

RAZLIKE U DJEČJIM KOMPETENCIJAMA KOJE UKAZUJU NA SPREMNOST ZA POLAZAK U ŠKOLU

Joško Sindik¹, Mirela Glibić²,
Vesna Marušić³, Ranka Đunđenac⁴

¹ Institut za antropologiju, Zagreb, Hrvatska
josko.sindik@inantro.hr

² Dječji vrtić Trnoražica, Zagreb, Hrvatska
mirelaglibi@yahoo.com

³ Dječji vrtić Vladimira Nazora, Zagreb, Hrvatska
vesna.marusic@globalnet.hr

⁴ Dječji vrtić Ivanić-Grad, Ivanić-Grad, Hrvatska
ranka.dundenac@gmail.com

Primljeno: 13. 5. 2014.

Kompetencija je sposobnost koja se prepoznaje u određenoj aktivnosti, a njihovo formiranje započinje već u predškolskoj dobi. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi razlike u dječjim kompetencijama koje opisuju pripremljenost djece za polazak u osnovnu školu u odnosu na nezavisne varijable: rod, grad u kojem djeca žive te dob. Ispitan je uzorak od ukupno 258 djece polaznika četiri dječja vrtića u Zagrebu ($N_1=63$), Splitu ($N_2=123$) i Ivanić Gradu ($N_3=72$), prosječne dobi $6,26 \pm 0,42$ godine, od toga 112 djevojčica i 146 dječaka. Karakteristike ponašanja djece primjenom Skale procjene kompetencija (SPK) procjenjivalo je 60 odgojiteljica djece iz 30 odgojnih skupina svih dječjih vrtića. Rezultati su pokazali da su razlike statistički značajne u svim kompetencijama povezanim s varijablama rod i grad u kojem djeca pohađaju dječji vrtić. Drugim riječima, djevojčice su na temelju njihovih procijenjenih kompetencija spremnije za školu, kao i djeca iz zagrebačkog dječjeg vrtića, u odnosu na splitske, odnosno ivanić-gradski. Univarijatne analize pokazuju i određene dobne razlike u kompetencijama, ali u smjeru suprotnom od očekivanog. Rodne razlike u dječjim kompetencijama najvjerođostnije se mogu protumačiti većom zrelošću djevojčica u predškolskoj dobi. Razlike među djecom iz različitih gradova mogu se pokušati protumačiti razlikama u poticajnosti dje-

tova okruženja, dok paradoksalne dobne razlike mogu biti uzrokovane negativnijom selekcijom starije djece te ujednačenošću dobi djece općenito.

Ključne riječi: *obrazovne i socijalne kompetencije, odgovornost, predškolska djeca*

Uvod

Različiti autori, poimajući pripremljenost za polazak u osnovnu školu kao složeni sklop obilježja, navode slične karakteristike koje taj sklop uključuje. Furlan (1984) opisuje tjelesnu, govornu, spoznajnu, emocionalnu i socijalnu zrelost za školu, dok Toličić (1986) navodi tjelesnu, osobnu i funkcionalnu zrelost. Psihička spremnost kao kriterij spremnosti za školu može se promatrati kroz dimenzije psihomotorne, kognitivne, emocionalne i socijalne spremnosti, kao i motivacije djeteta za učenje. Tjelesna razvijenost jedan je od kriterija spremnosti za školu. Normalan tjelesni razvoj omogućuje djetetu lakše nošenje s različitim tjelesnim i psihičkim naporima koji ga očekuju u školi. Adekvatna psihomotorna razvijenost predškolaca uključuje vještine poput hodanja, trčanja, oblačenja i svlačenja, kao i finu pokretljivost pojedinih mišića što predstavlja preduvjet za usvajanje tako složenih psihomotornih vještina kao što su čitanje i pisanje. Spoznajna spremnost predstavlja najznačajniji aspekt pripremljenosti za školu, jer se odnosi na one funkcije koje će u školi biti vjerojatno najviše korištene, pa ju je stoga potrebno najpažljivije procijeniti. Ona podrazumijeva adekvatnu govornu razvijenost, razvijenost opažanja, mišljenja i pamćenja, koji su blisko povezani s opsegom i stabilnošću pažnje. Velik broj autora govornu razvijenost smatra vrlo značajnim aspektom spremnosti za školu (Furlan, 1984; Vasta, Haith i Miller, 1997; Pavić i Sindik, 2010).

