

Evaluacija Integriranog programa

Šakić, Mirna

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:050090>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-04-22**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

EVALUACIJA INTEGRIRANOG PROGRAMA

Diplomski rad

Mirna Šakić

Mentor: doc.dr. sc., Silvija Ručević

Osijek, 2017.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Mirna Šakić

EVALUACIJA INTEGRIRANOG PROGRAMA

Diplomski rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija
obrazovanja

Mentor: doc.dr. sc., Silvija Ručević

Osijek, 2017.

Evaluacija Integriranog programa

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je evaluirati Integrirani program, u aspektu evaluacije zadaća programa. U istraživanju je sudjelovalo N=30 djece, polaznika prve godine Integriranog programa te njihovi roditelji (jedan za svako dijete, N=30) i voditelji nastave (N=5). U istraživanju su korišteni sljedeći instrumenti: Upitnik socijalnih kompetencija, Upitnik empatije, Upitnik sposobnosti i poteškoća, Upitnik problematičnih osobina djeteta, Upitnik roditeljskog stila, Upitnik roditeljskog prihvaćanja/odbijanja. Za mjerenje ponašanja djeteta u programu koristile su se ček-liste: ček lista za socijalizaciju, ček lista za umnu mapu, ček lista za projekt i ček lista za brendiranje, tj. bilježenje broja izmjena u igricama. Osim navedenog, u istraživanju su se ispitivale i izvršne funkcije djece pomoću računalnog programa Psychology Experiment Building Language - koristili su se Balloon Analogue Risk Task (BART) i Hungry donkey („Gladni magarac“). Rezultati su ukazali na učinkovitost zadaća Integriranog programa u okviru pet postavljenih hipoteza. Nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa, došlo je do značajnih promjena u: socijalizaciji (primjenjivanje pravila, ponašanje u skupini, slijeđenje zadanih uputa), radnim navikama (redovitost u izradi domaćih zadaća), sposobnosti izrade i pojašnjavanju elemenata u vlastitoj umnoj mapi, broju predloženih izmjena postojećih igrica (brendiranje) te pojašnjavanju kronologije projekta u odnosu na ista ponašanja prije četiri mjeseca. Pronađena je značajna povezanost nekih kontrolnih varijabli – sklonosti riziku, roditeljskog stila i nekih problematičnih ponašanja - sa varijablama programa.

Ključne riječi: evaluacija, Integrirani program, socijalizacija, radne navike, mentalne mape

Evaluation of Integrated programme

Abstract

The aim of this study was to evaluate Integrated playgroup, in aspect of evaluating tasks of this program. The study consisted of N=30 children, attendants of 1st year of Integrated playgroup, as well as their parents (one for each child, N=30) and educators in Integrated playgroup (N=5). The instruments used in this study were: Social Competence Inventory, Empathy Questionnaire, The Strengths and Difficulties Questionnaire, The Child Problematic Traits Inventory, Parenting Style Questionnaire, Parent PARQ-control. In order to measure child behaviour in programme, checklist were used: socialization checklist, mind map checklist, project checklist and branding checklist. Furthermore, the executive functions were measured using computer programme Psychology Experiment Building Language - tasks Balloon Analogue Risk Task (BART) and Hungry donkey were used. The results indicated effectiveness of Integrated programme tasks within five hypotheses. Four months after Integrated programme implementation, there were significant changes in: socialization (rules adherence, behaviour in group, following instructions), work habits (regularity in homework), ability to make and explain elements in their own mind map, number of proposed changes in the used games (branding) as well as in explaining the cronology of projects, compared to same behaviour four months ago. A significant relationship was found between some control variables – risk tendency, parenting style and some problematic behaviours – with variables in programme.

Keywords: evaluation, Integrated playgroup, socialization, work habits, mental maps

Sadržaj

| | |
|---|----|
| Uvod..... | 1 |
| Cilj istraživanja | 7 |
| Problemi | 7 |
| Hipoteze | 7 |
| Metoda | 8 |
| Sudionici | 8 |
| Instrumenti | 8 |
| Rezultati | 13 |
| Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka | 13 |
| Testiranje ishoda Integriranog programa | 16 |
| Odnos kontrolnih varijabli s ishodima programa | 19 |
| Rasprava..... | 21 |
| Uspješnost Integriranog programa u razvoju socijalizacije | 21 |
| Uspješnost Integriranog programa u razvoju radnih navika | 23 |
| Učinkovitost Integriranog programa u izradi mentalnih mapa | 23 |
| Osmišljavanje izmjena u postojećim igricama - brendiranje | 24 |
| Usvajanje projektnog algoritma i petlje | 25 |
| Uloga izvršnih funkcija, roditeljskih ponašanja, te ponašanja i osobina djece | 25 |
| Doprinos, ograničenja i implikacije istraživanja..... | 29 |
| Zaključak..... | 30 |

Uvod

Prema *Europskom kvalifikacijskom okviru* (2008) koji je donio ključne kompetencije koje mladi ljudi trebaju imati kako bi bili što konkurentniji i sposobniji za svoje buduće radno mjesto, postavljene su tri najvažnije kompetencije: 1. znanja, 2. vještine, te 3. samostalnost i odgovornost. Sukladno tome, udruga Gaudeamus Futurus Faktor (2012) razradila je Integrirani program za djecu od 3 do 7 godina, putem kojega se polaznicima od najranijeg stupnja učenja postupno osvještavaju kompetencije koje svladavaju. U skladu s vrijednostima, općim ciljevima i načelima *Nacionalnoga okvirnoga kurikulum*a (2011) težište odgojno-obrazovne djelatnosti tijekom predškolskoga odgoja i obrazovanja usmjereno je na poticanje cjelovitog i zdravog rasta i razvoja djeteta te razvoja svih područja djetetove osobnosti: tjelesnoga, emocionalnoga, socijalnoga, intelektualnoga, moralnoga i duhovnoga, primjereno djetetovim razvojnim mogućnostima. Temeljna uloga predškolskoga odgoja i obrazovanja odnosi se na stvaranje uvjeta za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti, doprinos kvaliteti njegova odrastanja i, posredno, kvaliteti njegova obiteljskoga života (Nacionalni okvirni kurikulum-NOK, 2011).

Prema Nation i sur. (2003) svi preventivni predškolski programi kao glavni uvjet moraju imati zadovoljene sljedeće principe učinkovitih programa: sadržajno se odnose na utvrđene potrebe djece predškolske dobi, koriste teorijske konstrukte koji objašnjavaju veze onoga što se programom poučava i pozitivnih razvojnih ishoda, razvojno su prikladni, koriste dobre odnose u grupi, u provođenju programa sudjeluje educirano osoblje koje će stvarati uvjete za pozitivan razvoj djece, poštuju principe sveobuhvatnosti (što znači voditi računa o svim aspektima djetetovog života, o svim sudionicima djetetovog razvoja, te o različitim pristupima poticanja zdravog i pozitivnog razvoja djece), prate i bilježe postignute promjene i pozitivne učinke kako bi se utvrdile najkorisnije i najučinkovitije komponente programa i tako osiguralo njihovo širenje u praksi. Sumirajući najvažnije nalaze o efikasnosti predškolskih programa, Pianta, Barnett, Burchinal i Thornburg (2009) navode kako postoje uvjerljivi dokazi da predškolski programi mogu imati trajan pozitivan efekt na kognitivni i socijalni razvoj djece. Ti su dokazi dobiveni na temelju dobro kontroliranih istraživanja efekata različitih predškolskih programa (programa dnevnog boravka, Head Start programa, javnih predškolskih te manjih intenzivnih programa) u kojima je korišten širok spektar metoda (Hopić i sur., 2015).

Kroz Integrirani program se nizom aktivnosti i poticaja stvaraju osnove za razvijanje svih djetetovih sposobnosti, kako za učenje, tako i za njegovu samostalnost u učenju. Specifičnost Integrirane igraonice je u tome što djecu od najranije dobi priprema za buduće obrazovanje (osnovnoškolsko, srednjoškolsko i fakultetsko) te ih uči biti kreativan, samostalan,

odgovoran i ujedno surađivati unutar tima na njihovoj razvojnoj razini. Djeca koja se uključe u Integrirani program sve navedeno postižu kroz igru i zabavu, bez pritiska. Odgojno-obrazovno djelovanje različitih sudionika odgoja, osobito roditelja i odgojitelja, zahtijeva njihovo međusobno razumijevanje i suradnju čime se ostvaruju jedinstveno shvaćeni i prihvaćeni bitni ciljevi odgoja i obrazovanja prema potrebama i razvojnim mogućnostima djeteta (Gaudeamus Futurus Faktor - *GFF*, 2012). Temelj Integriranog programa engleski je jezik. Jezik kao sredstvo izražavanja podloga je svim područjima i predmetima tijekom odgoja i obrazovanja te izravno utječe na uspjeh u njihovu ovladavanju. Ovladanost jezikom (poglavito materinskim, ali i stranima) temelj je učenja tijekom cijeloga života. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) jezik je, kao sredstvo izražavanja i sporazumijevanja, osnova za intelektualni, moralni, emocionalni, duhovni, društveni, estetski, kulturni i tjelesni razvoj pojedinca te njegovo snalaženje i napredovanje u osobnom životu i široj zajednici te odgovorno djelovanje u društvu i prirodi.

Učenje engleskog jezika kroz Integrirani program koncipirano je tako da djeca uče kroz igru te samim time učenje doživljavaju kao nešto pozitivno i zanimljivo. Uz to, program engleskog jezika kroz različite aktivnosti povezuje sadržaje i aktivnosti informatike te glazbenog izričaja i likovne umjetnosti (*GFF*, 2012). Prema Elstonu (2007), pravilna uporaba računala u ranoj dobi odgojni-obrazovni proces čini zanimljivijim, kvalitetnijim, kreativnijim i djeci pristupačnijim, a doprinosi i kvalitetnoj integraciji raznovrsnih sadržaja. U glazbene aktivnosti svrstavaju se pjevanje, glazbene igre, pokret uz pjevanje, brojalice te slušanje glazbe (Dobrota, 2007). Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) umjetnička djela i stvaralačke aktivnosti pridonose oblikovanju identiteta djeteta i učenika, jačanju njihovog integriteta i samopoštovanja te stvaranju kulturne svijesti.

Program prati školsku godinu, te se izvodi dva puta tjedno po 75 minuta. Prema *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) predškolsko je doba temeljno razdoblje čovjekova razvoja u kojem se na specifičan način očituju i razvijaju osnovna obilježja za fizičke i psihičke mogućnosti. Navodi se da razvoj u to doba određuje domete cjelokupnog razvoja u zreloj dobi, a kako u mnogočemu ovisi o uvjetima i utjecajima okoline, te aktivnostima samog djeteta, to upućuje na značaj i specifične zadaće predškolskog odgoja, u odnosu na odgoj u kasnijoj dobi. Iz tog razloga, najvažniji elementi Integriranog programa uključuju prije svega socijalizaciju i usvajanje riječi stranog jezika, zatim usvajanje radnih navika, izradu umnih mapa, brendiranje te projekte.

Socijalizacija, kao početni dio programa, za cilj ima uspostavljanje grupne kohezije, te ovladavanje osnovnim pravilima primjerenog ponašanja u grupi. Radi se o procesu unutar

kojega dijete usvaja znanja, stavove, socijalne vještine i socijalnu osjetljivost što mu omogućava da postane integriran u društvo i prilagodi svoje ponašanje tom društvu (Kranželić i Bašić, 2008). Prema Kranželić i Bašić (2008), ono što se nastoji postići različitim socijalnim interakcijama je naučiti dijete prikladnim/prilagođenim ponašanjima. Nadalje, s pojmom socijalizacije povezuje se i konstrukt socijalne kompetentnosti. Socijalna kompetentnost je kompleksan fenomen i uključuje tri dimenzije ponašanja: (1) tendenciju da se izrazi slaganje, interes za druge i pozitivne emocije prema vršnjacima, kao i odraslima, (2) sposobnost integracije svojih ponašanja s ponašanjima drugih u dinamici socijalnih interakcija, te (3) sposobnost reguliranja pažnje i emocionalne reaktivnosti, uključujući sposobnost samo-nadzora i korigiranja pogrešaka u aktivnostima usmjerenih cilju (Eisenberg i sur. 1997; Masten i Coatsworth, 1998; Rothbart i Bates, 1998, prema Van Hecke i sur., 2007). Socijalno kompetentna osoba treba biti osjetljiva na reakcije drugih ljudi i pomagati im u zadovoljavanju njihovih potreba, odnosno treba imati razvijeno prosocijalno ponašanje, altruizam i empatiju (Jurčević-Lozančić, 2011). Ipak, nije rijetko da se pozitivna socijalna ponašanja ili ne nauče, nauče „krivo“ ili nedovoljno internaliziraju, pa dolazi do nesocijalnih - asocijalnih, ali i antisocijalnih ponašanja, odnosno poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece u predškolskoj dobi (Kranželić i Bašić, 2008).

