



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Сања Партало

**РАЗВОЈ ПРИЈАТЕЉСТВА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У
ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2017



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY



Sanja Partalo

**THE DEVELOPMENT OF FRIENDSHIP
AMONG PRESCHOOL CHILDREN
IN INSTITUTIONAL EDUCATION**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2017

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: проф. др Светозар Богојевић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Наслов докторске дисертације: Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању

Резиме: Проучавање проблема развоја пријатељства предшколске дјеце у времену наглашене дехуманизације међуљудских односа има посебну педагошку вриједност и значај. Циљ истраживања огледао се у емпиријском утврђивању карактеристика дјечијих интеракционих односа у природном вршњачком контексту унутар институција предшколског васпитања, посматрајући дјецу као активне учеснике у конструисању властитог друштвеног живота и конституисању самосвијести кроз повезаност свих испитиваних аспеката пријатељства. Примјењен је и квантитативни и квалитативни истраживачки приступ. Квантитативни дио истраживања је спроведен на узорку од 2009 дјеце предшколског узраста или 78 вртићких група (опсервациона скала и социометријски упитник) и 150 васпитача предшколске дјеце (упитник). Квалитативни дио истраживања - акционо истраживање је реализовано на узорку од осам вртићких група и њихових васпитача. Факторском анализом података прикупљених опсервационом скалом интерпретиран је емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце у којем први и други фактор објашњавају социјално понашање (нагласак на социјализацији) док основу трећег и четвртог фактора чини емоцијама засићено понашање (нагласак на индивидуализацији). Добијени резултати указују и на то да упоредо са узрастом дјетета пријатељства постају сложенија и психолошки утемељенија, заснована на узајамном разумијевању и наклоности. У погледу испољавања појединих аспеката пријатељства утврђене су полне разлике у корист дјевојчица. Није утврђена статистички значајна разлика између појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце с обзиром на породични статус, што се објашњава великим утицајем институционалног васпитног контекста на развој пријатељства. Поступком вишеструке регресионе анализе (метод Stepwise) објашњен је однос између четири аспекта пријатељства и социометријског статуса дјетета. Приближавање

алтруизму се издваја као статистички значајан предиктор социјалне прихваћености, док је доминантан предиктор социјалне одбачености у групи удаљавање од егоизма који се јавља у свим добијеним моделима на свим узрасним групама, те код дјечака и дјевојчица. Ефекти примјене *„Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“* потврђују да је могуће васпитно дјеловати на дјечија пријатељства у вртићу. Васпитање у вртићком контексту није могуће успјешно остварити без уважавања неинтеционалног – спонтаног, неформалног.

Кључне ријечи: предшколско дијете, пријатељство, институционално васпитање, отворено васпитање, квантитативан и квалитативан истраживачки приступ, акционо истраживање.

Научна област: Педагогија

Научно поље: Општа педагогија

Класификациона ознака: S 270

Тип одабране лиценце Креативне заједнице: ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

Information on the Supervisor and the Doctoral Dissertation

Supervisor: prof. Svetozar Bogojević, PhD, full professor, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Title of Doctoral Dissertation: The Development of Friendship Among Preschool Children in Institutional Education

Abstract: Research into the issue of the development of friendships among preschool children at a time of pronounced dehumanization of interpersonal relations is of particular pedagogical value and significance. The research goal was to empirically determine the characteristics of children's interactive relations in a natural peer context within preschool education institutions, by observing children as active participants in constructing their own social lives and establishing self-awareness through the association of all observed aspects of friendship, using the quantitative and qualitative research approaches. The quantitative segment of the research was carried out on a sample of 2009 preschool children, or 78 kindergarten groups (observation scale and sociometric questionnaire) and 150 kindergarten teachers (questionnaire). The qualitative segment of the research – the active research – was realized on a sample of eight kindergarten groups and their teachers. Factor analysis of the data gathered by the observation scale is an interpreted empirical model of friendship among preschool children in which the first and second factors explain the social behavior (with an emphasis on socialization), while the third and fourth factors are based on emotion-saturated behavior (with an emphasis on individualization). The results also indicate that the older the children are, the friendships get more complex and psychologically sound, and based on mutual understanding and disposition. In terms of expressing certain aspects of friendship, differences between the sexes have been noted in favor of girls. No statistically significant difference has been found between the individual aspects of friendship among preschool children under the criteria of family status, which is explained by the enormous impact of the institutional education context on the development of friendship. The stepwise multiple regression method was used to explain the relation among the four aspects of friendship and the sociometric status of the child. Inclination to altruism is distinguished as a statistically significant predictor of social acceptance, while the dominant predictor for social rejection in

a group is distance from egoism, which appears in all the given models for all age groups and for both sexes. The effects of the implementation of the “Program for stimulating the development of friendships among preschool children in institutional education” confirm that it is possible to exert educational influence to children’s friendships in kindergarten. Education in the kindergarten context cannot be successfully delivered without acknowledging the unintentional – the spontaneous, the unformal.