Vidna i slušna percepcija su procesi uključeni u savladavanje čitanja, pisanja i upotrebu matematičkih simbola. Značajnu funkciju unutar kognitivne spremnosti zauzima pažnja koja označava selektivnu usmjerenost na određene aspekte situacije. Namjerna, hotimična pažnja djeteta temelj je dobrog percipiranja, a time i zapamćivanja. Hotimična pažnja djece koja polaze u školu iznosi 10 do 15 minuta, no ona se sistematskim radom brzo povećava. Emocionalna spremnost djeteta uključuje stjecanje određene emocionalne stabilnosti i kontrole, što znači da je dijete razvilo određenu razinu tolerancije na frustraciju, relativnu sta-

bilnost vlastitih emocija, prihvaćanje školske discipline, raspon pažnje koji dopušta uključenost u aktivnosti učenja u razumnom vremenskom intervalu, sposobnost sjedenja tijekom određenog vremena i kooperativni rad s drugima. Ovaj aspekt razvijenosti predstavlja određenu neovisnost djeteta u rješavanju postavljenih zadataka, kao i brigu o sebi i svojim potrebama. Socijalna spremnost vrlo je usko povezana s emocionalnom spremnošću, a odnosi se na interpersonalne vještine koje podrazumijevaju slaganje i zajednički rad s drugima, uključujući vršnjake i učitelje. Uz navedeno, socijalna spremnost uključuje i razvoj ponašanja, vještina i motiva koji su socijalno poželjni, kao i formiranje djetetovog pojma o samom sebi. Motivacija za učenje osobito je važna odrednica školskog uspjeha. Psihička nespremnost predstavlja jedan od glavnih uzroka školskog neuspjeha zbog čega ju je nužno pridružiti zakonsko-administrativnom i tjelesnom kriteriju (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Malo je općeprihvaćenih empirijski dokumentiranih kriterija što djeca trebaju znati i moći učiniti kada imaju 4 ili 5 godina (Sindik, 2014) pa se roditelji i odgajatelji moraju osloniti na vlastita eksplicitna i implicitna vjerovanja glede spremnosti djece za školu. U nekoliko istraživanja sustavno su uspoređivana vjerovanja o spremnosti za školu roditelja, odgajatelja iz dječjeg vrtića te predškolskih učitelja o tome što bi djeca trebala znati i moći učiniti da bi uspješno krenula u školu (Pavelski Pyle, 2001). Također, ispitivana su vjerovanja roditelja i odgajatelja te je utvrđeno da se očekivanja jednih i drugih razlikuju: odgajatelji iz dječjeg vrtića ističu važnost djetetove sposobnosti da ne ometa druge u odgojnoj grupi, dok obitelji i skrbnici naglašavaju važnost znanja i vještina sličnih »školskima«, kao što su znanje engleskoga jezika, poznavanje slova abecede i računanja. Stručnjaci iz predškolskih ustanova najviše naglašavaju sposobnosti rješavanja problema (Pavelski Pyle, 2001). Međutim, pokazalo se da je teško procijeniti spremnost za školu pojedinog djeteta, osim kada dijete već polazi prvi razred osnovne škole. Prije procjene spremnosti za školu izvan konteksta škole, teško se može predvidjeti kako će se djeca u školi ponašati, jer to ovisi i o tome kako su se i njihovi roditelji prilagodili svojim funkcijama unutar školskog okruženja. Drugo, odgajatelji u dječjem vrtiću i učitelji prvih razreda osnovne škole trebali bi biti svjesni da razvojne potrebe iz predškolskih godina utječu na početni uspjeh djeteta u školi. Povezano s tim ranim iskustvima u razvojnim okvirima, edukatori mogu poticati dijete da unaprijedi svoje osobne kvalitete koje najbolje dugoročno pridonose postizanju školskog uspjeha. Treće, podaci sugeriraju važnost razumi-

jevanja spremnosti za školu kao interakcije djeteta s obitelji, školom i zajednicom. Budući da su kod djece mlađe školske dobi društveni i školski život povezani, važno je kako će roditelji komunicirati sa školom te kakvo će dijete imati mišljenje o sebi, nastavnicima i vršnjacima s kojima dijeli školske dane. Odnos koji roditelji imaju prema školi te način na koji djeca doživljavaju školu bitni su jer utjecaji roditelja na dijete ostaju kada dijete krene u školu. Dakle, pozitivan stav roditelja i djece prema školi često je presudan i na prilagodbu djeteta na školu i na njegov školski uspjeh (Pavelski Pyle, 2001).