U početnim satima provedbe Integriranog programa socijalizacija je prioritetni element, a aktivnosti u ovom elementu su usmjerene na poboljšanje u održavanju djetetove pažnje i sposobnosti koncentracije. Berk (2015) tvrdi da se, kada roditelji pomažu djeci u održavanju pažnje tako što im nude prijedloge, postavljaju pitanja i komentiraju ono čime se dijete trenutno bavi, pažnja poboljšava. Na isti način voditeljice tijekom socijalizacije u Integriranom programu usmjeravaju pažnju djece. Istraživanja također ukazuju na to da se djeca s boljom pažnjom bolje razvijaju i kognitivno i socijalno (Bono i Stifter, 2003; Landry i sur., 2000; Murphy i sur., 2007), a poboljšana sposobnost koncentracije važna je za usvajanje niza vještina poput jezika, istraživanja, rješavanja problema, akademskog učenja, socijalne interakcije, suradnje i složene igre (Berk, 2015). Osim toga, u Integriranom programu u okviru elementa socijalizacije uvode se pravila ponašanja poput: dok jedna osoba govori drugi je pažljivo slušaju, ako želiš nešto reći - podigni ruku, ne upadaj drugima u riječ, koristi se čarobnim riječima (molim, hvala, izvoli oprost) itd. Ujedno se pri svakom susretu obrađuje neka tema kroz koju voditeljica djeci unutar skupine postavlja pitanja, nudi prijedloge, zadaje zagonetke i sl. Kroz navedene aktivnosti potiče se i inhibicija, tj. sposobnost kontrole unutarnjih i vanjskih distraktora. Prema Berk (2015), osim što inhibicija djeci pomaže u pamćenju, rasuđivanju i rješavanju problema, pomaže im i da kontroliraju svoje ponašanje u socijalnim situacijama.

Berk (2015) tvrdi da djeca moraju naučiti kako obuzdati impulse, držati negativne emocije pod kontrolom i odolijevati iskušenju. U raznolikim interakcijama djeteta s drugom djecom i s odraslim osobama ono lakše i brže slijedi pravila, pridržava se zadanih ograničenja, stvara kompromise, pomaže drugima, uspješno komunicira, ispituje sličnosti i razlike, dakle uči i razvija prosocijalne vještine (Jurčević-Lozančić, 2011).

Usvajanje radnih navika, kao drugi važan element, podrazumijeva redovito ispunjavanje obaveza (domaćih aktivnosti) koje se zadaju u programu u skladu s razvojnim sposobnostima djeteta, te redovito nošenje potrebnog pribora. U početnom dijelu važnu ulogu u usvajanju radnih navika imaju roditelji koji poticajima djeteta kod kuće i zajedničkim aktivnostima (primjerice, zajedničko oštrenje bojica) utječu na to da dijete stekne naviku brige o vlastitom priboru. Na redovito izvršavanje domaćih aktivnosti koje se zadaju u igraonici djecu se potiču sustavom nagrađivanja uz pomoć simbola smješka, te redovitim usmenim pohvalama od strane voditeljica (u slučaju izrade domaćih aktivnosti), koje dodatno motiviraju dijete na izvršavanje tih aktivnosti. Cilj domaćih aktivnosti je kod djece stvoriti pozitivan stav prema redovitom izvršavanju obaveza, a koje su u skladu s djetetovim sposobnostima i koje dijete može napraviti samo (primjerice, dovršiti bojenje predmeta na radnom listiću započeto u igraonici). U jednom longitudinalnom istraživanju koje je trajalo tijekom razdoblja predškole, djeca s više predškolskih iskustava postizala su više rezultate na testovima spremnosti za školu i njihovi stavovi o školi postajali su sve pozitivniji (Birch i Ladd, 1997). Prema Birch i Ladd (1997) pozitivan stav o školi predviđao je veće sudjelovanje u razredu, koje je zauzvrat predviđalo bolje postignuće. Domaće aktivnosti u Integriranoj igraonici zadaju se djeci (i/ili roditeljima) vodeći računa o dobi, interesu, grafomotoričkim i psihomotoričkim, te intelektualnim sposobnostima djeteta.

Nadalje, djetetu se u okviru programa pomaže kreirati vlastite mentalne mape za koje se pretpostavlja da će mu u budućnosti pomoći u uspješnoj organizaciji učenja te pozitivnom stavu prema učenju i odabiru odgovarajućih strategija učenja. Umne mape u programu mogu biti digitalne i manualne. Princip izrade je isti, no s mlađom djecom se češće koriste digitalne umne mape zbog jednostavnosti prikaza i kategorizacije. Primjerice, nakon učenja svih riječi iz modula Voće, zadaci djeteta u umnoj mapi su: (1) u prvoj razini izdvojiti voćke od ostalih predmeta (koji pripadaju kategorijama boja, životinja, brojeva i sl.) i postaviti ih u za to predviđenu košaru (u digitalnoj mentalnoj mapi djeca na zaslonu tableta trebaju povući odgovarajuće predmete u košaru) i (2) kategoriju voće podijeliti na više manjih kategorija (npr. voće crvene boje, voće koje se guli, okruglo voće, voće s košticom itd.). Prema Bjorkulndu i suradnicima (1994), smještanje više elemenata u manji broj kategorija omogućuje učinkovitiju

organizaciju, što uvelike olakšava dosjećanje. Iskustvo s objektima koji formiraju jasne kategorije pomaže djeci da koriste organizaciju i primjenjuju strategije na ne tako jasno povezane objekte (Schlagmuller i Schneider, 2002). Cilj umnih mapa u početnom dijelu programa je ponavljanje naučenog vokabulara, te mogućnost točnog prepoznavanja i imenovanja (na engleskom jeziku) svih dijelova nekoliko mjeseci nakon izrade iste.

Europska komisija (2004) u svojim je preporukama za razvoj poduzetništva navela definiciju i načela te ključne kompetencije cjeloživotnog učenja. Prema njima, poduzetništvo predstavlja sposobnost pojedinca da pretvara ideje u djela. Ono podrazumijeva kreativnost, inovativnost, sposobnost razumnog preuzimanja rizika, kao i sposobnost planiranja, organiziranja te vođenja projekata kako bi se postigli određeni ciljevi (Europska komisija, 2004). Poduzetništvo je postalo odgojno-obrazovno područje svih nacionalnih kurikuluma na predškolskoj i osnovnoškolskoj razini, odnosno jedna od temeljnih kompetencija (Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva RH, 2010). Obrazovanje za poduzetništvo se u Integriranom programu ostvaruje procesom brendiranja, na razvojnoj razini djece uključene u program. Brendiranje označava uvođenje novih pravila u postojeće igrice što ujedno predstavlja novu igricu (novi brend). Potiče kreativnost, samostalnost, praktičnu primjenu znanja te razvoj pozitivnog stava prema svom i tuđem uspjehu. Osim vrijednosti koju kreativnost ima u poslu i svakodnevnom životu, ona je ključna za društveni napredak (Berk, 2015). Bez kreativnosti ne bi bilo novih izuma, znanstvenih pronalazaka, pokreta u umjetnosti ili društvenih programa. Stoga je, tvrdi Berk (2015), razumijevanje od čega se kreativnost sastoji i njezino poticanje od djetinjstva od najveće važnosti. U Integriranom programu djecu se na početku podučava «klasičnim» pravilima igrica poput Domino, Memory i Čovječe ne ljuti se. Nakon svladavanja osnovnih pravila djecu se potiče na izmjenu tih pravila kroz, npr. osmišljavanje novih načina spajanja u igrici Memory. Pohvalama i malim proslavama unutar grupe djecu se potiče na pozitivan stav prema vlastitom i tuđem uspjehu te na osmišljavanje što većeg broja novih načina spajanja kartica i novih pravila u igricama.

Naposljetku, provođenjem projekta (opis kronologije događaja) potiče se razvoj organizacijskih vještina, odnosno određivanje cilja, planiranje, organiziranje, provođenje koraka, ali i suradnje s drugima te prihvaćanje drugih, uz praktično primjenjivanje usvojenog znanja. Planiranje uključuje domišljanje slijeda događaja unaprijed i raspoređivanje pažnje u skladu s tim planom, kako bi se postigao neki cilj (Scholnik, 1995). Na vještini planiranja i ostalim navedenim vještinama u programu se radi kroz provedbu različitih projekata koji se ponekad provode u igraonici pod vodstvom voditeljice, a ponekad se predlažu roditeljima kao obiteljska aktivnost. Primjer je projekt koji se provodi nakon modula Voće, a koji se sastoji od

obiteljske pripreme voćne salate. Roditelji putem e-dnevnika dobiju detaljne upute o koracima u projektu i na koji način uključiti dijete u svaki od koraka, sukladno njegovoj razvojnoj razini. Primjerice, prvi korak u projektu Voćne salate je izrada popisa voća koje će se kupiti u trgovini, pri čemu se roditeljima savjetuje da upute dijete da nacrtaju na prazan papir koje sve voćke želi kupiti, te da s tim djetetom „popisom“, uz eventualne nadopune roditelja, krenu u nabavku. Nakon provedbe svakog od projekata, djeca u igraonicu donose plakat s fotografijama (koji izrađuju s roditeljima) te voditeljici i ostaloj djeci u skupini pojašnjavaju koje su sve korake prošli kako bi došli do cilja. U jednom je istraživanju potvrđeno da rasprave roditelja i djece koje uključuju planiranje, u dobi od 4 do 9 godina, predviđaju uspješnost planiranja u adolescenciji (Gauvain i Huard, 1999). Objašnjenja odgojitelja o tome kako planirati također doprinose poboljšanju u sposobnosti planiranja. Ova postavka programa bazirana je na pretpostavci da će djeca s protekom vremena i većim iskustvom u ovakvim malim projektima, napredovati i u vještini prezentiranja točnog redoslijeda i pravilnog opisa koraka projekta uz pomoć fotografija s plakata, tj. da će savladati projektni algoritam i petlju.

Integrirani program posvećuje posebnu pozornost ostvarivanju komunikacije s roditeljima. Stoga je osmišljen program pod nazivom KnEx (Knowledge Exchange). KnEx predstavlja svojevrsnu online e-knjigu pedagoške dokumentacije. U istu voditelji programa unose zapažanja, napredovanje te postignuća svakog pojedinog djeteta promptno i ažurno, na dnevnoj razini. Roditelji, svatko sa svojom zaporkom, mogu u svako doba pristupiti podacima svoga djeteta te se informirati o svom djetetu, davati prijedloge i sugestije i ostvariti suradnički odnos s voditeljima programa. Također, voditelji upućuju roditelje na naučene igrice te usvojeni vokabular kako bi roditelji mogli i sami raditi sa svojom djecom na usvajanju programa te poboljšanju postignuća svoga djeteta. Na taj način roditelji su kontinuirano uključeni, ne samo u ostvarivanje programa nego i u njegovo poboljšanje i razvoj. Putem KnEx-a voditelji obavještavaju roditelje i komuniciraju o predstojećim aktivnostima, događajima, roditeljskim sastancima, zanimljivostima i slično (GFF, 2012).

Svi prethodno opisani elementi Integriranog programa osmišljeni su i implementirani tijekom 18-godišnjeg razvoja programa, te se posljednjih pet godina program izvodi na opisani način. Kroz program je do sada prošlo više od deset tisuća djece. Integrirani program do sada nije evaluiran. S obzirom na sve navedeno, ovo će se istraživanje baviti provjerom opisanih elemenata Integriranog programa, s ciljem evaluacije te podizanja kvalitete programa.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je vrednovanje „Integriranog programa“ za djecu od 3 do 7 godina i to u aspektu evaluacije zadaća programa, uz kontrolu efekta izvršnih funkcija, problematičnih ponašanja djece, roditeljskog stila i roditeljskog prihvaćanja/odbijanja.