Keywords: preschool child, friendship, institutional education, open education, quantitative and qualitative research approach, active research.

Scientific Area: Pedagogy

Scientific Field: General pedagogy

Classification mark: S 270

Chosen type of Creative Commons License: Attribution – Non-Commercial (CC BY-NC)

САДРЖАЈ

УВОД	1
ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ ПРОБЛЕМА	3
Појмовно одређење пријатељства предшколске дјеце	4
Схватање пријатељства у дјелима педагошких класика	8
Теоријске основе развоја пријатељства предшколске дјеце	15
Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце у теоријама везивања и теоријама интерперсоналног привлачења	16
Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце у когнитивистичко – развојним теоријама	19
Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце у теоријама личности	26
Теоријска схватања развоја пријатељства у еколошкој теорији људског развоја	34
Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце у теоријама о отвореном васпитању	36
Васпитне импликације развоја пријатељства предшколске дјеце.....	41
Пријатељство и социјално – емоционално васпитање предшколске дјеце	47
Пријатељство и развој социјалних компетенција предшколске дјеце	50
Пријатељство и развој емоционалних компетенција предшколске дјеце	60
Педагошки аспекти алтруизама и љубави као основа пријатељства предшколске дјеце	67
МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	75
Приступ проблему истраживања	76
Предмет истраживања	80
Циљ и задаци истраживања	81
Хипотезе истраживања	81
Методе, технике и инструменти истраживања	82
Научно - истраживачке методе	82
Технике истраживања	84
Инструменти истраживања	87
Популација и узорак истраживања	91

Статистичка обрада података	94
Организација и ток истраживања	95
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА	100
Факторска структура манифестних варијабли пријатељства	
предшколске дјеце	101
Разлике у пријатељству предшколске дјеце у односу на узраст и пол	112
Разлике у пријатељству предшколске дјеце у односу на породичне	
варијабле	119
Пријатељство и социометријски статус предшколске дјеце	125
Процјене васпитача о различитим аспектима пријатељства	
предшколске дјеце	138
Подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном	
контексту реализацијом акционог истраживања	147
Фазе акционог истраживања	149
Описи и анализе активности	158
Приказ случаја	168
Завршни осврт на резултате акционог истраживања	172
ЗАКЉУЧЦИ	174
ЛИТЕРАТУРА	183
ПРИЛОЗИ	193
Прилог 1: Инструменти истраживања	194
Прилог 2: Релијабилност опсервационе скале	206
Прилог 3: Факторска анализа опсервационе скале	212
Прилог 4: Релијабилност упитника за васпитаче	218
Прилог 5: Факторска анализа упитника за васпитаче	221
Прилог 6: Статистичке табеле и графикони	225
Прилог 7: Програм акционог истраживања	305
Прилог 8: Продукти предшколске дјеце у оквиру акционог истраживања	330

УВОД

Савремене концепције и тенденције предшколског васпитања у све већој мјери наглашавају аспекте партнерства између дјеце, те између дјеце и одраслих. Према дјеца живе и дјелују у различитим социјалним околностима, вртић као институција је мјесто у коме проводе велики дио свог времена. Овај рад је посвећен проблему могућности развоја пријатељства предшколске дјеце унутар институционалног контекста. У његовој основи је схватање да педагошким дискурсом при сагледавању дјечијег пријатељства, у околностима преласка од интенционалног на пермисивно васпитање, отварамо простор за унапређење партнерства између дјеце, као и дјетета и одраслог у васпитном процесу, што је основ за прелазак на отворено васпитање.

Структурално посматрајући, теоријски дио рада се састоји из шест поглавља. Након анализе различитих дефиниција пријатељства изведене су основне одреднице и операционална дефиниција пријатељства предшколске дјеце која је у фокусу овог рада. Пријатељство се одувјек сматрало значајним фактором успјешног развоја и васпитања дјеце и младих. Стога смо приступили анализи идеја, ставова и мишљења педагошких класика о улози и значају пријатељства. У трећем поглављу настојали смо поставити теоријске основе развоја пријатељства предшколске дјеце. Анализирајући различите теоријске приступе и теорије које из њих произилазе, упориште за утврђивање теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце пронашли смо у различитим теоријама које смо условно подијелили на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко – развојне теорије, теорије личности, еколошку теорију и теорије о отвореном вапитању. Након детаљнијег увида у периодизацију развоја пријатељства предшколске дјеце сагледавани су педагошки аспекти овог сложеног односа унутар институционалног контекста. Посебно поглавље у раду посветили смо сагледавању односа пријатељства и социјално – емоционалног васпитања предшколске дјеце. Теоријски дио рада завршавамо поглављем које указује на значај алтруизма и љубави у теоријском утемељењу пријатељства предшколске дјеце.