U praksi predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj malo je standardiziranih a za uporabu jednostavnih upitnika za okvirnu procjenu pripremljenosti djece za školu, koji bi se koristio procjenama odgajatelja u dječjim vrtićima. Primjerice, jedan od takvih instrumenata je *Upitnik fonološke svjesnosti* (Pavić i Sindik, 2010). Međutim, mora se reći da je samo uvjetno rečeno riječ o standardiziranim mjernim instrumentima, jer je njihova evaluacija provedena većinom na prigodnim uzorcima predškolske djece. Razlog razmjerno rijetkih pokušaja standardizacije priručnog instrumentarija u svrhu okvirne procjene razvoja djece vjerojatno je razmjerno slab afinitet psihologa praktičara prema ozbiljnijem istraživačkom radu. S druge strane, znanstvenicima je konstrukcija priručnih instrumenata za praktičare vjerojatno manje atraktivna zbog činjenice da će im radovi nastali na temelju ovakvih istraživanja najčešće u znanstvenim časopisima biti razvrstani kao stručni (zbog odsustva čvrsto znanstveno utemeljenog teorijskog okvira).

S aspekta praktične primjene, važno je imati instrumentarij s određenom dijagnostičkom, prognostičkom i konstruktivnom valjanošću. Kod izrade ovakvih instrumenata proizašlih iz prakse i za praksu izrazito je važno da je primjena sličnih upitnika kratkotrajna te da omogućava procjenu većeg broja djece istovremeno (u uvjetima dječjih vrtića, to je cijela odgojna grupa djece). Stoga smo prilagodili *Skalu procjene kompetencija* (SPK), koja bi se potencijalno koristila kao pripomoć u procjeni spremnosti djece za školu stručnim suradnicima i odgajateljima (Kanton Glarus, 2011). Ona sadrži indikatore tri vrste kompetencija djece važnih za polazak u školu: odgovornost prema sebi, socijalne kompetencije te obrazovne kompetencije (Kanton Glarus, 2011). *Odgovornost prema sebi* obuhvaća »društvenu odgovornost« i »osobnu odgovornost«. Društvena odgovornost je odgovornost koju imamo jedni prema drugima u našoj obitelji, skupini i društvu. Nužna je za funkcioniranje društva kojemu pripadamo. Osobna odgovornost je od-

govornost koju imamo za vlastiti život (tjelesno, psihičko, mentalno i duhovno zdravlje i razvoj). Važan dio osobne odgovornosti je kompetencija samostalnosti, koja je djetetova razvojna potreba i oblik ponašanja (Juil, 1998) prema kojemu u svojem razvoju sve više napreduje ako mu se pružaju za to potrebni uvjeti (Kanton Glarus, 2011). *Socijalna kompetencija* obuhvaća sposobnosti, znanja i vještine koje određuju snalaženje pojedinca u pojedinoj socijalnoj situaciji, odnosno sposobnost razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja ljudi u interpersonalnim situacijama, kao i odgovarajućeg ponašanja koje se temelji na tom razumijevanju (Marlowe, 1986). *Obrazovne kompetencije* obuhvaćaju misaone aktivnosti, prijelaz s vanjskog na unutarnje mišljenje, baratanje simbolima i misaonim operacijama. Uz opću mentalnu sposobnost, procjenjuje se djetetovu razvijenost govora te niz specifičnih psihičkih funkcija u području pažnje, pamćenja, ponavljanja i mišljenja (Kanton Glarus, 2011), a u ovu grupu kompetencija spada i motorička spremnost koja je bitan preduvjet učenja pisanja i čitanja (Vasta, Haith i Miller, 1997; Grgin, 2004).

Razlike u spremnosti za školu očituju se u odnosu na različite varijable. Postoje razlike u kvaliteti, količini i obliku stimulacije koju dobivaju djeca koja žive u različitim uvjetima i okruženjima, a posebno bitnima pokazali su se socioekonomski status obitelji, pripadnost rasi ili etničkoj manjini, ponašanje roditelja, utjecaj obitelji i odnosa u njoj neovisno o socioekonomskom statusu (Grgin, 2004). Rodne razlike djece u pripremljenosti za školu uglavnom ne postoje, pa se djevojčice i dječaci ne razlikuju po svojoj uspješnosti na *Testu spremnosti za školu* (Vlahović-Štetić i dr., 1996) niti na *Testu za školske početnike* (Toličić, 1986). U ovom istraživanju kanili smo pronaći rodne razlike djece u pripremljenosti za školu na temelju podvrsta dječjih kompetencija, kao i razlike u kompetencijama ovisno o gradu iz kojeg su djeca te ovisno o njihovoj dobnoj grupi.