Problemi

1. Utvrditi je li nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa došlo do promjena u:
 - a) djetetovoj socijalizaciji, socijalnim kompetencijama, prosocijalnom ponašanju i empatiji
 - b) radnim navikama djeteta,
 - c) sposobnosti izrade i pojašnjavanju detalja u vlastitoj umnoj mapi,
 - d) broju predloženih izmjena postojećih igrica,
 - e) pojašnjavanju kronologije projekta.
2. Ispitati postoji li povezanost mjerenih kontrolnih varijabli (izvršnih funkcija, problematičnih ponašanja djece, roditeljskog stila i roditeljskog prihvaćanja/odbijanja) s ostalim varijablama u istraživanju.

Hipoteze

H 1a. Nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa dijete će u okviru socijalizacije naučiti i češće primjenjivati pravila ponašanja u skupini, slijediti upute zadane u skupini, te razviti empatiju u odnosu na ista ponašanja prije četiri mjeseca.

H 1b. Nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa dijete će češće ispunjavati domaće aktivnosti i redovito nositi potreban pribor u odnosu na ispunjavanje domaće zadaće i nošenje potrebnog pribora prije četiri mjeseca.

H 1c. Nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa dijete će biti sposobno izraditi vlastitu umnu mapu, te samostalno opisati elemente iste u odnosu na sposobnosti četiri mjeseca prije.

H 1d. Nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa dijete će imati značajno više prijedloga za izmjenu određene igrice u odnosu na broj prijedloga prije četiri mjeseca

H 1e. Nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa dijete će s manje pogrešaka kroz projekt moći pojasniti kronologiju određenog događaja u odnosu na broj pogrešaka prije četiri mjeseca.

H2. Izvršne funkcije i autoritativni roditeljski stil su pozitivno, a problematična ponašanja, autoritarni i permisivni roditeljski stil te roditeljsko odbijanje negativno povezani s varijablama istraživanja, odnosno različitim aspektima Integriranog programa.

Metoda

Sudionici

Sudionici ($N=30$) ovog istraživanja su djeca (38% djevojčica), odnosno polaznici prve godine Integriranog programa u Osijeku. Raspon godina sudionika kretao se od 3 do 7 te je prosječna dob sudionika iznosila $M=5,02$ ($SD=1,14$). Osim djece, u istraživanju su sudjelovali i njihovi roditelji (jedan roditelj za svako dijete) i voditelji nastave Integriranog programa ($N=5$). Cilj uključivanja roditelja i voditelja nastave je prikupljanje podataka o djetetu u različitim okruženjima.

Instrumenti

U istraživanju se koristilo šest upitnika koje su ispunjavali roditelji i voditelji programa. Voditelji nastave u programu ispunjavali su *Upitnik socijalnih kompetencija*, *Upitnik problematičnih osobina djeteta* i *Upitnik sposobnosti i poteškoća*, dok su roditelji, uz navedene, ispunjavali *Upitnik roditeljskog stila*, *Upitnik roditeljskog prihvatanja/odbijanja* i *Upitnik empatije*.

Upitnik socijalnih kompetencija (engl. Social competence Inventory; Rydell i sur., 1997) mjeri bihevioralne aspekte socijalne kompetencije djeteta, a sastoji se od dviju podljestvica: Prosocijalna orijentacija (17 čestica; primjer čestice: „Pokušava utješiti vršnjaka koji je uzrujan, koji se ne osjeća dobro ili se ozlijedio.“) i Socijalna inicijativa (8 čestica; primjer čestice: „Često predlaže aktivnosti i igre za igranje s vršnjacima.“). Zadatak sudionika (roditelja i voditelja) bio je procijeniti u kojoj se mjeri određena tvrdnja odnosi na dijete na skali od pet stupnjeva (od 1 - uopće se ne odnosi do 5 – u potpunosti se odnosi). Rezultat za svaku skalu računa se kao prosjek pripadajućih čestica, pa tako varira od 1-5, prilikom čega viši rezultat ukazuje na veću kompetenciju. S obzirom na to da su ovaj upitnik ispunjavala dva voditelja i jedan roditelj za svako dijete, ukupni rezultat se računao kao prosjek triju procjena.

Upitnik empatije (engl. Empathy Questionnaire- EmQue; Reiffe i sur., 2010) sastoji se od triju podljestvica: Emocionalna zaraza (6 čestica; primjer čestice: „Kada drugo dijete plače, i moje dijete se uzruja.“), Obraćanje pozornosti na emocije drugih ljudi (7 čestica; primjer čestice: „Kada se neka odrasla osoba naljuti na drugo dijete, moje dijete ih pažljivo promatra.“) i Prosocijalne reakcije na emocije drugih ljudi (6 čestica; primjer čestice: „Kada je drugo dijete

uzrujano, moje dijete ga pokušava razvedriti.“). Razina empatije se mjerila procjenama od strane jednog roditelja na skali Likertovog tipa od tri stupnja (0 - uopće nije primjenjivo na dijete, 1 - malo ili ponekad primjenjivo i 3 - jasno ili često primjenjivo). Rezultati sve tri podljestvice, kao i ukupni rezultat računa se kao prosjek, pri čemu niži rezultat upućuje na nižu empatiju, odnosno niže aspekte empatije.

Upitnikom sposobnosti i poteškoća (engl. The Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ-Cro; Goodman, 1997) mjere se ponašanja djece i adolescenata od 3 do 16 godina. Sastoji se od ukupno 25 čestica podijeljenih u pet skala: prosocijalno ponašanje (5 čestica; primjer čestice: „Ima obzira prema osjećajima drugih.“), hiperaktivnost (5 čestica; primjer čestice: „Nemirno, pretjerano aktivno, ne može dugo ostati mirno.“), emocionalni problemi (5 čestica; primjer čestice: „Često je nesretno, potišteno ili plačljivo.“), problemi u ponašanju (5 čestica; primjer čestice: „Često ima nastupe bijesa ili razdražljivosti.“?) i problemi s vršnjacima (5 čestica; primjer čestice: „Pretežno usamljeno, teži igranju sa samim sobom.“). Zadatak roditelja i voditelja bio je označiti je li određena tvrdnja netočna, djelomično točna ili potpuno točna za određeno dijete. Rezultati za svaku pojedinu subskalu formiraju se kao zbroj svih pripadajućih čestica, a ukupni rezultat upitnika formira se kao zbroj rezultata svih podljestvica, osim podljestvice Prosocijalno ponašanje, pa se tako može kretati u rasponu od 0-40. Niži ukupni rezultat ukazuje na manje problema u ponašanju. S obzirom na to da su ovaj upitnik ispunjavala dva voditelja i jedan roditelj za svako dijete, ukupni rezultat računao se kao prosjek triju procjena.

Upitnik problematičnih osobina djeteta (engl. The Child Problematic Traits Inventory-CPTI; Colins i sur., 2013) sastoji se od 28 čestica kojima se mjere psihopatske tendencija kod djece od 3 do 12 godina. Sastoji se od triju podljestvica: Grandioznost-prijetvornost (8 čestica, primjer čestice: „Često laže kako bi izbjegao/la probleme.“), Bezosjećajnost-neemocionalnost (10 čestica, primjer čestice: „Ne dijeli veselje ni tugu drugih.“) i Impulzivna potreba za stimulacijom (10 čestica, primjer čestice: „Često ima poteškoća s čekanjem na svoj red.“). Zadatak sudionika (roditelja i voditelja) bio je procijeniti u kojoj se mjeri određenja problematična ponašanja odnose na dijete na skali Likertovog tipa od četiri stupnja, od 1 - uopće se ne odnosi do 4 – u potpunosti se odnosi. Ukupni rezultat te rezultati za pojedine skale formiraju se kao prosječne vrijednosti odgovora na istima, pri čemu niži rezultat upućuje na manje problematične osobine ličnosti. S obzirom na to da su ovaj upitnik ispunjavala dva voditelja i jedan roditelj za svako dijete, ukupni rezultat računao se kao prosjek triju procjena.

Upitnik roditeljskog stila (engl. Parenting Style Questionnaire; Robinson, Mandleco, Olsen i Hart, 1995) služi za samoprocjenu roditeljskog stila, a sastoji se od tri skale: Autoritativni roditeljski stil (13 čestica; primjer čestice: „Osjetljiv sam na osjećaje i potrebe svog djeteta.“), Autoritarni roditeljski stil (13 čestica; primjer čestice: „Vičem kako bi dao djetetu do znanja da ne odobravam njegovo ponašanje.“) i Permisivni roditeljski stil (4 čestice; primjer čestice: „Popuštam svom djetetu kada zbog nečega izazove pomutnju.“). Upitnik se sastoji od ukupno 30 čestica s opisom različitih roditeljskih postupaka, a odgovara se na skali Likertovog tipa od 1 – nikad do 6 – uvijek. Skala na kojoj roditelj ostvari najveći rezultat označava njegov dominantni roditeljski stil.

Upitnik roditeljskog prihvaćanja/odbijanja (engl. Parent PARQ-CONTROL-CROATIAN; Rohner, 2002, 2004) odnosi se na percepciju roditelja o tome koliko topline ili odbacivanja pružaju svojoj djeci. Sastoji se od ukupno 29 čestica podijeljenih u pet podljestvica: Toplina/Privrženost (8 čestica; primjer čestice: „Govorim lijepo o svom djetetu.“), Agresija/Hostilnost (6 čestica; primjer čestice: „Tučem svoje dijete čak i kad to ne zaslužuje.“), Zanemarivanje/Ravnodušnost (6 čestica; primjer čestice: „Ne obraćam pažnju na svoje dijete.“), Odbijanje (4 čestice; primjer čestice: „Svoje dijete doživljam kao teret.“) i Kontrola (5 čestica; primjer čestice: „Uvijek govorim svom djetetu kako bi se trebalo ponašati.“). Zadatak roditelja je procijeniti koliko se određene tvrdnje odnose na njih, pri čemu se odgovara na skali Likertovog od četiri stupnja (od 1 – gotovo nikad točno do 4 – gotovo uvijek točno). Viši ukupan rezultat na svim podljestvicama predstavlja veće roditeljsko odbijanje, osim za subskalu topline/prihvaćanja kod koje veći rezultat znači veće prihvaćanje od strane roditelja. Ukupan rezultat, tj. indeks prihvaćanja–odbijanja dobiva se zbrajanjem sve četiri skale uz prethodno invertiranje rezultata na subskali topline/privrženost. Viši ukupni rezultat znači veće roditeljsko odbijanje.

Osim navedenog, u istraživanju su se ispitivale i izvršne funkcije djece pomoću računalnog programa **Psychology Experiment Building Language** (PEBL; Mueller, 2012). PEBL program omogućava korištenje oko 50 standardiziranih računalnih testova i eksperimenata, međutim, u ovom istraživanju koristili su se *Balloon Analogue Risk Task* (BART) i *Hungry donkey* („Gladni magarac“).

Zadatak *Hungry donkey* ekvivalent je „zadatku kockanja“ (Iowa card gambling task – IGT; Bechara i sur., 1994). U ovom se testu sudionicima prikazuju četiri vrata na zaslonu računala. Sva su vrata jednaka po veličini i izgledu, a ispod njih nalazi se magarac. Sudionicima je dana uputa da moraju klikom miša odabrati jedna od ponuđenih vrata. Svaki pritisak na vrata rezultira dobitkom i/ili gubitkom jabuka. Dvoja vrata nude veće dobitke, ali i veće gubitke, dok

drugih dvoje vrata nude manje dobitke, ali i manje gubitke. Smještaj vrata s velikim, odnosno malim gubicima se mijenja tijekom zadatka. Kao ukupni rezultat korišteni su (1) konačni broj sakupljenih jabuka, te indeksi (2) Učenje dugoročnih posljedica (Long Term Consequences, LTC) i (3) Pristranost rjeđim gubicima (Bias for Infrequent Loss, IFL). Ukupni broj jabuka predstavlja tendenciju dobitcima ili gubitcima. Indeks Učenje dugoročnih posljedica računa se oduzimanjem broja povoljnih od broja nepovoljnih odabira (vrata) prema formuli $([C+D]-[A+B])$, a predstavlja procjenu rizika kojim se povećava vjerojatnost većeg ukupnog dobitka. Ukupan rezultat za indeks Pristranost rjeđim gubicima dobiva se oduzimanjem vrata sa učestalijim gubicima od vrata sa rjeđim gubicima prema formuli $([A+D]-[B+C])$, pri čemu veći rezultat ukazuje da je dijete sklonije biranju rjeđih, no značajnih gubitaka.