У поглављу које се односи на методологију емпиријског дијела истраживања образложени су проблем и значај истраживања, предмет истраживања, циљ и задаци

истраживања, хипотезе истраживања, кориштене методе, технике и инструменти истраживања, популација и узорак, те други већ уобичајени методолошки елементи једног истраживања.

У емпиријском дијелу рада презентовани су резултати квантитативног и квалитативног истраживања пријатељстава предшколске дјеце у институционалном контексту. Поступком факторске анализе установили смо емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце. У њему је кроз четири фактора интерпертиран сложен конструкт тог најважнијег вршњачког односа у институционалном контексту. Испитани су односи између појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст и пол, те с обзиром на породични статус (цјеловитост породице, ниво образовања родитеља, број дјеце, ред рођења). Такође, испитана је и повезаност између аспеката пријатељства предшколске дјеце са њиховим социометријским статусом. Сматрали смо неизоставним испитати и однос између процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце. Посебно поглавље емпиријског дијела истраживања представља извјештај реализованог акционог истраживања под називом *Програм подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту*. Тиме смо проблем пријатељства предшколске дјеце, поред теоријског и емпиријско - квантитативног (статистичког) аспекта, цјеловитије сагледали и из угла квалитативног истраживачког приступа васпитно-образовној пракси.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ ПРОБЛЕМА

Појмовно одређење пријатељства предшколске дјече

Иако су бројни аутори покушавали да дефинишу пријатељство, нема сагласности у погледу цјеловите, универзалне дефиниције. Оно што је универзално, јесте потреба за пријатељством. Сви имамо потребу за припадањем и љубављу, да добијемо подршку када нам је потребна, подијелимо тугу или срећу. Рани узајамни односи које предшколска дјеца остварују с вршњацима постављају темеље за дубља, значајнија пријатељства у каснијем животу. Пријатељства им олакшавају одвајање од родитеља и помажу им да се осјећају сигурније изван породичног окружења. Без обзира на узраст предшколског дјетета, пријатељ има значајну улогу у пружању подршке у свакодневном животу, а посебно у тренуцима беспомоћности. Пријатељ представља посебну особу која је увијек ту када нам је потребна и пружа нам безусловну подршку (Valsiner, 1997). Пријатељство је најважнија врста односа с вршњацима, однос узајамног давања и примања. Кроз пријатељства дјеца добијају емоционалну сигурност, развијају социјалну компетенцију, уче усвајати правила, држати се договора, доносити одлуке, подносити успјех и неуспјех, узимати у обзир туђа мишљења и потребе других, постају толерантнија, јачају своје самопоштовање, добијају подршку. Једна од дефиниција пријатељства јесте да оно представља „добровољну међусобну зависност између двије особе, са намјером покретања социо-емоционалних циљева учесника и може укључити разне врсте и степене дружења, интимности, емоција и међусобне помоћи“ (Hays, 1988, стр. 395). У том контексту може се рећи да пријатељство представља квалитативну везу између двије особе (Hinde, 1997). Иако се дјеца сусрећу и имају односе с многим вршњацима, пријатељства развијају само са оним са којима су успјели развити квалитетан однос и с којима осјећају узајамну привлачност. Пријатељство представља свеобухватан међусобни однос између неколико особа које поред узајамне привлачности уједињује повјерење, помоћ, солидарност и дискреција (Wörterbuch des Christentums, 2001). Имајући то у виду, у истраживањима пријатељства значајно је испитати не само да ли особа има пријатеље и колики је број пријатеља са којима се дружи већ и квалитативне карактеристике пријатељског односа (Berndt, 1996; Furman, 1996). Квалитет пријатељства је од суштинског значаја за емоционалну и социјалну стабилност појединца. Дјеца која развијају блиска пријатељства имају веће

самопоуздање и мање су подложна осјећају усамљености, имају бољу општу вршњачку интеракцију и остварују боље постигнуће (Austin i Thompson, 1948; Berndt, 1982; Epstein, 1986; Богојевић, 2002).