Ispitanici i metode

Sudionici

Ispitan je namjerni uzorak djece polaznika četiri dječja vrtića u Zagrebu, Splitu i Ivanić-Gradu (N=258), sva djeca iz danih vrtića koja su godine 2011/2012. bila školski obveznici, prosječne dobi $6,26 \pm 0,42$ godine (raspon od 5,00 do 7,25 godina), od toga 112 (43,4%) djevojčica i 146 (56,6%) dječaka. Djeca su procijenjena *Skalom procjene kompe-*

tencija (SPK) spremnosti za školu, preuzetom od odgojno-obrazovnih institucija kantona Glarus u Švicarskoj (Kanton Glarus, 2011). Karakteristike ponašanja djece primjenom SPK procjenjivalo je 60 odgojiteljica djece iz 30 odgojnih skupina dječjih vrtića, svaka za djecu iz odgojne skupine u kojoj radi. Odgojiteljice-procjenjivačice radile su minimalno 5 godina na radnom mjestu odgojitelja, a poznavale su djecu minimalno 2 godine prije procjenjivanja. Odgojiteljice koje rade u paru u istoj odgojnoj skupini trebale su uskladiti zajedničku procjenu djetetovih karakteristika i ponašanja.

Varijable

SPK sadrži procjene 3 područja kompetencija, odnosno 8 područja (subskala) (Kanton Glarus, 2011). *Odgovornost prema sebi* ima 2 subskale: odnos prema igri (sadrži ukupno 4 indikatora kompetencija; $\alpha=0,73$; primjer indikatora – *Može se zadržati u igri; Ima kreativne ideje za igru*) te ponašanje u radu (9 indikatora; $\alpha=0,93$; primjer indikatora – *Zanimanje za nove stvari; Razumije brze upute*). *Socijalna kompetencija* ima 3 subskale: ponašanje prema drugima (5 indikatora; $\alpha=0,81$; primjer indikatora – *Uspostavlja kontakt s drugom djecom; Otvoren je za različite partnere u igri*); odnos kod konflikata (4 indikatora; $\alpha=0,68$; primjer indikatora – *Zastupa svoje mišljenje; Ne izbjegava konflikte*) te spremnost na suradnju (6 indikatora; $\alpha=0,90$; primjer indikatora – *Može s drugom djecom nešto planirati i provesti; Želi zajednički rad*). *Obrazovna kompetencija* sastoji se od 3 subskale: mišljenje, učenje, znanje (6 indikatora; $\alpha=0,92$; primjer indikatora – *Što je učio može lako zapamtiti; Može ono što je učio upotrijebiti u novim situacijama*); materinski jezik (4 indikatora; $\alpha=0,83$; primjer indikatora – *Govori rado; Govori jasno (artikulacija)*) te sposobnost kretanja, motorika (6 indikatora; $\alpha=0,88$; primjer indikatora – *Kreće se harmonično; Pokazuje izdržljivost kod tjelesnog napora*). Zadatak odgojiteljica bio je da prema vlastitoj prosudbi svaku kompetenciju procijene zaokruživanjem broja odgovora koji najbolje opisuje procjenjivano dijete na skali od četiri stupnja (od 4 – dijete skoro uvijek ima određenu karakteristiku ili procjenjivano ponašanje, do 1 – dijete skoro nikada nema određenu karakteristiku ili procjenjivano ponašanje). Zbroj procjena za svaku od 8 subskala dao je ukupni rezultat za svakog ispitanika, za svaku kompetenciju. SPK se u Švicarskoj primjenjuje tek drugu godinu pa još ne postoje empirijske analize niti zaključci vezani uz pogodnost njegove primjene.

Postupak

Istraživanje je provedeno u dječjim vrtićima iz Zagreba, Splita te Ivanić-Grada uz dozvole ravnatelja vrtića i potpisanu suglasnost roditelja svakog djeteta. Roditelji su pismeno obaviješteni o temi, cilju istraživanja i dobrovoljnosti sudjelovanja. Naglašeno je da će svi podaci biti strogo povjerljivi i čuvani te da će izvještaji vezani uz istraživanje koristiti rezultate koji govore o grupi djece ove dobi općenito, a neće se navoditi rezultati pojedinačnog sudionika. Ukupni uzorak ispitanika odgojitelji su procijenili upitnikom za procjenu kompetencija jednokratno, tijekom veljače 2011. godine.