Balloon Analogue Risk Task (BART; Lejuez i sur., 2002) je bihevioralna mjera impulzivnog ponašanja. Na sredini zaslona pojavljuje se „pumpa“ za balone, a na desnoj strani ukupan broj skupljenog novca. Zadatak sudionika je klikom miša na pumpu napuhati balon do željene veličine i klikom miša skupiti novac zarađen tim balonom (što je balon veći, veći je i dobitak). Programom je određeno da baloni pucaju slučajnim rasporedom te da u slučaju pucanja balona sudionici gube novac ako ga prije toga nisu spremili u "banku". Kao konačni rezultat koristila se svota novca prikupljena u svim pumpanjima, pri čemu veći iznos sakupljenog novca ukazuje na manju sklonost rizicima. Prethodna istraživanja ukazuju na povezanost ovih zadataka s poteškoćama u socijalizaciji, psihopatskim tendencijama, AD/HD-om i neprihvatljivim oblicima ponašanja već u predškolskoj dobi (Geurts i sur., 2006) te rizičnim ponašanjima poput pušenja, konzumacije alkohola i interpersonalne agresije u adolescenciji i odrasloj dobi (Lejuez i sur., 2003).

Za mjerenje ponašanja djeteta u programu koristile su se ček-liste: (a) ček lista za socijalizaciju, (b) ček lista za umnu mapu, (c) ček lista za projekt i (d) ček lista za brendiranje, tj. bilježenje broja izmjena u igricama. Za ispitivanje djetetove socijalizacije na početku programa koristila se ček-lista za svako dijete s unaprijed određenim ponašanjima, a istraživač je bilježio frekvenciju svih ponašanja za svako dijete u skupini. Kao pomoć pri ispunjavanju ček-liste za socijalizaciju koristila se video snimka. Na početku programa ispitala se i djetetova sposobnost izrade umne mape, te samostalan opis njezinih elemenata. Za ovu su procjenu također korištene ček-liste za opažača, te prikupljeni komentari i bilježenja voditelja nastave. Nadalje, za vrijeme brendiranja unutar skupine, opažač je bilježio broj prijedloga za izmjenu igrice koje su djeca dala. Djetetova sposobnost opisa kronologije događaja uz pomoć projekta (plakata) ispitala se nakon prvog obrađenog projekta. Opažač je pri tome bilježio broj pogrešaka u kronologiji i opisu koje je dijete učinilo.

Postupak

Prije provedbe istraživanja organiziran je roditeljski sastanak na kojem su roditelji informirani o svrsi istraživanja, vrsti postupaka koji će se provoditi, povjerljivosti dobivenih podataka, zaštiti privatnosti, dragovoljnosti sudjelovanja, te pravu da odustanu od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica za njih i/ili njihovo dijete. Ove su informacije svi roditelji ili skrbnici dobili i u pisanom obliku, te su zamoljeni za pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju.

Roditeljima je na sastanku omogućeno postavljanje dodatnih pitanja o bilo kojem aspektu istraživanja, te omogućen telefonski kontakt na koji se i kasnije mogu javiti u slučaju potrebe dodatnog pojašnjenja ili radi postavljanja pitanja.

Prvo mjerenje provedeno je mjesec dana nakon upisa polaznika, tj. po završetku prvog modula. Po završetku prvog modula djeca su prvi put izrađivala mentalne mape i projekt te prošla proces brendiranja, a voditeljice su tijekom tog perioda bolje upoznale svako dijete, što je bio uvjet za ispunjavanje upitnika o ponašanju djeteta. Jedan roditelj svakog djeteta ispunio je nekoliko upitnika o vlastitom ponašanju i ponašanju svog djeteta (Upitnik roditeljskog stila, Upitnik problematičnih osobina djeteta, Upitnik roditeljskog ponašanja, Upitnik socijalnih kompetencija, Upitnik sposobnosti i poteškoća, Upitnik empatije). Voditelji u igraonici ispunjavali su Upitnik problematičnih osobina djeteta, Upitnik socijalnih kompetencija i Upitnik sposobnosti i teškoća. Roditelji nisu imali uvid u procjene voditelja u programu, niti su voditelji imali uvid u procjene roditelja. Nakon ispunjavanja upitnika, sudionici su ih spremili u za to predviđene omotnice i predali istraživaču.

Nadalje, budući da su voditelji tijekom programa bilježili djetetove dolaske, nošenje pribora, ispunjavanje domaće zadaće, aktivnost na satu, te sudjelovanje u igrama, ta su se bilježenja preuzela iz e-dnevnika te koristila prilikom obrade ostalih rezultata. Isti postupci i mjerenja provela su se nakon 4 mjeseca pohađanja programa, tj. po završetku prva tri modula.

S obzirom na to da program kalendarski prati školsku godinu, četiri mjeseca predstavljaju prvo polugodište te su stoga odabrana za praćenje. Osim navedenog, po završetku trećeg modula očekuje se uspostavljanje grupne kohezije te završava prvi ciklus procesa socijalizacije tijekom kojeg je u grupi naglasak na poštivanju pravila ponašanja. Isto tako, prema postavkama Integriranog programa, po završetku trećeg modula očekuje se ostvarivanje napretka u radnim navikama, mentalnim mapama, brendiranju i projektnom algoritmu.

Rezultati

Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podaci za ispitivane varijable u dvije točke mjerenja, odnosno na početku Integriranog programa (1. mjerenje) te nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa (2. mjerenje). Za provjeru normaliteta distribucija pojedinih varijabli korišteni su Kolmogorov-Smirnovljev test i vizualni pregled histograma. Kolmogorov-Smirnovljev testom utvrđeno je kako distribucije rezultata kod varijabli socijalizacije, radne navike, projekt i brendiranje značajno odstupaju od normalne distribucije (na razini značajnosti $p < .01$ i $p < .05$). Slično je utvrđeno i vizualnim pregledom histograma.

Tablica 1. Deskriptivno-statistički podaci za varijable socijalizacija, radne navike, umne mape, projekt i brendiranje na početku programa i nakon četiri mjeseca provedbe (N=30)

| | <i>M</i> | <i>C</i> | <i>SD</i> | <i>min</i> | <i>max</i> | <i>K-S</i> |
|--------------------|----------|----------|-----------|------------|------------|--------------|
| Socijalizacija I. | 2.97 | 5 | 5.82 | -8 | 12 | .20** |
| Socijalizacija II. | 9.87 | 10 | 2.76 | 1 | 15 | .19* |
| Radne navike I. | 0.91 | 1 | 0.18 | 0,4 | 1 | .39** |
| Radne navike II. | 0.99 | 1 | 0.03 | 0.86 | 1 | .54** |
| Umne mape I. | 12.60 | 12 | 7.27 | 1 | 26 | .10 |
| Umne mape II. | 26.30 | 27 | 8.74 | 6 | 41 | .13 |
| Projekt I. | 14.53 | 15 | 2.50 | 9 | 18 | .24** |
| Projekt II. | 16.17 | 17 | 1.97 | 11 | 18 | .26** |
| Brendiranje I. | 1.57 | 2 | 1.19 | 0 | 4 | .18* |
| Brendiranje II. | 5.87 | 6 | 2.62 | 1 | 11 | .10 |

Legenda: min – postignuti minimum, max – postignuti maksimum, I. – 1. mjerenje (na početku programa), II. – 2. mjerenje (nakon 4 mjeseca), K-S – vrijednosti dobivene Kolmogorov-Smirnovljev testom.

* $p < .05$; ** $p < .01$ (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Kao što se može vidjeti u tablici 1, utvrđene vrijednosti za pojedine varijable bliže su ostvarenom maksimumu nego minimumu. Utvrđene vrijednosti aritmetičke sredine za varijablu Radne navike blizu su maksimumu u obje točke mjerenja, pri čemu je u drugom mjerenju (za Radne navike II.) iznos aritmetičke sredine gotovo jednak ostvarenom maksimumu, iz čega se može zaključiti da su svi sudionici ostvarili izrazito visoke rezultate u redovitosti izrade domaćih aktivnosti i nošenja potrebno pribora. Vrijednosti varijable Projekt I. i II. također su

bliže maksimumu nego minimumu. Kod ostalih varijabli mjere centralne tendencije podjednako su udaljene od ostvarenih minimuma i maksimuma.

U tablicama 2 i 3 prikazana je deskriptivna statistika za podljestvice upitnika kojima su se mjerile socijalna kompetencija i empatija. Kolmogorov-Smirnovljevim testom utvrđeno je kako distribucija rezultata podljestvica upitnika kojima se mjere socijalne kompetencije i empatija značajno odstupaju od normalne (na razini značajnosti $p < .01$ i $p < .05$). Slično je utvrđeno i vizualnim pregledom histograma.

Tablica 2. Deskriptivno-statistički podaci za socijalne kompetencije i empatiju na početku i nakon četiri mjeseca provedbe programa (N=30)

| Podljestvica | <i>M</i> | <i>C</i> | <i>SD</i> | P_{min} (T_{min}) | P_{max} (T_{max}) | <i>K-S</i> |
|--|----------|----------|-----------|----------------------------|----------------------------|--------------|
| Socijalne kompetencije | | | | | | |
| Prosocijalna orijentacija I. | 3.47 | 3.64 | 0.65 | 2.5(1) | 4.5(5) | .13 |
| Prosocijalna orijentacija II. | 3.66 | 3.68 | 0.55 | 2.6(1) | 4.5(5) | .12 |
| Socijalna inicijativa I. | 3.25 | 3.23 | 0.79 | 1.5(1) | 4.5(5) | .11 |
| Socijalna inicijativa II. | 3.49 | 3.69 | 0.74 | 1.8(1) | 4.6(5) | .14 |
| Empatija | | | | | | |
| Emocionalna zaraza I. | 0.62 | 0.58 | 0.39 | 0(0) | 1.6(3) | .15 |
| Emocionalna zaraza II. | 0.60 | 0.50 | 0.40 | 0(0) | 1.6(3) | .20** |
| Obraćanje pozornosti na emocije drugih ljudi I. | 1.55 | 1.57 | 0.27 | 0.9(0) | 2(3) | .20** |
| Obraćanje pozornosti na emocije drugih ljudi II. | 1.63 | 1.71 | 0.32 | 0.9(0) | 2(3) | .16* |
| Prosocijalne reakcije I. | 1.04 | 1.00 | 0.41 | 0.2(0) | 1.7(3) | .16* |
| Prosocijalne reakcije II. | 1.11 | 1.17 | 0.40 | 0.2(0) | 1.8(3) | .18* |

Legenda: P_{min} – postignuti minimum, P_{max} – postignuti maksimum, T_{min} – teorijski minimum, T_{max} – teorijski maksimum, I. – 1. mjerenje (na početku programa), II. – 2. mjerenje (nakon 4 mjeseca), *K-S* – vrijednosti dobivene Kolmogorov-Smirnovljevim testom.