Стеван Крњајић (Крњајић, 1990) сматра да пријатељство подразумева двије важне одреднице, близину и учестале контакте. Поред тога, он наглашава значај пријатељства у пружању осјећања сигурности у непријатним или непознатим ситуацијама. Управо је то разлог због којег дјеца осјећају задовољство због примања и узвраћања пријатељства. Способност дјетета да развије пријатељство је значајан индикатор социјалне компетентности дјетета и знак доброг менталног здравља (Крњајић, 1990). Приликом одређења појма пријатељства Крњајић указује и на чињеницу да су пријатељства ограничена на начине који су другачији од ограничења карактеристичних за друге односе. Према његовом схватању пријатељства су вољна и дијадичка по свом карактеру и могу бити прекинута након само једне „преваре“. Дакле, пријатељска дијада је веома осјетљива. Затим, пријатељи се не могу ослањати на санкције против, на примјер, злоупотребе или занемаривања, и не могу захтјевати посебна права, обавезе или привилегије, што је могуће остварити у породичним односима. „Пријатељство захтјева континуирано потврђивање – то је процес у коме оба члана стално морају учествовати. Упркос њихове крхкости, емоционално искуство, интелектуална реципрочност и социјални доживљаји који се јављају унутар пријатељских односа, могу бити исто толико интензивни и значајни за развој дјете, као и догађаји који се јављају унутар породичних односа“ (Крњајић, 1990, стр. 75). Управо због суптилности његовог грађења пријатељство је од суштинског значаја за реализацију васпитног процеса. Слично схватање проналазимо код Николе Рота (Rot, 1999) који у теоријском објашњењу вршњачких групних односа веома експлицитно наглашава значај и вриједност пријатељства. Он пријатељство сматра примарном групом и поистовјећује га са породицом. Поистовјећивање пријатељског односа са породичним односима указује на вриједност пријатељства и велики развојни потенцијал који оно носи у себи.

У приручнику *Учимо живјети заједно у миру од раног дјетињста* (World Association of Early Childhood Educators, 2010) који је намјењен за рад са предшколском дјецом пријатељство се сматра једном од најважнијих животних вриједности. Оно се дефинише као „Лична приврженост, чиста и без интереса, коју дијелимо са другом

особом, а која се рађа и учвршћује на темељу међусобних односа између људских бића“ (Sanchez – Igual, 2010, стр. 29). Како бисмо код дјеце развили осјећај пријатељства, неопходно је формирати појмове, знања, способности, искуства и емоције које ће им помоћи да развију пријатељства и живе складним животом. Пријатељство се учи, што подразумева потребу да одрасли објасне дјечи шта је пријатељство; развијају код дјеце пријатељска искуства, развијају код дјеце знања о томе како могу да помогну својим пријатељима (Sanchez – Igual, 2010). Социолози дјетињста, по Алисон Џејмс (Alison Džeјms), сматрају да дјечје искуство „имања другова и бивања другом игра пресудну улогу у стицању друштвеног идентитета и Јаства, те да искуство другарства представља стожер у настајању осјећања припадности“ (Džeјms, 2004, стр.262). Она објашњава да су пријатељства развојно веома значајна, јер представљају облик ефективног учествовања дјеце у култури. Дјеца стварају засебне културе унутар културе у којој одрастају. У том смислу пријатељства предшколске дјеце пожељно је истраживати унутар специфичних култура које она стварају, сагледавајући их из њихове перспективе, која је засигурно другачија од перспективе одраслих. Специфичност тих култура је у њиховој засебности која произилази из дјететове тежње за бољим разумијевањем затечене, дате културе. Човјек културу усваја само на начин њене трансформације, јер човјек је биће културе на начин да је од ње обликован и да је она увијек изнова од њега обликована.

У књизи *Психологији пријатељства* пријатељство се дефинише као најобухватније и најплеменитије заједништво од свих међуљудских односа (Lepp, 1982). Пријатељство једино може извести човјека из усамљености и даровати му радост и осјећај среће. „Тко нема пријатеља, врло лако стекне песимистичку слику о животу и о људским приликама, па ма како били велики ужици што му их живот нуди“ (Lepp, 1982, стр. 23). Дакле, истинске среће нема без пријатељства. Пријатељство је слободна веза између људи која се не заснива на циљу или очекиваном положају већ се задовољава истим нивоом међусобне одговорности (Lexikon der Pedagogik, 1970). Пријатељство подразумева једнаку одговорност пријатеља, што је темељ осјећаја равноправности у друштву у чијој структури равноправности нема, па је пријатељство једина одбрана и од социјалне и од индивидуалне алијенације.

На основу анализе претходно наведених дефиниција изводимо основне одреднице пријатељства:

- представља најважнију врсту односа са вршњацима;
- у својој основи то је дијадни однос који одликује реципроцитет, узајамно повјерење и блискост, али га је могуће остварити и унутар тријаде и веће групе;
- развија се из алтруистичке потребе и наклоности према некој другој особи;
- пружа емоционалну сигурност и развија социјалну компетенцију;
- јача самопоуздање и пружа осјећај задовољства и среће.

