable iz uzorka**

	Broj	Min.	Maks.	AS	SD
Verujem u sebe i svoje mogućnosti u profesionalnom smislu	108	3.00	5.00	4.7315	.46577
U svakom trenutku znam tačno kako se osećam.	108	3.00	5.00	4.5093	.66270
R Dešava mi se da me situacije na poslu toliko uznemire da nekontrolisano plačem ili vičem.	107	1.00	5.00	3.9626	1.22031
Uspešno kontrolišem svoje emocije na poslu – umem da se suzdržim od besnih reakcija.	108	1.00	5.00	4.1944	.94184
Uvek se trudim da pružim podršku svojim vaspitanicima kada imaju emotivni problem.	108	3.00	5.00	4.6759	.50841
R Smatram da stalni zahtevi za promenama i prilagođavanjima, ometaju naš vaspitni rad.	105	1.00	5.00	2.5048	1.31649
Trudim se da svoj rad često inoviram i unapređujem.	107	3.00	5.00	4.4673	.57162
R Smatram da vaspitanike ne treba stalno podržavati ili im pomagati već ih treba pustiti da se sami nose sa svojim emocionalnim stanjima.	107	1.00	5.00	3.0841	1.21408
Volim da stičem nova znanja i da unapređujem svoj rad.	108	2.00	5.00	4.6389	.64791
R Smatram da su zahtevi za inovacijama u vaspitno-obrazovnom radu preterani i besmisleni.	106	1.00	5.00	3.1038	1.33758
R Nemam razumevanja za sva emocionalna stanja svojih vaspitanika.	107	1.00	5.00	4.2056	1.06167
R Smatram da su vaspitači pre 20/30 godina bolje vaspitavali decu i pobornik sam tradicionalnog načina rada.	107	1.00	5.00	2.8972	1.24336
Veoma mi je važno da očuvam „obraz“ svoje profesije.	108	3.00	5.00	4.6667	.54687
Uživam da pomažem svojim vaspitanicima.	105	2.00	5.00	4.5333	.68031
R Vaspitač treba da odradi sve svoje radne zadatke, ali ne treba da se previše vezuje za svoju profesiju.	108	1.00	5.00	2.8519	1.25165
Smatram da je vaspitačka profesija časna i plemenita.	108	3.00	5.00	4.8426	.41383
Lako mi je da prihvatim promene u radu.	106	1.00	5.00	3.7830	1.00480
Ne grešim u prepoznavanju emocija svojih vaspitanika.	107	1.00	5.00	3.9907	.74600
Imam jasan osećaj da uvek vladam sobom na poslu bez obzira na svoje trenutne emocije.	108	2.00	5.00	4.1944	.72934
Vaspitačka profesija zahteva fleksibilnost i stalno prilagođavanje novim uslovima rada.	108	2.00	5.00	4.4352	.71399

Znam šta su moje jake strane, a šta slabosti u profesionalnom smislu.	108	2.00	5.00	4.4074	.64180
R Ponekad me emocije veoma obuzmu i ne mogu jasno da procenim kako se osećam.	107	1.00	5.00	3.6449	1.28307
R Posao vaspitača je kao i svaki drugi.	106	1.00	5.00	4.1321	1.09610
Svestan/na sam da je celoživotno učenje i napredovanje neophodno u ovoj profesiji.	108	1.00	5.00	4.3611	.88030
R Ponekad me emocije jako obuzmu i teško mi je da se kontrolišem.	108	1.00	5.00	4.1204	1.09985
R Smatram da su već provereni načini vaspitno-obrazovnog rada najefikasniji i treba ih se držati.	108	1.00	5.00	2.6574	.96830
R Teško mi je da prihvatim svoje profesionalne nedostatke.	107	1.00	5.00	3.8224	1.10584
R Vaspitačka profesija nije ono što je nekada bila, mnoge stvari su se promenile na gore.	108	1.00	5.00	2.7500	1.44769
R Ne umem uvek da prepoznam trenutna osećanja mojih vaspitanika.	108	1.00	5.00	3.9815	1.14371
Saosećam se sa emocijama svojih vaspitanika.	108	1.00	5.00	4.3056	.80255
R Želim da uvek vladam situacijom u svom radu.	108	1.00	4.00	1.5000	.64851
Prihvatam sebe onakvim/om kakav/a jesam.	108	3.00	5.00	4.5463	.61726

Napomena: Slovo R ispred naziva varijable označava da je ta varijabla kasnije rekodovana, odnosno da je u inicijalnom upitniku imala negativno značenje.

EMOTIONAL COMPETENCES OF TEACHERS IN PRESCHOOL FACILITIES

Abstract: *Preschool teachers have an important role in child development, considering that, in addition to parents, they are very influential persons who are in continuous contact with children, represent an authority and model children's behavior. Knowledge, skills, and abilities, but also character traits of the teacher (competence), are therefore very important, which is why this paper focuses on the competence of teachers in preschool facilities, with a special accent on their emotional competence, which, as the most important aspect, include recognizing emotions and impulse control in yourself and others. The goal of this research is to determine the development level of teachers' emotional competence. The research encompasses 108 teachers, and the questioning was done using an assessment scale which, using grades 1 to 5, assesses the level of agreement with claims devised based on the theory concept by Suzic (2004). The results of the research have shown that the younger teachers (by age and job experience) have scored higher on the instrument compared to older teachers, on almost all subscales (except recognizing your own and others' emotions as well as confidence). This data show that younger teachers assess their own emotional competencies as better developed compared to older teachers. Based on this data, certain recommendations were derived for further research and pedagogic practice.*

Keywords: *Emotional competence, Empathy, Preschool teachers, Preschool facilities*