* $p < .05$; ** $p < .01$ (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Normalitet distribucija provjeren je i za varijable koje su u ovom istraživanju korištene kao kontrolne, a rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Deskriptivno-statistički podaci za osobine ličnosti, ponašanja djece i roditelja na početku i nakon četiri mjeseca provedbe programa (N=30)

| Podljestvica | <i>M</i> | <i>C</i> | <i>SD</i> | P_{min} (T_{min}) | P_{max} (T_{max}) | <i>K-S</i> |
|--|----------|----------|-----------|----------------------------|----------------------------|--------------|
| Problematične osobine | | | | | | |
| Grandioznost-prijetvornost I. | 1.29 | 1.21 | 0.26 | 1(1) | 1.8(4) | .17* |
| Grandioznost-prijetvornost II. | 1.24 | 1.21 | 0.20 | 1(1) | 1.6(4) | .14* |
| Bezosjećajnost-neemocionalnost I. | 1.60 | 1.60 | 0.37 | 1(1) | 2.3(4) | .10 |
| Bezosjećajnost-neemocionalnost II. | 1.42 | 1.40 | 0.27 | 1(1) | 2.2(4) | .08 |
| Impulz. potreba za stimulacijom I. | 2.41 | 2.47 | 0.51 | 1.4(1) | 3.4(4) | .09 |
| Impulz. potreba za stimulacijom II. | 2.28 | 2.30 | 0.46 | 1.5(1) | 3.1(4) | .13 |
| Sposobnosti i poteškoće | | | | | | |
| Prosocijalno ponašanje I. | 7.07 | 7.33 | 1.67 | 3.7(0) | 10(10) | .15 |
| Prosocijalno ponašanje II. | 7.50 | 7.33 | 1.36 | 5(0) | 10(10) | .12 |
| Hiperaktivnost I. | 4.37 | 4.50 | 2.23 | 0.3(0) | 8(10) | .10 |
| Hiperaktivnost II. | 3.50 | 3.33 | 2.22 | 0.3(0) | 8(10) | .11 |
| Emocionalni problemi I. | 1.21 | 1.00 | 1.19 | 0(0) | 4(10) | .17* |
| Emocionalni problemi II. | 0.72 | 0.33 | 0.88 | 0(0) | 3(10) | .24** |
| Problemi u ponašanju I. | 2.32 | 2.00 | 0.77 | 1(0) | 5(10) | .19** |
| Problemi u ponašanju II. | 1.91 | 2.00 | 0.42 | 1(0) | 3(10) | .18* |
| Problemi s vršnjacima I. | 2.34 | 2.33 | 1.38 | 0.3(0) | 5.6(10) | .20** |
| Problemi s vršnjacima II. | 1.71 | 1.33 | 1.24 | 0(0) | 4(10) | .15 |
| Roditeljsko prihvaćanje/odbijanje | | | | | | |
| Toplina/Privrženost I. | 31.63 | 32.00 | 0.76 | 29(8) | 32(32) | .45** |
| Toplina/Privrženost II. | 31.67 | 32.00 | 0.71 | 29(8) | 32(32) | .45** |
| Agresija/Hostilnost I. | 7.73 | 7.50 | 1.44 | 6(6) | 11(24) | .19** |
| Agresija/Hostilnost II. | 7.70 | 7.00 | 1.42 | 6(6) | 11(24) | .22** |
| Zanemarivanje/Ravnodušnost I. | 7.33 | 7.00 | 1.49 | 6(6) | 12(24) | .25** |
| Zanemarivanje/Ravnodušnost II. | 7.10 | 6.50 | 1.47 | 6(6) | 12(24) | .27** |
| Odbijanje I. | 4.23 | 4.00 | 0.57 | 4(4) | 6(16) | .49** |
| Odbijanje II. | 4.30 | 4.00 | 0.84 | 4(4) | 7(16) | .51** |
| Kontrola I. | 15.60 | 16.00 | 2.08 | 11(5) | 20(20) | .14 |
| Kontrola II. | 16.33 | 16.00 | 1.83 | 13(5) | 19(20) | .15 |

Legenda: P_{min} – postignuti minimum, P_{max} – postignuti maksimum, T_{min} – teorijski minimum, T_{max} – teorijski maksimum, I. – 1. mjerenje (na početku programa), II. – 2. mjerenje (nakon 4 mjeseca), K-S – vrijednosti dobivene Kolmogorov-Smirnovljevim testom.

* p < .05; ** p < .01 (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Slično podacima za socijalnu kompetenciju i empatiju, Kolmogorov-Smirnovljev testom utvrđeno je da distribucije rezultata dobivenih upitnicima kojima su se ispitivale osobine djece, njihova ponašanja, kao i ponašanja roditelja značajno odstupaju od normalne distribucije (na razini značajnosti $p < .01$ i $p < .05$). Također, vizualnim pregledom histograma, uočeno je da rezultati korištenih varijabli odstupaju od normalne distribucije pri čemu je jedan dio pozitivno, a drugi negativno asimetričan.

Uzevši u obzir vrijednosti dobivene Kolmogorov-Smirnovljevom testom i zaključke vizualnog pregleda, u daljnjoj obradi koristile su se neparametrijske statističke metode. Budući da parametrijske metode imaju veću statističku snagu, izvršena je dodatna provjera parametrijskim testovima te su dobiveni isti rezultati.

Testiranje ishoda Integriranog programa

Nakon provjere normaliteta distribucija korištenih varijabli, pristupilo se ispitivanju postavljenih problema. Za testiranje svih ishoda Integriranog programa korišten je Wilcoxonov test sume rangova. Prema Fieldu (2013), Wilcoxonov test sume rangova uspoređuje dva mjerenja pri čemu isti sudionici sudjeluju u oba mjerenja, a dobiveni podaci ne zadovoljavaju uvjete za provedbu t-testa za zavisne uzorke.

Kako bi se odgovorilo na prvi problem ovog istraživanja, tj. kako bi se ispitalo je li nakon četiri mjeseca provedbe programa došlo do promjene u socijalizaciji djece, primjenom Wilcoxonovog testa sume rangova uspoređena je razina socijaliziranosti djece mjerena ček-listama, njihovim sudjelovanjem u predviđenim aktivnostima i igrama mjereno putem e-dnevnika te rezultatom na upitnicima kojima se mjere socijalne kompetencije i empatija na početku i nakon četiri mjeseca provedbe. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4. Usporedba socijalizacije mjerene ček-listama i upitnicima na početku (1. mjerenje) i nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa (2. mjerenje)

| 2. mjerenje - 1. mjerenje | N | Prosječan rang | Suma rangova | Z |
|--|----|----------------|--------------|-----------------|
| Ček-liste: | | | | |
| Negativan rang | 0 | 0.00 | 0.00 | -4.708** |
| Pozitivan rang | 29 | 15.00 | 435.00 | |
| Jednako | 1 | | | |
| Aktivnosti: | | | | |
| Negativan rang | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.670** |
| Pozitivan rang | 9 | 5.00 | 45.00 | |
| Jednako | 21 | | | |
| Igre: | | | | |
| Negativan rang | 0 | 0.00 | 0.00 | -2.023* |
| Pozitivan rang | 5 | 3.00 | 15.00 | |
| Jednako | 25 | | | |
| Socijalna inicijativa: | | | | |
| Negativan rang | 5 | 10.50 | 52.50 | -3.572** |
| Pozitivan rang | 24 | 15.94 | 382.50 | |
| Jednako | 1 | | | |
| Prosocijalna orijentacija: | | | | |
| Negativan rang | 7 | 9.54 | 9.64 | -3.397** |
| Pozitivan rang | 23 | 17.28 | 17.28 | |
| Jednako | 0 | | | |
| Emocionalna zaraza: | | | | |
| Negativan rang | 10 | 9.65 | 96.50 | -0.486 |
| Pozitivan rang | 8 | 9.31 | 74.50 | |
| Jednako | 12 | | | |
| Obraćanje pozornosti na emocije drugih ljudi: | | | | |
| Negativan rang | 7 | 14.86 | 104.00 | -1.597 |
| Pozitivan rang | 18 | 12.28 | 221.00 | |
| Jednako | 5 | | | |
| Prosocijalne reakcije: | | | | |
| Negativan rang | 6 | 8.67 | 52.00 | -1.502 |
| Pozitivan rang | 12 | 9.92 | 119.00 | |
| Jednako | 12 | | | |

Legenda: Z - vrijednost dobivena Wilcoxonovim testom sume rangova

* p < .05; ** p < .01 (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Kao što je vidljivo u Tablici 4, utvrđena je statistički značajna razlika u socijalizaciji između početnog mjerenja i mjerenja nakon četiri mjeseca provedbe programa za sve mjere socijalizacije, odnosno ček-listu frekvencije nekih ponašanja djece, sudjelovanje u aktivnostima bilježeno kroz e-dnevnik, sudjelovanje u igrama također bilježeno kroz e-dnevnik te rezultat na

podljestvicama *Upitnika socijalnih kompetencija* – Socijalnoj inicijativi i Prosocijalnoj orijentaciji. Ukoliko se pogledaju mjere centralne tendencije prikazane u Tablicama 1 i 2, iste su više u 2. točki mjerenja, odnosno nakon četiri mjeseca provedbe programa. Ukupno uzevši, uključenost polaznika u Integrirani program nakon četiri mjeseca provedbe dovela je do pozitivnih promjena u okviru elemenata socijalizacije. No, suprotno tome, nije utvrđena značajna razlika u razini različitih aspekata empatije prije i nakon četiri mjeseca sudjelovanja u Integriranom programu.

Kako bi se odgovorilo na drugi problem istraživanja, tj. ispitalo je li došlo do promjene u radnim navikama nakon četiri mjeseca provedbe programa u odnosu na mjerenje na početku programa proveden je Wilcoxonov test sume rangova, a rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5. Usporedba radnih navika (redovitost u izradi domaćih zadaća i nošenju pribora) na početku i nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa.

| 2. mjerenje - 1. mjerenje | <i>N</i> | Prosječan rang | Suma rangova | <i>Z</i> |
|---------------------------|----------|----------------|--------------|----------------|
| Domaće zadaće: | | | | |
| Negativan rang | 1 | 4.00 | 4.00 | -2.397* |
| Pozitivan rang | 9 | 5.67 | 51.00 | |
| Jednako | 20 | | | |
| Pribor: | | | | |
| Negativan rang | 0 | 0.00 | 0.00 | -1.826 |
| Pozitivan rang | 4 | 2.50 | 10.00 | |
| Jednako | 26 | | | |

Legenda: *Z* - vrijednost dobivena Wilcoxonovim testom sume rangova

* $p < .05$; ** $p < .01$ (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Kao što se može vidjeti u Tablici 5, utvrđena je značajna razlika između dva mjerenja u redovitosti izrade domaće zadaće, pri čemu su polaznici Integriranog programa nakon četiri mjeseca provedbe programa bili redovitiji u izradi domaćih zadaća u odnosu na mjerenje na početku programa. Što se tiče redovitosti nošenja pribora razlika je na granici značajnosti ($p = .068$). Općenito, djeca su bila redovitija u nošenju pribora nakon četiri mjeseca sudjelovanja u Integriranom programu.

Kako bi se ispitalo postoji li razlika u točnosti pojašnjenja i razumijevanja umne mape, brendiranju (izmjenama pravila u igricama), kao i pojašnjavanju kronologije projekta u prvom mjerenju i mjerenju nakon četiri mjeseca proveden je Wilcoxonov test sume rangova. U skladu s očekivanjima, utvrđena je statistički značajna razlika između prvog i drugog mjerenja ($Z = -$

4.787, $p < .01$) u pojašnjavanju elemenata mentalne mape, pri čemu su polaznici ostvarili napredak, odnosno točnije i detaljnije su opisivali svoje mentalne mape nakon četiri mjeseca provedbe programa. Slično tome, utvrđena je značajna razlika i za brendiranje, odnosno broj izmjena pravila u korištenim igricama ($Z = -4.793$, $p < .01$), pri čemu je nakon četiri mjeseca Integriranog programa došlo do značajnog povećanja u broju izmjena i uvođenja novih pravila u igrice. Osim toga, sudjelovanjem u aktivnostima Integriranog programa kod polaznika je ostvaren napredak u pojašnjavanju koraka projektnog algoritma, odnosno utvrđena je statistički značajna razlika između prvog i drugog mjerenja u točnosti pojašnjavanja projektnog algoritma mjerenoj ček-listom ($Z = -4.102$, $p < .01$).

Naposljetku, provjereno je je li provedbom Integriranog programa došlo do promjene u problematičnim ponašanjima djece, odnosno rezultatu na Upitniku sposobnosti i poteškoća na početku i nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa. U skladu s hipotezom, utvrđena je statistički značajna razlika u ukupnom rezultatu Upitnika sposobnosti i poteškoća na početku i nakon četiri mjeseca provedbe programa ($Z = -3.647$, $p < .01$). Nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa došlo je do smanjenja problema u ponašanju djece prema procjenama roditelja i voditelja.