Узимајући у обзир претходну анализу изводимо оперативну дефиницију пријатељства предшколске дјеце:

Пријатељство предшколске дјеце је квалитативни реципрочни однос између двоје или више дјеце заснован на алтруизму, наклоности, повјерењу, блискости, подршци и сарадњи не би ли у што већој мјери усагласили појединачне потребе за индивидуалитетом и социјалитетом свако унутар своје личности и тиме у однос личности и друштва унијели праву мјеру противрјечности креативности и конформизма који су неопходни да би дијете било субјект и објект властитог развоја – слободна личност.

Схватање пријатељства у дјелима педагошких класика

Пријатељство је једна од највећих вреднота у животу сваког појединог човјека. Истовремено, оно је показатељ достигнутог степена хуманизације и еманципације унутар једног друштва. Стога, укупно, оно је неопходни чинилац здравог и испуњеног живота достојног човјека. Питањем пријатељства бавили су се научници из различитих научних дисциплина као што су социологија, психологија, антропологија, историја, књижевност, филозофија. Њихова истраживања су углавном настојала да утврде различите начине на које се пријатељство дефинише, тумачи и практикује у свакодневном животу различитих култура. Дobar примјер мултидисциплинарног приступа у проучавању пријатељства је књига научног карактера под називом *Историја пријатељства* (Група аутора, 2011) која се бави питањем пријатељства у западном друштву током протеклих 2500 година – почев од античке Грчке па све до данашњих дана. Аутори ове студије истичу да кроз историју постоји континуитет идеја о пријатељству. Истовремено, према њиховим анализама, пријатељство је условљено ширим друштвеним, економским и политичким промјенама, као и интелектуалним напретком друштва.

Пријатељство је једна од присутнијих тема у списима грчких филозофа. Они су пријатељство третирали као тему достојну филозофског разматрања. Различите теорије грчких филозофа о природи пријатељства имале су углавном нормативни карактер, односно јасно су указивале на то какво би пријатељство требало да буде и коју би улогу у политичком животу заједнице требало да има. Слободу да стварају нормативне теорије о томе какво би пријатељство требало да буде грчки филозофи проналазе у заједничком еудемонистичком (грч. εὐδαιμονία = срећа, блаженство, добробит) етичком оквиру.

Посебно занимљиво тумачење пријатељства дао нам је грчки филозоф Аристотел. Његови ставови о пријатељству описани су у осмој и деветој књизи Никомахове етике. Аристотел (Aristotel, 1970) сматра да се љубав и пријатељство међусобно испреплићу, те да су те двије крепости уско повезане. Он идентификује три ствари за којима људи трагају као за предметима љубави, а то су: оно што је корисно, пријатно и добро. Управо једна од ових особина је оно што нас привлачи код других

људи. По тој тростукој врсти привлачности Аристотел прави разлику између три главна типа пријатељства: пријатељства која се заснивају на користољубљу, на пријатности и на добробити. Пријатељство које се заснива на користољубљу настаје када ступимо у однос с другом особом ради користи коју можемо имати од ње или тог односа. Волимо ту особу као извор користи и ступамо у пријатељски однос с њом ради сопствене користи. Таква пријатељства нису постојана. Пријатељи који се не воле ради њих самих него због користи немају искрен однос заснован на људским врлинама. Уколико један од пријатеља не пружа корист пријатељство нестаје. Пријатељство које настаје ради пријатности заснива се на узајамном пружању ужитка. У таквом односу пријатељ није особа коју волимо ради ње саме и ради тога што посједује моралне квалитете, него особа у чијем се друштву осјећамо пријатно. Пријатељ није вољен као личност, него као неко ко нам пружа уживање. Пријатељства која се заснивају на узајамној користи и ужитку се лако склапају, али и лако раскидају и то када пријатељи престану чинити корист или ужитак један другоме. Савршено пријатељство (*teleia philia*), према Аристотелу, је оно које везује добре људе сличних моралних квалитета. Пријатељи се првенствено воле ради њих самих, а не ради користи и ужитка. Међутим, ово не искључује могућност да пријатељство засновано на врлини буде истовремено корисно и угодно. Овакво пријатељство је постојано и могуће је једино међу добрим људима. Најбољи пријатељи једни другима чине добро зато што су и сами добри. „Они који воле свог пријатеља воле и оно што је за њега добро. Јер када се добар човјек стекне за пријатеља, он постаје добро за онога коме је пријатељ. Јер један и други воле оно што је за њих лично добро и одужују се подједнако пријатељу како жељом тако и пријатношћу. Јер, каже се, пријатељство је једнакост – а то највише значи за пријатељство између добрих“ (Aristotel, 1970, 1157b -1158a, стр. 204 - 205). Њихово пријатељство траје докле год су они добри, а врлина је, према Аристотелу, трајна и постојана.