Metode statističke obrade

Za obradu podataka korišten je programski paket SPSS 11.0. U preliminarnim analizama pokazalo se da je pouzdanost svih subskala vrlo zadovoljavajuća, s obzirom da svi α -koeficijenti pouzdanosti imaju vrijednost skoro jednaku ili veću od 0,70. Rezultati za pojedine skale izraženi su regresijskim faktorskim bodovima. Za analizu razlika korištena je multivarijatna analiza varijance (MANOVA) s tri nezavisne varijable (rod, grad i dobna grupa) i osam zavisnih (podpodručja kompetencija, tj. zbirni rezultati za subskale SPK). Nakon utvrđivanja glavnih multivarijantnih efekata, univarijantnim analizama varijance (ANOVA) provjerene su razlike u kompetencijama, posebno za varijable rod, grad i dobna grupa.

Rasprava

Rezultati multivarijatne analize varijance (MANOVA) pokazuju da su efekti za subskale kompetencija statistički značajni za nezavisne varijable grad i rod (Tablica 1). U Tablici 2 je uočljivo da su univarijantni efekti pronađeni kod osam vrsta dječjih kompetencija za nezavisnu varijablu grad i to redovito u smjeru najvećih prosječnih vrijednosti za grad Zagreb, a uglavnom najnižih za Ivanić-Grad. Tumačenje razlika u kompetencijama vezanim uz gradove mogu se pripisati potencijalno kvalitetnijem odgojno-obrazovnom radu odgojiteljica u većim gradovima, ali i socioekonomskom statusu obitelji (Marlowe, 1986), odnosno čimbenicima vjerovanja roditelja u različitim vrstama lokalnih zajednica o spremnosti djece za školu (Piotrkowski, Botsko i Matthews, 2000).

Tablica 1. Multivarijantni efekti za subskele kompetencija (MANOVA)

Varijable	Pillai's Trace	F-test	df	Error df
Rod	,152	5,351**	8	239
Dobna grupa	,025	,772	8	239
Grad	,209	3,504**	16	480
Rod – Dobna grupa	,022	,674	8	239
Rod – Grad	,076	1,187	16	480
Dobna grupa – Grad	,050	,770	16	480

Legenda: ** statistički značajan uz $p < .01$; * statistički značajan uz $p < .05$

Tablica 2. Univarijantni efekti kod osam vrsta dječjih kompetencija za nezavisnu varijablu grad

Zavisna varijabla	df	F-test	Značajnost	Grad	Aritm. sredina	Std. raspršenje
Materinji jezik	2	6,011	,003	Split (123)	-0,14	1,05
				Ivanić (72)	-0,18	1,05
				Zagreb (63)	0,47	0,63
Spremnost na suradnju	2	6,830	,001	Split (123)	-0,11	1,03
				Ivanić (72)	-0,26	1,02
				Zagreb (63)	0,51	0,70
Mišljenje, učenje, znanje	2	3,438	,034	Split (123)	-0,10	0,98
				Ivanić (72)	-0,20	1,12
				Zagreb (63)	0,42	0,76
Sposobnost kretanja, motorika	2	9,132	,000	Split (123)	-0,06	1,00
				Ivanić (72)	-0,31	1,14
				Zagreb (63)	0,48	0,57
Odnos prema igri	2	6,238	,002	Split (123)	-0,20	1,03
				Ivanić (72)	-0,09	0,98
				Zagreb (63)	0,50	0,77
Odnos kod konflikata	2	14,162	,000	Split (123)	-0,35	0,92
				Ivanić (72)	-0,04	1,00
				Zagreb (63)	0,72	0,74
Ponašanje prema drugima	2	7,971	,000	Split (123)	-0,31	1,03
				Ivanić (72)	0,01	0,95
				Zagreb (63)	0,58	0,71
Ponašanje u radu	2	5,927	,003	Split (123)	-0,15	0,97
				Ivanić (72)	-0,17	1,08
				Zagreb (63)	0,48	0,81