Odnos kontrolnih varijabli s ishodima programa

Kako bi se ispitalo zadnji problem ovog istraživanja, tj. ispitalo postoji li povezanost kontrolnih varijabli s ostalim varijablama u istraživanju nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa izračunata je Spearmanova korelacija između navedenih varijabli. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. Odnos ishoda Integriranog programa s izvršnim funkcijama, roditeljskim stilovima, roditeljskim prihvaćanjem/odbijanjem i problematičnim ponašanjima djece.

| Varijabla | Socijalizacija | Socijalna inicijativa | Prosocijalna orijentacija | Upitnik empatije | Radne navike | Umne mape | Brendiranje | Projekt |
|-----------|----------------|-----------------------|---------------------------|------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| BART | .60** | .55** | .76** | .06 | .12 | .63** | .41* | .63** |
| GMag | .06 | -.09 | -.17 | -.17 | -.14 | -.18 | .02 | -.28 |
| LTC | .09 | .14 | .26 | .06 | .18 | -.29 | .20 | .39* |
| IFL | -.08 | -.03 | -.11 | .09 | -.27 | -.14 | -.21 | -.23 |
| URS-AT | .31 | -.42* | -.37* | -.27 | .13 | -.35 | -.53** | -.53** |
| URS-AR | .30 | .35 | .39* | .14 | -.01 | .07 | .14 | .18 |
| URS –P | -.11 | .05 | .01 | .06 | .02 | .04 | .17 | .05 |
| PARQ | -.31 | -.18 | -.23 | -.16 | .03 | -.08 | -.17 | -.14 |
| CPTI-GP | -.09 | .30 | .02 | .38* | .08 | -.05 | -.09 | .23 |
| CPTI- BN | -.64** | -.51** | -.80** | -.02 | .03 | -.68** | -.56** | -.53** |
| CPTI-IS | -.29 | .41* | -.03 | .51** | -.12 | -.33 | -.13 | .09 |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$; BART – ukupno novca skupljeno u BART igrici; GMag – ukupno jabuka skupljeno u igrici Gladni magarac; LTC – učenje dugoročnih posljedica, IFL – sklonost gubicima; URS –AT – Autoritativni roditeljski stil; URS-AR – Autoritarni roditeljski stil; URS – P – permisivni roditeljski stil; PARQ – roditeljsko prihvaćanje/odbijanje; CPTI-GP – podljestvica Grandioznost –prijetvornost; CPTI- BN – podljestvica Bezosjećajnost-neemocionalnost; CPTI-IS – podljestvica Impulzivna potreba za stimulacijom.

Kao što se može vidjeti iz Tablice 6, dvije mjere izvršnih funkcija povezane su s indikatorima socijalizacije. Konkretno, ukupno sakupljeni novac u zadatku BART kao indikator impulzivnog ponašanja pozitivno je i umjereno povezan sa socijalizacijom, socijalnom inicijativom, prosocijalnom orijentacijom, umnim mapama, brendiranjem i projektnim algoritmom. Drugim riječima, djeca koja su postizala niži rezultat na bihevioralnoj mjeri impulzivnosti postizala su više rezultate u različitim aspektima socijalizacije. Osim toga, utvrđena je i pozitivna, iako slaba, korelacija učenja dugoročnih posljedica s točnim opisom koraka provedenog projekta. Drugim riječima, djeca koja su imala bolju procjenu rizika kojim se povećava vjerojatnost većeg ukupnog dobitka (u igrici „Gladni magarac“) imala su više točnih interpretacija i manje pogrešaka u opisu koraka projekta.

Što se tiče roditeljskih stilova, autoritativni roditeljski stil umjereno je i negativno povezan sa socijalnom inicijativnom, prosocijalnom orijentacijom, te brendiranjem ($r_s = -.53$, $p < .01$) i projektima. Dakle, djeca čiji su roditelji vlastiti roditeljski stil procjenjivali autoritativnim su postizali niže rezultate na različitim indikatorima socijalizacije. Suprotno tome, utvrđena je slaba pozitivna korelacija autoritarnog roditeljskog stila s prosocijalnom orijentacijom, odnosno djeca čiji su roditelji izražavali višu razinu kontrole bila su više prosocijalno orijentirana. Za permisivni roditeljski stil i roditeljsko prihvaćanje/odbijanje nisu pronađene značajne korelacije s drugim varijablama.

Što se tiče osobina ličnosti, utvrđena je pozitivna, iako slaba korelacija podljestvice Upitnika problematičnih osobina – Grandioznost/Prijetvornost s Upitnikom empatije ($r_s = .38$, $p < .05$). Osim toga, podljestvica Bezosjećajnost-neemocionalnost umjereno i negativno korelira sa socijalizacijom, socijalnom inicijativom, prosocijalnom orijentacijom, umnim mapama, brendiranjem i projektom. Dakle, djeca koja su procijenjena bezosjećajnijima su u prosjeku postizala niže rezultate na različitim indikatorima socijalizacije i socijalnih kompetencija. Naposljetku, utvrđene su pozitivne i umjerene korelacije podljestvice Impulzivna potreba za stimulacijom sa socijalnom inicijativom i Upitnikom empatije. Dakle, djeca s izraženijom potrebom za stimulacijom, traženjem uzbuđenja te sklonosti dosađivanju procijenjena su empatičnijima i kao čestim inicijatorima u socijalnim situacijama.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti učinkovitost Integriranog programa. U opisu programa navodi se pet osnovnih elemenata o kojima se prilikom provedbe programa vodi računa, a to su: socijalizacija, radne navike, mentalne mape, brendiranje i projekti (GFF, 2012). Sukladno postavljenim zadaćama, ciljevima i ishodima programa, strukturirana je i provedena evaluacija programa. Evaluacija se sastoji od ukupno pet problema povezanih sa zadaćama programa na koje se pokušalo odgovoriti. Uz navedeno, u istraživanje su uključene kontrolne varijable kako bi se ispitaio njihov efekt na ishode programa. U nastavku rada će se dobiveni rezultati detaljnije interpretirati i obrazložiti. Potom će se raspraviti potencijalna ograničenja, doprinos, te implikacije ovog istraživanja.

Uspješnost Integriranog programa u razvoju socijalizacije

Prvi problem istraživanja odnosio se na to hoće li nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa kod djece doći do napretka u socijalizaciji. Prema Peharu (2007),

socijalni razvoj znači stjecanje zrelosti u socijalnim odnosima koji se ostvaruju procesom učenja u težnji da se čovjek prilagodi grupnim standardima, a odvija se kroz proces socijalizacije djece koji predstavlja veoma značajnu fazu u njihovu razvoju. U okviru socijalizacije očekivao se napredak u poštivanju pravila ponašanja, slijeđenju zadanih uputa, korištenju „čarobnih riječi“ i sl. Osim navedenog, u okviru socijalizacije očekivao se razvoj empatije kod djece, razvoj socijalnih kompetencija te prosocijalne orijentacije. Navedena ponašanja obuhvaćena su ček-listama i upitnicima te se prilikom analize rezultata pristupilo testiranju razlike u ovim mjerama na početku provedbe programa i nakon četiri mjeseca uključenosti. Pokazalo se kako su aktivnosti u Integriranom programu djelovale na razvoj svih mjerenih elemenata socijalizacije, izuzev razvoja empatije, čime je prva hipoteza ovog istraživanja djelomično potvrđena. Pehar (2007) ističe kako pozitivno rano socijalno iskustvo pruža trajne i generalizirane efekte na kasnije socijalno učenje ličnosti, a socijalno zrela, originalna i fleksibilna ličnost posjeduje osnovne preduvjete da stvaralački modelira vlastito ponašanje i svoj odnos prema društvu. Uključenje djece u Integriranu igraonicu omogućuje stjecanje osnovnih socijalnih kompetencija nužnih za uspjeh tijekom kasnijeg školovanja i života, kao i onih kompetencija prepoznatih u Europskom kvalifikacijskom okviru (2008) koji posebno izdvaja socijalne i građanske kompetencije potrebne za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljavanje. Nadalje, razlog nepostojanju značajne razlike u empatiji između prvog i drugog mjerenja može biti relativno kratko razdoblje (četiri mjeseca) između dva mjerenja. Isto tako, Berk (2015) navodi kako kod neke djece empatiziranje s uznemirenom odraslom osobom ili vršnjakom ne dovodi do ljubaznosti i pomaganja, nego do osobne uznemirenosti, pri čemu se dijete, pokušavajući je smanjiti usmjerava na vlastitu anksioznost, a ne na osobu u nevolji. Osim toga, neka istraživanja ukazuju na to da je određena razina kognitivnog razvoja preduvjet da bi do odgovarajuće razvojne razine empatije uopće došlo (Hoffman, 1981). Isto tako, u uzorku ovog istraživanja prevladavaju dječaci, a Kamenov (prema Franić, 2006) naglašava da se razlike između muškaraca i žena na interpersonalnom planu počinju očitovati već u djetinjstvu. Naime, prijašnja istraživanja općenito su suglasna u tome kako je kod žena empatija razvijenija nego kod muškaraca (Hoffman, 1977). Iz navedenih razloga, u nastavku evaluacije preporučljivo bi bilo ispitati utjecaj Integriranog programa na razvoj empatije nakon dužeg razdoblja provedbe programa ali, isto tako i ispitati spolne razlike u empatiji.

Uspješnost Integriranog programa u razvoju radnih navika

Kako bi se ispitao drugi problem istraživanja, odnosno je li nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa došlo do promjene u radnim navikama polaznika, testirana je razlika u redovitosti izrade domaćih zadaća i nošenja pribora u prvom i drugom mjerenju. Utvrđeno je da su djeca nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa, značajno češće ispunjavala domaće zadaće u odnosu na redovitost ispunjavanja prije četiri mjeseca. Navedeni rezultati govore u prilog razvoju radnih navika u najranijoj dobi, uključivanjem zadataka primjerenih djetetovoj razvojnoj razini. Druga istraživanja nisu se bavila temom razvoja radnih navika kod predškolske djece, ali ukazuju na pozitivan utjecaj ovakvih iskustava u predškolskoj dobi na stav prema školi i kasniji školski uspjeh (Birch i Ladd, 1997). Cooper i sur. (2006) u svojoj meta-analizi pozitivne efekte izrade domaćih zadaća grupiraju u četiri kategorije, odnosno neposredni uspjeh i učenje, dugoročne akademske, neakademske, te roditeljske i obiteljske koristi. Također, navode kako domaća zadaća može unaprijediti stavove učenika prema školi te poboljšati njihove radne navike i vještine. Prilikom zadavanja domaćih zadataka u Integriranoj igraonici vodi se računa o tome da dijete može zadaću izraditi samostalno, osim u situacijama kada je naglasak na obiteljskoj suradnji (tada roditelji dobiju precizne upute s koracima koje je potrebno napraviti). Neka istraživanja potvrđuju da samostalni domaći zadaci kod učenika potiču razvoj samousmjerenja i samodiscipline, potiču bolju organizaciju vremena, radoznalost i samostalno rješavanje problema (Corno, 1994; Zimmerman, Bonner i Kovach, 1996, prema Cooper i sur, 2006).

Što se tiče redovitosti nošenja potrebnog pribora, dobivena razlika je na granici značajnosti ($p = .068$). Naime, već u prvoj točki mjerenja većina polaznika ($N=26$) je u 100% slučajeva imala potreban pribor. U drugoj je točki mjerenja došlo do napretka te su sva djeca uključena u istraživanje uvijek sa sobom imala potreban pribor, čime je ostvaren očekivani obrazovni ishod, iako nije dobivena značajna razlika između provedenih mjerenja.

Učinkovitost Integriranog programa u izradi mentalnih mapa

Treći problem istraživanja odnosio se na utvrđivanje razlike u sposobnosti izrade i pojašnjavanju detalja u vlastitoj umnoj mapi nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa. Hipoteza prema kojoj se očekivalo da će nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa polaznici biti sposobni izraditi vlastitu umnu mapu, te samostalno opisati elemente iste u odnosu na sposobnosti četiri mjeseca prije je potvrđena. Izrada umne mape u programu temelji se na slikovnom prikazu pojmova naučenih na nastavi engleskog jezika, te kategorizaciji istih. Koristi od uporabe vizualnih pomagala dugo su poznati

predškolskim ustanovama, pri čemu veze i odnosi među predmetima predstavljeni u obliku crteža ili fotografija omogućavaju bolje razumijevanje kategorija i koncepata (Campbell i sur., 1996). Prema Berk (2015) vještine kategorizacije, koje vidimo kod predškolske djece, potpomognute su brzim proširivanjem rječnika i općeg znanja. Učeći sve više o svijetu oko sebe, oni razvijaju teorije o temeljnim karakteristikama koje dijele članovi iste kategorije, što im pomaže u kategorizaciji novih primjeraka (Gelman i Kalish, 2006, prema Berk, 2015). Na navedenim nalazima istraživanja temelje se mentalne mape u Integriranoj igraonici čime se djecu potiče na osmišljavanje što većeg broja kategorija te prikaz istih uz pomoć crteža kako bi se olakšalo pamćenje elemenata na materinjem i stranom jeziku. Prema Cohen (2003) te Oakes i Madole (2003), kategorizacija maloj djeci omogućuje da si iskustvo učine smislenim tako što reduciraju golemu količinu novih informacija s kojima se svaki dan susreću i tako ih uspijevaju naučiti i upamtiti (prema Berk, 2015).