Да право пријатељство може настати једино међу људима који посједују врлине истицао је и Цицерон. У свом познатом дјелу *О пријатељству* он наглашава огромну вриједност пријатељства као и чињеницу да оно од људи захтјева потпуну хармонију укуса, тежњи и осјећања. Према његовом схватању основни извор пријатељства је узајамна наклоност међу добрим људима. Цицеронове идеје су имале снажну подршку

међу образовном елитом у већини европских земаља током осамнаестог и деветнаестог вијека (Balci i Eliopoulos, 2011).

Схватања пријатељства присутна су и у дјелима педагошких класика. Расправе о пријатељству у доба хуманизма и ренесансе уочавамо у дјелима Мишела де Монтења и Френсиса Бекона. Монтењ у свом познатом дјелу *Огледи о васпитању* истиче да је пријатељство ријетко и да се разликује од уобичајених односа. Према њему, идеално пријатељство постоји само између двоје људи. Савршено пријатељство је недјељиво, јер сваки даје себе свом пријатељу тако потпуно да му ништа не остаје што би с другим могао подијелити. За разлику од савршеног пријатељства које обузима душу и које влада њоме без икаквих ограничења, обична пријатељства се могу дијелити (Ćirić, 2015). У својим схватањима пријатељства Монтењ разматра однос између пријатељства и једнакости. У том погледу он је сагласан са Аристотелом, наглашавајући да пријатељство није могуће између оних који се сувише разликују. Поред тога, уколико пријатељства намећу закони и обавезе природе, утолико је мање слободе и воље у избору. А управо, дејство слободне воље се, по Монтењу, најбоље очитује у љубави и пријатељству и управо су ради тога најбоља она пријатељства која смо сами стекли. У погледу дефинисања пријатељства Монтењ се позива на Аристотелову дефиницију пријатељства која се огледа у складу душе, воље и мишљења. Пријатељство расте кроз уживање, зато што је оно духовно и зато што се душе кроз њега профињују. У правом пријатељству, човјек себе даје свом пријатељу више него што од њега тражи усмјереност ка себи. Према Монтењевом схватању право, истинско пријатељство, је увијек дубоко личног карактера, те истински пријатељ никада од нас не може да захтјева опречне услуге (ЗТПК, 1960; Ćirić, 2015). Другим ријечима, оно је увијек питање квалитета.

Супротно схватањима Аристотела и Монтења, који сматрају да је пријатељство немогуће тамо гдје је разлика међу пријатељима велика, Бекон тврди да је оно могуће међу неједнакима, те да јачи помажу и подржавају слабијег (Ćirić, 2015). По Беконовом схватању, изузетност пријатељства огледа се у његовој честитости и искрености, јер је искрен савјет риједак и може доћи само од искреног пријатеља. Он људе који немају пријатеље, пред којима могу отворити душу, назива људождерима сопствених срца. Пријатељство је незамјенљиво, јер ниједну животну улогу човјек не може да игра сам.

При томе, Бекон прави јасну разлику између онога шта пријатељство јесте, а шта није. Говорећи о пријатељству он напомиње да је за пријатељство потребна љубав те да римски назив – *Participes curarum* (судионици у бригама) показују праву намјену пријатеља. Беконова систематичност схватања пријатељства огледа се у поступности изношења различитих плодова пријатељства. Први плод пријатељства се односи на осјећања. Огледа се у чињеници да пријатељство удвостручава радост, а тугу полови. Други плод пријатељства се везује с умом и чињеницом да право пријатељство крепи и јача ум. Бекон истиче важност разговора са пријатељем, након којег човјек постаје мудрији. Најзначајнијим плодом пријатељства сматра се помоћ и учествовање у разним подухватима и приликама, јер се значај пријатељства најбоље огледа при човјековом сусрету са стварима које не може да изврши сам (Ćirić, 2015).

Схватања о пријатељству налазимо и у Џон Локовом (Locke) познатом дјелу *Мисли о васпитању* у коме он износи своје педагошке идеје. Пријатељство о коме он говори односи се на пријатељство између родитеља и дјеце. „Ма за шта да вас припита, осим ако то не води каквом кобном и непоправљивом злу ви се морате постарати да му дате савјет као пријатељ са већим искуством, али немојте ништа додавати својим савјетима што личи на заповјест или власт над њим, нити оно што не бисте рекли страном човјеку или себи равном. Иначе, то значи одбити га заувјек од оних питања или од сваке користи коју може да има од ваших савјета“ (Лок, 1950, стр. 48). Дакле, Лок наглашава потребу за пријатељским и партнерским односом између родитеља и дјетета. У том односу родитељ дјетету пружа љубав и подршку, али не на наредбован и условљавајући начин већ као пријатељ са већим искуством.