Iz Tablice 3 vidljivo je da u svim subskalama procjene djevojčice postižu statistički značajno bolje rezultate od dječaka, što ukazuje na činjenicu da odgojiteljice procjenjuju djevojčice kao kompetentnije od dječaka na svim subskalama procjene. Jedno od tumačenja rezultata može biti u činjenici da se djevojčice do razdoblja nakon puberteta brže razvijaju, dok im mozak doseže maksimalnu razinu razvoja oko dvadesete godine, dok je to kod muškaraca pet godina kasnije (Gurian i Stevens, 2001). Djevojčice su u prosjeku tjelesno i neurološki snažnije, brže sazrijevaju, ranije nauče hodati, govoriti i ranije ulaze u pubertet. Vrijeme do sedme godine života najdinamičnije je za razvoj mozga, a mozak djece različitog roda u različitoj je mjeri »ustrojen« za razvoj različitih oblika kompetencija (Gurian i Stevens, 2001; Sax, 2005). Stoga su neke aktivnosti ili predmeti prikladniji za stimulaciju razvoja djece određenog roda. S druge strane, djeca pokazuju sklonosti biranja aktivnosti koje odgovaraju vlastitom rodu (npr. djevojčice biraju više socijalne aktivnosti kod kojih je potrebno uživanje, a izbjegavaju one prikladne za dječake). Tako djeca razvijaju motivaciju prema pojedinim vrstama aktivnosti, npr. djevojčice za glazbu i bojanje te igru lutkama, čime jačaju verbalne vještine i stvaranje interakcija. Dječaci se zanimaju za tehničke predmete i sport te igru vozilima, loptom i kockama za građenje, čime jačaju vizualno-spacijalne, mehaničke i istraživačke vještine. I roditelji češće potiču djecu na ponašanje koje je tipično za njihov rod pa majke češće bivaju primarni izvor stimulacija za djevojčice, a očevi za dječake (Gurian i Stevens, 2001; Sax, 2005). U dječjem vrtiću djevojčice uglavnom imaju ženske osobe za uzore (odgojiteljice, pedagoginje, psihologinje) što ih potencijalno čini slobodnijima pa mogu djelovati s više samopouzdanja. U ovom istraživanju su djevojčice, prema procjenama odgojiteljica, kompetentnije od dječaka u ispitivanim aspektima spremnosti za školu. S druge strane, podaci dobiveni u testovima spremnosti za školu pokazuju da nema statistički značajne razlike u uspješnosti dječaka i djevojčica, primjerice po uspješnosti na *Testu spremnosti za školu* (Vlahović-Štetić i dr., 1996) niti na *Testu za školske početnike* (Toličić, 1986). Međutim, razlike u rezultatima ovih testova mogle su se pripisati prvenstveno činjenici da spomenuti testovi ponajprije ispituju samo kognitivno područje razvoja, ali i različitim uzorcima dječaka i djevojčica, vrsti mjernih instrumenata, generacijskim razlikama među djecom (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Tablica 3. Univarijatni efekti kod osam vrsta dječjih kompetencija za nezavisnu varijablu rod

Zavisna varijabla	df	F-test	Značajnost	Rod	Aritm. sredina	Std. raspršenje
Materinji jezik	1	12,012	,001	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,17 0,22	1,10 0,80
Spremnost na suradnju	1	25,719	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,25 0,32	1,07 0,80
Mišljenje, učenje, znanje	1	18,328	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,21 0,28	1,02 0,90
Sposobnost kretanja, motorika	1	12,846	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,18 0,23	1,11 0,78
Odnos prema igri	1	21,128	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,25 0,33	1,08 0,78
Odnos kod konflikata	1	16,493	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,18 0,24	1,02 0,92
Ponašanje prema drugima	1	29,538	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,27 0,36	1,10 0,72
Ponašanje u radu	1	28,778	,000	Dječaci (146) Djevojčice (112)	-0,29 0,38	0,99 0,88

U Tablici 4, premda su multivarijatni efekti izostali, uočljiv je veći broj razlika u odnosu na osam vrsta dječjih kompetencija za nezavisnu varijablu dobna grupa. Premda je dobni raspon relativno mali (5,00 do 7,25 godina), dobiveni rezultat mogli bismo smatrati neočekivanim, jer u svim slučajevima veće vrijednosti aritmetičkih sredina postižu mlađi sudionici. Međutim, moguće je da se u subzorku djece starije dobne grupe nalazi veći udio djece kojima je odgođen polazak u osnovnu školu, a tada bi mogla biti riječ o djelomično negativno selekcioniranoj grupi djece. S druge strane, zbog uskog dobnog raspona procijenjene djece, dobne razlike u ovom slučaju ne trebaju reflektirati realne razlike u postignućima djece različite dobi.