Osmišljavanje izmjena u postojećim igricama - brendiranje

Četvrti problem istraživanja odnosio se na očekivanu promjenu u broju predloženih izmjena postojećih igrica. Naime, očekivano je da će, nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa, djeca imati značajno više prijedloga za izmjenu određene igrice u odnosu na broj prijedloga prije četiri mjeseca. Statističkom analizom potvrđena je postavljena hipoteza. Navedeno se u Integriranom programu postiže procesom brendiranja koje označava uvođenje novih pravila u postojeće igrice što ujedno predstavlja novu igricu (novi brend). Provođenjem ovih aktivnosti voditeljice kod djece potiču kreativnost, samostalnost, praktičnu primjenu znanja te razvoj pozitivnog stava prema svom i tuđem uspjehu. Prema Berk (2015), savjetuje se da se promicanje dječje kreativnosti postiže kroz pomaganje djeci da otkriju što vole raditi, poticanje stvaranja novih ideja i njihovu evaluaciju te toleriranje dvosmislenosti. Proces brendiranja u Integriranoj igraonici djecu u ovoj ranoj dobi obrazuje za buduće poduzetništvo omogućavajući im izražavanje vlastitog mišljenja o igricama koje se koriste (djetetu se postavlja pitanje što mu se u igrici sviđa, a što ne) te predlaganjem novih ideja za izmjenu igrice (kako bi djetetu postala zanimljivija). Usvajanjem poduzetničke kompetencije koja pospješuje tranziciju ideje u ostvarenja, neposredno se potiče razvoj ljudskog potencijala u smjeru usvajanja novog načina razmišljanja kao pripreme za prihvaćanje sve dinamičnijih gospodarskih trendova, kako u Europskoj uniji tako i na globalnom planu (Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva RH, 2010).

Usvajanje projektnog algoritma i petlje

Peti problem istraživanja odnosio se na utvrđivanje razlike u pojašnjavanju kronologije projekta nakon četiri mjeseca provedbe programa. Korištenjem ček-listi utvrđen je broj pogrešaka u redoslijedu koraka i pojašnjenjima koraka projekta (projektnom algoritmu) u kojem su djeca aktivno sudjelovala. Zadatak djece bio je, uz pomoć izrađenog plakata koji je prikazivao korake u projektu, pojasniti svaki od koraka pravilnim redoslijedom. Sukladno tome, hipotezom se pretpostavilo se da će, nakon četiri mjeseca pohađanja Integriranog programa, dijete s manje pogrešaka kroz projekt moći pojasniti kronologiju određenog događaja u odnosu na broj pogrešaka prije četiri mjeseca. Ova hipoteza također je potvrđena. Prema Berk (2015), ako imaju mnogo prilika za uvježbavanje planiranja, djeca mogu bolje razumjeti njegove komponente i koristiti to znanje. U razvoju planiranja vidi se kako pažnja postaje sve bolje i bolje koordinirana s ostalim kognitivnim procesima. Berk (2015) navodi kako je jasno da planiranje postavlja velike zahtjeve na radno pamćenje - stoga ne iznenađuje da, čak i kad mala djeca naprave plan, često zaborave važne korake. Utoliko su ostvareni rezultati nakon četiri mjeseca provedbe programa po pitanju usvajanja projektnog algoritma vrjedniji jer ukazuju na mogućnost unapređenja vještina planiranja i pamćenja koraka u projektu sustavnim radom na tim vještinama. Prema Berk (2015), djeca uče iz kulturalnih alata koji pomažu u planiranju – uputa o pravilima igara, obrazaca građenja, recepata za kuhanje – osobito kad surađuju sa iskusnijim planerima. Stoga je u Integriranom programu stavljan poseban naglasak na ove aktivnosti uz sudjelovanje roditelja u provedbi svih zadanih projekata.

Uloga izvršnih funkcija, roditeljskih ponašanja, te ponašanja i osobina djece

Cilj šestog problema istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost mjerenih kontrolnih varijabli (izvršnih funkcija, problematičnih ponašanja djece, roditeljskog stila i roditeljskog prihvaćanja/odbijanja) s ostalim varijablama (očekivanim ishodima) u istraživanju. Analiza rezultata ukazala je na to da je sklonost riziku povezana s većinom varijabli u istraživanju. Sklonost riziku očitovala se u broju skupljenog novca u računalnoj igrici BART, pri čemu je veći iznos sakupljenog novca ukazivao na manju sklonost riziku. Iznos sakupljenog novca pozitivno je povezan sa socijalizacijom, socijalnom inicijativom, prosocijalnom orijentacijom, umnim mapama, brendiranjem i projektima, što znači da je manja sklonost riziku kod djece povezana sa pozitivnih ishodima u navedenim varijablama. Mnogi autori sklonost riziku definiraju kao uključanje u ponašanja koja su povezana s određenom vjerojatnošću pojave neželjenih ishoda (Byrnes, 1998; Furby i Beyth-Marom, 1992; Irwin, 1993, prema Boyer,

2006). Isto tako, Boyer (2006) sugerira da je rizično ponašanje produkt interakcije kognitivnih, afektivnih, bioloških i socijalnih faktora. Prijašnja istraživanja sklonosti riziku također su ukazala na povezanost s prethodno navedenim varijablama, odnosno ishodima definiranim programom. Primjerice, Cooper i suradnici (2000, 2003) su u svojim istraživanjima pronašli povezanost regulacije emocija, impulzivnosti i uključenosti u rizična ponašanja. Prema Boyeru (2006), pojedinci kojima nedostaje sposobnost regulacije nerijetko iskazuju više rizičnih ponašanja, posebice u frustrirajućim i provokativnim situacijama. Sukladno tomu, Eisenberg i suradnici (2005) pronašli su povezanost između dječje emocionalnosti, samokontrole i eksternaliziranih poremećaja ponašanja. Prema Boyeru (2006) značajan broj znanstvenih istraživanja ukazuje na longitudinalan odnos između sposobnosti samoregulacije u ranom djetinjstvu i kasnijih kognitivnih i socijalnih kompetencija (Metcalf i Mischel, 1999; Mischel i Ayduk, 2002; Mischel i Mischel, 1983; Mischel, Shoda, i Peake, 1988; Mischel, Shoda, i Rodriguez, 1989; Sethi i sur. 2000). Uzevši u obzir rezultate prethodnih istraživanja, odnosno povezanost samoregulacije i sklonosti riziku, moguće je pretpostaviti kako su iz tog razloga djeca s manjom sklonošću riziku u ovom istraživanju iskazivala bolje kognitivne sposobnosti poput organizacije elemenata u umnoj mapi, osmišljavanja novih pravila u igrici, te planiranja i pojašnjavanja koraka u okviru projekta. Na isti se način može pojasniti i utvrđenu povezanost sklonosti rizičnim ponašanjima i nekih socijalnih kompetencija, pri čemu bi buduća istraživanja trebala detaljnije ispitati ovu povezanost.

Rezultati istraživanja ukazali su i na povezanost učenja dugoročnih posljedica s točnim opisom koraka provedenog projekta. Drugim riječima, djeca koja su imala bolju procjenu rizika kojim se povećava vjerojatnost većeg ukupnog dobitka (u igrici „Gladni magarac“) imala su više točnih interpretacija i manje pogrešaka u opisu koraka projekta. Rezultati istraživanja koje su proveli Crone i van der Molen (2003, 2004) ukazuju na razvoj donošenja odluka u djetinjstvu, adolescenciji i ranoj odrasloj dobi, pri čemu s godinama raste sklonost odabiru vrata s povoljnijim ishodima u igrici „Gladni magarac“. Ova istraživanja govore o mogućnosti korištenja „kockarskog zadatka“ u dječjoj dobi te govore u prilog tomu da razvoj vještina odlučivanja počinje rano (već između treće i četvrte godine života) nastavljajući razvoj kroz djetinjstvo i adolescenciju. Isto tako, pretpostavka je da su ranije pojašnjene vještine pamćenja i provedbe koraka u okviru projektu povezana s upamćivanjem povoljnih vrata u igrici „Gladni magarac“ tj. pamćenjem koraka koji u igrici donose manji rizik s većom vjerojatnošću većeg ukupnog dobitka.

Nadalje, u istraživanju je analizirana povezanost roditeljskih stilova (autoritarnog, autoritativnog i permisivnog) s ishodima programa. Prema Zbodulji (2014) roditeljski odgojni

stil utječe na razvojne rezultate djeteta, ali i na prihvaćanje roditeljskih aktivnosti te na spremnost djeteta da bude uključeno u socijalizaciju. Iako je autoritativni roditeljski stil onaj koji se smatra „dobrim“, dok se autoritarni smatra „lošim“, rezultati nekih istraživanja ukazuju na to da oba roditeljska stila mogu imati pozitivne efekte. Primjerice, Steinberg i suradnici (1994) su u longitudinalnom istraživanju utvrdili da autoritarni, kao i autoritativni roditeljski stil, vodi ka smanjenju rizičnih ponašanja, dok permisivni roditeljski stil vodi ka povećanju uključenosti u rizična ponašanja. Sukladno tome, Klarin (2006) tvrdi da su djeca koja potječu iz obitelji u kojoj su nadzor i kontrola na vrlo niskoj razini (što je slučaj kod permisivnog roditeljskog stila), rizična u smislu razvoja asocijalnog ponašanja. Prema Darling i Steinberg (1993) najvećem zadovoljstvu djeteta pridonijet će oni roditelji koje će svojim odnosom poticati dijete da razvija sliku o sebi i da razvija socijalne kompetencije.

U ovom istraživanju su, suprotno očekivanjima i prethodnim istraživanjima, utvrđene negativne korelacije autoritativnog roditeljskog stila s nekim ishodima programa (socijalna inicijativa, prosocijalna orijentacija, brendiranje i projekti), pri čemu su svi roditelji u programu imali dominantan autoritativni roditeljski stil. Naime, dosadašnja istraživanja ukazala na to da djeca autoritativnih roditelja imaju pozitivnu sliku o sebi, da su razvijenih socijalnih vještina, imaju sposobnost regulacije emocija, pokazuju pozitivne oblike ponašanja i da su manje rigidna u svezi sa spolnim stereotipima (Steinberg i sur., 1992). Jedno od mogućih objašnjenja su neke specifične karakteristike našeg uzorka u kojem svi uključeni roditelji imaju dominantan autoritativni roditeljski stil pri čemu je onemogućena usporedba ostvarenih ishoda kod djece sa roditeljima drugačijeg odgojnog stila. Isto tako, sama mogućnost financiranja programa, kao i odluka o uključenju djeteta u ovaj program ukazuje na određene specifične karakteristike roditelja koji su sudjelovali u istraživanju, stoga je ovdje preporučljiva daljnja analiza i istraživanje dobivenih korelacija. Osim navedenog, Walker i Kirby (2010) su u istraživanju ustanovili kako su roditelji skloni davanju pretjerano pozitivnih odgovora na socijalno poželjna pitanja te je stoga ovdje upitna pouzdanost korištenja metode samoprocjene pri ispitivanju roditeljskog stila.