Жан Жак Русо (Rousseau), коме припада заслуга да је поставио темељ схватању да се природа дјетета разликује од природе одраслог човјека, у свом познатом дјелу *Емил или О васпитању* наглашава значај пријатељства између васпитача и васпитаника (Žlebniĳ, 1970). Русо сматра да васпитач, прије свега, треба да буде човјек, добро васпитан и да служи свом васпитанику као узор, да му буде пријатељ и друг. Он дубоко вјерује да је човјек по природи добар. Према његовом схватању васпитаника треба васпитати у великој љубави према свим људима и развијати племенита осјећања. Русо наглашава да нема моралног васпитања изван односа између људи и заједнице, као и то

да изван друштва не постоји морал. Стога он свог Емила укључује у друштво да га морално васпита.

Јохан Хајрних Песталоци (Pestalozzi) је у свом размишљању о васпитању пошао од увјерења да су сва људска бића једнака и да је свима подједнако потребно васпитање. Посебно се бавио питањима сиромаштва истичући значај просвећивања у превазилажењу овог проблема у свијету. С тим циљем отварао је многе заводе, домове и школе (Žlebник, 1970). Из данашње перспективе можемо га сматрати зачетником мировног васпитања и идејног творца права на образовање све дјеце што ни данас, нажалост, није остварено. Песталоци полази од схватања да основни циљ васпитања треба да буде развој свих природних снага и способности човјека који доприносе моралном остварењу саме личности. Као и Русо, он вјерује да је човјек по својој природи добар. Човјек доласком на овај свијет доноси склоност за развијање вишег духовног живота, и када се та склоност у њему развије, постаје човјеком. То се остварује само кроз добро васпитање и разумну наставу, којим се обезбјеђује узајамни развој природних моћи главе, срца и руке, при чему су интелектуални и физички развој у функцији развоја моралних снага личности, односно развоја снага срца (ЗТПК, 1960). На тај начин се постиже хармоничан развој личности.

Песталоци не гледа на човјека као на „одвојено, изоловано биће, него га посматра у његовим односима према богу, породици, у његовој социјалној заједници, као дио људског рода“ (Žlebник, 1970, стр.106). Од фундаменталног значаја за здрав развој личности дјетета још у раном добу је, прије свега, однос мајке и дјетета, однос љубави и повјерења. Породично васпитање је темељ каснијег развоја и васпитања. Песталоци се залаже за атмосферу љубави, међусобне сарадње и повјерења између васпитача и васпитаника у институционалном васпитању. Он први у педагогију уводи појам *педагошке љубави*. У свом дјелу *Лабудова пјесма* (ЗТПК, 1960) Песталоци указује на чињеницу да се дијете развија само у сталожности и атмосфери прихватања од стране других. „Само у средини у којој се његује љубав, прихватање и уважавање сваке личности морално расположење се уграђује и развија у души дјетета“ (ЗТПК, 1960, стр. 308). У таквој средини дијете ће бити спремно да дијели са другима, да помаже другима, да пружа љубав другима. Само вољено дијете је способно да воли.

Антон Сејмоновић Макаренко је педагошки класик који је поставио основе социјалистичког колективног васпитања. Залагао се за схватање да колектив јача само упоредо са развојем појединца, и с друге стране, да појединац успјева само у оквиру колективног живота. Макаренко је цјелокупним својим васпитним системом доказао да је стабилан колектив најбољи васпитач појединца, а суштина васпитања је у васпитању појединца који ће своје личне интересе подредити интересима групе (Žlebnik, 1970). Као и већина педагошких класика Макаренко је свој систем васпитања засновао на великој љубави и поштовању према дјетету, вјерујући да је у сваком дјетету нешто добро. Из ове перспективе можемо увидјети да се Макаренко залагао за другарство. Предшколска дјеца у институционалном васпитању су смјештена у васпитне групе које представљају својеврсне дјечје колективе. Подстицање развоја другарства унутар васпитне групе доприноси кохезивности групе и отвара више могућности за формирање дијада, односно пријатељстава међу предшколском дјецом. Васпитна група у којој влада пријатна атмосфера и другарство има позитиван утицај на развој појединца, док, с друге стране, од појединца који су свој интерес спремни подредити интересима групе овиси снага колектива и другарство међу њеним члановима.