Tablica 4. Univarijatni efekti kod osam vrsta dječjih kompetencija za nezavisnu varijablu dobna grupa

Zavisna varijabla	df	F-test	Značajnost	Dobna grupa	Aritm. sredina	Std. raspršenje
Materinji jezik	256	3,094	,002	Mlađi (130) Stariji (128)	0,19 -0,19	0,90 1,06
Spremnost na suradnju	256	2,497	,013	Mlađi (130) Stariji (128)	0,15 -0,16	0,95 1,02
Mišljenje, učenje, znanje	256	1,438	,152	Mlađi (130) Stariji (128)	0,09 -0,09	1,03 0,97
Sposobnost kretanja, motorika	256	0,980	,328	Mlađi (130) Stariji (128)	0,06 -0,06	0,97 1,03
Odnos prema igri	256	2,735	,007	Mlađi (130) Stariji (128)	0,17 -0,17	0,92 1,05
Odnos kod konflikata	256	4,626	,000	Mlađi (130) Stariji (128)	0,28 -0,28	0,97 0,95
Ponašanje prema drugima	256	4,356	,000	Mlađi (130) Stariji (128)	0,26 -0,26	0,93 1,00
Ponašanje u radu	256	2,085	,038	Mlađi (130) Stariji (128)	0,13 -0,13	1,00 0,99

Praktična vrijednost istraživanja očituje se u dijagnostičkoj validaciji mjernog instrumenta (SPK) pogodnog za upotrebu u svakodnevnoj praksi predškolskog odgoja, koji se u Hrvatskoj primijenio prvi puta. U uvjetima praktičnoga rada on može pomoći odgojiteljima pri identifikaciji djece koja imaju veću potrebu za individualnim radom u području kompetencija koje su važne za školski uspjeh, a svim stručnjacima u vrtiću (odgojiteljima, logopedu, psihologu) u eventualnom donošenju mišljenja o razvojnim potrebama djeteta prije upisa u školu te savjetodavnom radu s roditeljima. Stoga se preporučuje primijeniti SPK početkom pedagoške godine nakon koje će dijete polaziti školu: treba tako identificirati kompetencije koje je potrebno stimulirati kod pojedinog djeteta. Pred kraj te iste (predškolske) pedagoške godine, prije polaska djeteta u školu, ponovnom primjenom SPK evaluirala bi se učinkovitost stimulacije tih kompetencija i utvrdila konačna spremnost djeteta za školu. Također, bilo bi korisno da i roditelji samostalno procjene dijete kod kuće primjenom SPK te usuglase svoje procjene istih kom-

petencija s procjenama odgojiteljica. To bi moglo pridonijeti ne samo kvalitetnijoj procjeni nego i poticanju uključenosti roditelja u interaktivni zajednički rad s odgojiteljicama što bi direktno moglo utjecati na poboljšanje djetetovih kompetencija. Ograničenja istraživanja očituju se u odabiru četiri namjerna uzorka djece, koji ipak posjeduju određenu reprezentativnost jer obuhvaćaju sve školske obveznike u danim dječjim vrtićima. U budućim istraživanjima pogodno bi bilo koristiti pravi slučajni uzorak djece pripravnika za polazak u osnovnu školu. S druge strane, moguće je redefinirati (neke) kompetencije SPK, što bi doprinijelo većoj osjetljivosti skale, dok bi obuka odgojiteljica u procjenjivanju kompetencija mogla doprinijeti poboljšanju objektivnosti ovog preliminarno primijenjenog mjernog instrumenta. Samom mjernom instrumentu, tj. SPK, trebalo bi pokušati poboljšati diskriminativnost, s obzirom da trenutna verzija SPK primijenjena na uzorku djece iz hrvatskih dječjih vrtića dobro diferencira samo djecu koja nisu spremna za polazak u osnovnu školu od one koja to jesu. Konačno, dijagnostičku bi se valjanost moglo poboljšati koreliranjem rezultata dobivenih primjenom ovog mjernog instrumenta s drugim metodama procjene spremnosti djece za polazak u osnovnu školu.

Zaključak

Može se zaključiti da su rezultati istraživanja pokazali da su razlike statistički značajne u svim kompetencijama u odnosu na rod djeteta i grad u kojemu djeca pohađaju dječji vrtić. Djevojčice su na temelju njihovih procijenjenih kompetencija spremnije za školu, kao i djeca iz zagrebačkog dječjeg vrtića, u odnosu na splitske, odnosno ivanić-gradski. Univarijatne analize pokazuju i određene dobne razlike u kompetencijama, ali u smjeru suprotnom od očekivanog. Rodne razlike u dječjim kompetencijama najvjerodostojnije se mogu protumačiti većom zrelošću djevojčica u predškolskoj dobi. Razlike među djecom iz različitih gradova mogu se pokušati protumačiti razlikama u poticajnosti djetetova okruženja, dok paradoksalne dobne razlike mogu biti uzrokovane negativnijom selekcijom starije djece te ujednačenošću dobi djece općenito.