U ovom je istraživanju također dobivena slaba pozitivna povezanost autoritarnog roditeljskog stila s prosocijalnom orijentacijom. Slične, neočekivane, rezultate dobili su u svojem istraživanju Glover Gagnon i sur. (2013), koji su proučavali utjecaj autoritativnog i autoritarnog roditeljskog stila te dječjeg temperamenta (reaktivnost i regulacija) na kvalitetu igre s vršnjacima djece od 3 do 6 godina pri čemu je kvaliteta igre odabrana kao indikator socijalne kompetencije djece te dobi. Rezultati istraživanja ukazali su na to da su djeca niske reaktivnosti (koja inače iskazuju manje prosocijalnih ponašanja i interakcije s vršnjacima)

pokazala veći broj pozitivnih ponašanja tijekom igre s vršnjacima kada su njihovi roditelji bili više autoritarni, dok je do pada u pozitivnim ponašanjima u igri došlo kada su njihovi roditelji bili više autoritativni. Glover Gagnon i sur. (2013) smatraju kako je moguće da djeca autoritarnih roditelja traže prilike za više pozitivnih socijalnih interakcija s vršnjacima jer im takva iskustva nedostaju u odnosu s roditeljima, a navedeno pojašnjenje može se primijeniti i na ovo istraživanje. Slični rezultat dobili su u svojem istraživanju Hastings i sur. (2005), u kojem se pokazalo da je kod visoko inhibirane djece autoritativni roditeljski stil bio negativno povezan s prosocijalnim ponašanjem, dok je autoritarni roditeljski stil kod visoko inhibirane djece bio pozitivno povezan s prosocijalnim ponašanjem. Nadalje, usprkos tomu što je autoritarni roditeljski stil kroz povijest promatran kao negativni, istraživanja su pokazala da bi ovaj roditeljski stil mogao biti koristan kod prevencije uključenosti djece u kasnije društveno neprihvatljive aktivnosti te kod promicanja vještina emocionalnih i samoregulacijskih vještina (Brody i Flor, 1998; Kelley, Power i Wimbush, 1992; Murry i Brody, 2002). Pritom je važno uzeti u obzir nalaze prethodnih istraživanja koja naglašavaju da će isti odgojni postupci, primjenjivani u različitom kontekstu, imati različite utjecaje na dječje ponašanje (Pearson i sur., 2010; Sears i Sears 2008; Sremić i Rijavec 2010, prema Zbodulja, 2014).

Nadalje, u istraživanju nisu utvrđene značajne korelacije elemenata programa s permisivnim roditeljskim stilom. Permisivni roditeljski stil čini kombinacija emocionalne topline i slabe kontrole roditelja (Zbodulja, 2014). Niti jedan roditelj polaznika programa nije imao dominantno izražen permisivni roditeljski stil te je pretpostavka da stoga nisu niti utvrđene značajne korelacije ovog stila s ishodima programa.

U istraživanju je utvrđena negativna povezanost nekih problematičnih osobina djece s mjerenim varijablama u programu. Podljestvica Bezosjećajnost-neemocionalnost umjereno negativno korelira sa socijalizacijom, socijalnom inicijativom, prosocijalnom orijentacijom, umnim mapama, brendiranjem, i projektom. Navedeni nalazi u skladu su s dobivenim u prethodnim istraživanjima. Ova dimenzija primarno mjeri nedostatak žaljenja ili krivnje, te nemar i nedostatak empatije za druge osobe u okolini (Collins i sur., 2013). Empatija je konstrukt usko povezan s prosocijalnim ponašanjem, te se smatra njegovim osnovnim pokretačem, te pokretačem ponašanja koja jačaju kohezivnost grupe i suradnju (Jolliffe i Farrington, 2006; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner i Chapman, 1992; prema Rieffe, Katelaar i Wiefferink, 2010). Nadalje, u istraživanju koje su proveli Salekin i suradnici (2004) dobivena je negativna korelacija dimenzije bezosjećajnosti s mjerama kreativnosti te praktičnog i analitičkog razmišljanja (prema Feilhauer, 2013), što je u skladu s dobivenim negativnim korelacijama navedene dimenzije sa umnim mapama, brendiranjem i projektom.

Doprinos, ograničenja i implikacije istraživanja

S obzirom na to da Integrirani program do sada nije evaluiran, jedan od doprinosa ovog istraživanja jest njegova evaluacija s obzirom na postavljene zadaće i planirane ishode programa. Prema Kranželić i Bašić (2008), dokazi o učinkovitosti programa omogućavaju programu priliku za širenje, implementiranje u različita okruženja i, ono što je najvažnije, produciranje pozitivnih rezultata - u ovom slučaju napredak u socijalizaciji, radnim navikama, umnim mapama, brendiranju i projektima. Prednost istraživanja jest i longitudinalni nacrt koji je omogućio praćenje promjena u ispitivanim varijablama s protokom vremena čime je eliminiran utjecaj kohorte. Osim navedenog, u longitudinalnim je istraživanjima moguće efikasnije kontrolirati vanjske varijable jer je svaki sudionik kontrola samom sebi (Ručević, 2008).

Unatoč doprinosu, prilikom interpretacije rezultata potrebno je uzeti u obzir i neke nedostatke koje se vežu uz upitnik kao korištenu metodu, a to su mogućnost davanja iskrivljenih i socijalno poželjnih odgovora te tendencija potvrđivanja. Uz to, neka istraživanja ukazala su na mogućnost utjecaja istraživača na rezultate istraživanja (Rosenthal, 1976). Nadalje, moguće je da voditelji nisu bili objektivni jer su rezultati ujedno i indikator njihovog rada. S obzirom na navedeno, preporuka za buduće evaluacije je uključivanje vanjskih evaluatora koji bi nakon treninga procjenjivali ponašanje djece.

S obzirom na to da su u ovom istraživanju ispitivane promjene u mjerenima varijablama i izvršnim funkcijama nakon četiri mjeseca uključenosti u Integrirani program, buduća bi istraživanja trebala provjeriti učinke programa nakon većeg protoka vremena (jedne, dvije, tri i četiri godine - koliko traje program), po mogućnosti uz odgovarajuću kontrolnu skupinu djece iste dobi i sociodemografskih karakteristika kako bi se kontrolirao utjecaj maturacije na mjerene varijable. Na primjer, izvršne funkcije se razvijaju kroz djetinjstvo te je moguće da će njihovim razvojem djeca biti uspješnija u izvedbi nekih zadataka neovisno o samom programu. Buduća bi istraživanja trebala provjeriti i dugoročne efekte programa, npr. nakon završetka prvog razreda osnovne škole. Buduća bi istraživanja također trebala uključiti i ispitati uspješnost novih elemenata programa (osnove sporta - gimnastike i ritmike) te njihov utjecaj na napredak djece.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je vrednovati „Integrirani program“ za djecu od 3 do 7 godina i to u aspektu evaluacije zadaća programa. Prema prvoj hipotezi, nakon četiri mjeseca provedbe programa očekivalo se da će dijete u okviru socijalizacije naučiti i češće primjenjivati pravila ponašanja u skupini te slijediti upute zadane u skupini i razviti empatiju. Ova je hipoteza djelomično potvrđena, tj. potvrđeni su očekivani obrazovni ishodi u sklopu ove hipoteze, izuzev razvoja empatije nakon četiri mjeseca provedbe programa. Prema drugoj hipotezi, očekivao se napredak u radnim navikama djece nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa. Ova hipoteza je potvrđena. Trećom hipotezom istraživanja pretpostavljena je promjena u sposobnosti opisa elemenata umne mape nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa. Analizom rezultata potvrđena je ova pretpostavka. Nadalje, četvrta hipoteza, koja je također potvrđena, pretpostavila je promjenu u broju prijedloga za izmjenu određene igrice nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa. Prema petoj hipotezi, nakon četiri mjeseca provedbe Integriranog programa očekivan je napredak u pojašnjavanju kronologije projekata u sklopu programa. Ova je hipoteza potvrđena, i u skladu je sa teorijskim postavkama Integriranog programa.

Literatura

- Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bono, M.A., Stifter, C.A. (2003). Maternal attention-directing strategies and infant focused attention during problem solving. *Infancy*, 4 (2), 235-250.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26, 291–345
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through the multiple intelligences*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Colins, O. F., Andershed, H., Frogner, L., Lopez-Romero, L., Veen, V., & Andershed, A-K., et al. (2013). A New Measure to Assess Psychopathic Personality in Children: The Child Problematic Traits Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.
- Cooper, M. L., Agocha, V. B., Sheldon, M. S. (2000). A motivational perspective on risky behaviors: the role of personality and affect regulatory processes. *Journal of Personality*, 68, 1059–1088
- Cooper, H., Robinson, J. C., Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1–62.
- Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K., i Albino, A. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 390–410.
- Crone, E. A. i van der Molen (2004). Developmental changes in real life decision making: performance on a gambling task previously shown to depend on the ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Neuropsychology*, 25, 251–279.
- Crone, E. A., Vendel, I., van der Molen, M. W. (2003). Decision-making in disinhibited adolescents and adults: insensitivity to future consequences or driven by immediate reward? *Personality and Individual Differences*, 35, 1625–1641.
- Dobrota, S. (2007). Glazba i dijete. *Zrno*, 77(103).
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., i sur. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41, 193–211.
- Elston, C. (2007). *Using ICT in the Primaray School*. London: Paul Chapman Publishing.

- European Commission (2004)., Final report of the expert group “Education for entrepreneurship”: *Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education*. Bruxelles.
- European Commission: Education and Culture (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. DOI 10.2766/14352.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Feilhauer, J. (2013). *Same but different : functional correlates of different psychopathy dimensions in (antisocial) youth*. Maastricht: Maastricht University.
- Gaudamus Futurus Faktor (2012). *Kratki program Engleskog jezika kroz igru za djecu predškolskog uzrasta*.
- Gauvain, M., Huard, R.D. (1999). Family interaction, parenting style, and the development of planning: A longitudinal analysis using archival data. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 75-92.
- Geurts H. M., van der Oord S., Crone E. A. (2006). Hot and cool aspects of cognitive control in children with ADHD: Decision-making and inhibition. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 813-824
- Glover Gagnon, S., Huelsman, T.J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Swaim Griggs. M., Struby, J., Bollinger, J. (2013). Help Me Play! Parental Behaviors, Child Temperament, and Preschool Peer Play. *Journal of Child and Family Studies*. 23 (5), 872–884.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Hastings, P.D., Rubin, K.H., DeRose, L. (2005) Links Among Gender, Inhibition, and Parental Socialization in the Development of Prosocial Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51 (4), 467-493.
- Hoffman, M.L. (1981). *The development of empathy*. J.P. Rushton, R.M. Sorrentino (Eds.), Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84(4), 712-722.
- Hopić, D., Šuvalija, M., Žiga, B., Gavrić, M., Radetić-Lovrić, S. (2015). Fond Ujedinjenih naroda za djecu Bosne i Hercegovine: *Testiranje efekata predškolskog programa u trajanju od 300 sati na kognitivne, socioemotivne, jezičke i fizičke karakteristike djece u BiH*. Sarajevo: UNICEF

- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271 – 281.
- Klarin, M. (2006) Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Zagreb: Naklada Slap.
- Kranželić, V., Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivnim programima – razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 1-14.
- Landry, S.H., Smith, K.E., Swank, P.R., Miller-Loncar, C.L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358-375.
- Lejuez, C. W., Aklin, W. M., Zvolensky, M. J., & Pedulla, C. M. (2003). Evaluation of the balloon analogue risk task (BART) as a predictor of adolescent real-world risk-taking behaviors. *Journal of Adolescence*, 26, 475–479.
- Mueller, S. T. (2012). *The Psychology Experiment Building Language*, Version 0.13.
- Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo: Službeni list BiH.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. (1991). *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 7(8), Zagreb.
- Murphy, L.B.M., Laurie-Rose, C., Brinkman, T.M., McNamara, K.A. (2007). Sustained attention and social competence in typically developing preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 177(2), 133-149.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, S., Dvino, K. (2003): *What Works in Prevention: principles of Effective Prevention programs*. *American psychologist*, 58 (6-7), 449-456.
- Republika Hrvatska: Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva (2010). *Strategija učenja za poduzetništvo*. Zagreb
- Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (NOK)*. Zagreb: MZOŠ
- Rieffe, C., Katelaar, L. i Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49, 362-367.
- Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Rydell, A. M., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824-833

- Ručević, S. (2008) Metodološki postupci i izazovi primjene samoiskaza i longitudinalnih nacrtu u istraživanjima razvoja delikventnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*. 15 (3), 421-433. URL: <http://hrcak.srce.hr/file/49746>
- Schlagmuller, M., Schneider, W. (2002). The development of organizational strategies in children: Evidence from a micro-genetic longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81(3), 298-319.
- Scholnick, E.K. (1995). Knowing and constructing plans. *SCRD Newsletter*, pp. 1-2, 17.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754–770.
- Steinberg L, Lamborn S.D., Dornbusch S.M., Darling, N. (1992). Impact of parenting practice on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*. 63, 1266-1281.
- Van Hecke, A. V., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E .F., Parlade, M. V., Meyer, J. A., Neal, A. R., Pomares, Y. B. (2007). Infant Joint Attention, Temperament and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78(1), 53-69.
- Walker, L., Kirby, R. (2010). Conceptual and measurement issues in early parenting practices research: An epidemiologic perspective. *Maternal and Child Health Journal*, 14, 958–970.
- Zbodulja, S. (2014). Utjecaj roditeljskih stilova odgoja na ponašanje djeteta. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Medicinski fakultet.