Literatura

- Furlan, Ivan (1984), *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb: Školska knjiga.
- Gredler, Gilbert R. (1992), *School Readiness: Assessment and Educational Issues*, Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing.
- Grgin, Tomislav (2004), *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gurian, Michael; Stevens, Kathy (2001), *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Juul, Jasper (1998), *Vaše kompetentno dijete*, Zagreb: Educa.
- Kanton Glarus (2011), *Anketa za procjenu razvoja vašeg djeteta*, Glarus, Švicarska: Uprava za odgoj i obrazovanje. Dostupno na: http://www.gl.ch/xml_1/inter-net/de/application/d1256/d33/d444/f448.cfm, pristup: 12. 5. 2011.
- Luster, Tom; McAdoo, Howard P. (1996), »Family and Child Influences on Educational Attainment: A Secondary Analysis of the High/Scope Perry Preschool Dana«, *Developmental Psychology*, god. 32, str. 26–39.
- Marlowe, Herbert A. (1986), »Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence«, *Journal of Educational Psychology*, god. 78, sv. 1, str. 52–58.
- Pavelski Pyle, Renee (2001), *Description of the School Readiness Needs of Latino Preschoolers and Their Families and Prediction of Kindergarten Success: Infusing Contextual Variables and Cultural Sensitivity into the School Readiness Discussion*, technical paper, Santa Barbara: University of California.
- Pavić, Maja; Sindik, Joško (2010), »Metrijske karakteristike upitnika fonološke svjesnosti kod predškolske djece«, *Paediatrica Croatica*, god. 54, sv. 3, str. 129–136.
- Piotrkowski Chaya S.; Botsko, Michael i Matthews, Eunice (2000), »Parents' and Teachers' Beliefs about Children's School Readiness in a High-Need Community«, *Early Childhood Research Quarterly*, god. 15, sv. 4, str. 537–558.
- Sax, Leonard (2005), *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*, New York: Doubleday.
- Sindik, Joško (2014), »Metric Characteristics of the Santa Barbara Healthy Start Questionnaire Applied to Preschool Children in Croatia«, *Universal Journal of Psychology*, god. 2, sv. 1, str. 121–129.
- Toličić, Ivan (1986), *POŠ – test za ispitivanje spremnosti djece za školu. Priručnik*, Ljubljana: Zavod SRS za produktivnost dela.
- Vasta, Ross; Haith, Marshall M. i Miller, Scott A. (1997), *Dječja psihologija*, Zagreb: Naklada Slap.
- Vlahović-Štetić Vesna; Vizek-Vidović, Vlasta; Arambašić, Lidija i Miharija Živana (1995), *Test spremnosti za školu – priručnik*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

DIFFERENCES IN CHILDREN'S COMPETENCIES THAT INDICATE READINESS FOR STARTING SCHOOL

Joško Sindik, Mirela Glibić, Vesna Marušić, Ranka Đundenac

Competences are the abilities that are recognized in a particular activity, while their formation begins as early as in preschool age. The main objective of this study was to determine the differences in children's competencies that describe their preparedness for going to primary school, compared to the independent variables: gender, the city where the children live and age. A sample of 258 children from four kindergartens in Zagreb ($N_1=63$), Split ($N_2=123$) and Ivanić-Grad ($N_3=72$) is examined, of which 112 girls and 146 boys, mean age 6.26 ± 0.42 . Behavioral characteristics of children were evaluated by applying the Scale of Assessment Competencies (SPK), by 60 children educators from 30 preschool groups of all kindergartens.

The results showed that the differences are statistically significant in all competencies, associated with the variables gender and city in which the children attend kindergarten. In other words, girls are estimated as better competent in their readiness for school, as well as children from the kindergarten in Zagreb, compared with children from Split or Ivanić-Grad. Univariate analyses show some age differences in competencies, but in the opposite direction than expected. Gender differences in children's competencies can be the best interpreted as the greater maturity of the girls in the preschool age. Differences between children from different cities can be explained in terms of the differences in child incentive environment, while paradoxical age differences may be caused by negative selection at older children and children's general uniformity of age.

Key words: educational and social skills, responsibility, preschoolers