Из перспективе предшколске педагогије веома значајно схватање дјетета налазимо у радовима Елен Кеј (Кау) и Марије Монтесори (Montessori). Према њиховим схватањима дијете је субјект који има унутрашње развојне снаге у које васпитач треба да вјерује, да их подржава и охрабрује. Оне истичу да неадекватним васпитањем одрасли могу бити препрека у осамостаљивању дјетета. У процесу васпитања треба уважити субјекатску позицију дјетета, што искључује могућност одраслих да обликују дијете према својим претпоставкама и својим узорима. „Сваку индивидуу ставити саму наспрам његове савјести, то је највиши резултат васпитања. А то никако не искључује да иста та индивидуа може корак по корак искусити срећу и потребу да постане један служећи дио цјелине, прво код куће, онда у кругу другова, у отаџбини и послије у свијету“ (Кау, 1918, стр. 42). Према схватањима Монтесори дијете је властити градитељ и стваралац, односно „...дијете је творац човјека. Нема човјека кога није створило дијете, оно дијете које је он сам некада био“ (Montesori, 2003, стр. 45). Иако се у радовима Кеј и Монтесори није експлицитно наглашавало дјечије пријатељство из

њихових схватања може се видјети да су биле искрене заговорнице поштовања дјечијих права и стварања подржавајућег окружења за успостављање пријатељских односа.

У средишту овог кратког историјско – филозофског прегледа је схватање пријатељства као односа чији значај превазилази интерес појединца. Посебну оригиналност у његовом тумачењу дао је грчки филозоф Аристотел чије се идеје засигурно могу актуализовати у данашњем друштву. Можемо закључити да пријатељство обухвата мноштво различитих аспеката, те да је одувијек сматрано изразито драгоцјеним и значајним односом.

На основу анализе идеја, ставова и мишљења педагошких класика о улози и значају пријатељства можемо закључити да се овом проблему у вријеме њиховог дјеловања и стварања поклањала дужна пажња. Разлог је у томе што се пријатељство одувијек сматрало значајним фактором успјешног развоја и васпитања дјеце и младих. Међутим, у схватањима педагошких класика кроз различита педагошка дјела примјетан је нагласак на пријатељству између васпитача и дјеце. Нисмо уочили присуство схватања која говоре о пријатељствима предшколске дјеце, а која су у фокусу нашег истраживања. Једино је, у Макаренковим схватањима прокламован дух колективизма који подстиче развој другарства и подстиче појединца да лични интерес подреди интересима групе. Његова идеја јачања малих колектива је данас присутна у институцијама предшколског васпитања у облику васпитних група, како су формално груписана предшколска дјеца. Заједничко за све педагошке класике је вјера да је дијете по својој природи добро и да без пријатељства нема моралног васпитања личности. Они истичу важност успостављања доброг односа између васпитача (родитеља) и дјетета, као и стварање средине која ће омогућити здрав развој личности. Атмосфера љубави, прихватања и уважавања потреба, могућности и интересовања дјетета као основа за развој здраве, остварене личности и данас су основни циљеви и принципи који се теже остварити у савременим концепцијама предшколског васпитања.

Теоријске основе развоја пријатељства предшколске дјеце

Човјеков развој је инхерентно друштвен. Социјалне интеракције с вршњацима представљају основу развоја пријатељства предшколске дјеце и цијелокупног развоја личности. Виготски је с правом истицао да је интеракција круцијална за развој самосвијести. Пријатељства које вршњаци успостављају међу собом имају директан утицај на развој социјалних вјештина, вриједности и ставова, регулацију емоција, развој самосвијести, самопоуздања, толеранције, вјештине комуникације. Све то упућује на чињеницу да је при проучавању развоја дјетета и његових пријатељстава потребно узети у обзир социјални контекст као и цијели низ развојних аспеката везаних за цијеловит развој дјетета. При томе су у првом плану дјететове емоционалне потребе као што су осјећај привржености и сигурности, доживљавање љубави и припадања, добијање подршке и признања, те стицање различитих социјалних искустава.

Наше настојање да развој пријатељства предшколске дјеце заснујемо на ширим теоријским поставкама захтјевало је релевантан оквир. Опређељење за откривање теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце утемељено је на претпоставкама да код нас овај проблем није довољно теоријски осмишљен и емпиријски провјерен, односно није освијешћен као проблем вриједан истраживања. Постављање теоријских основа развоја пријатељства предшколске дјеце захтјева увид у ширу литературу којом се настоји протумачити сложена проблематика међуљудских односа. Анализирајући различите теоријске приступе и теорије које из њих произилазе, упориште за утврђивање теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце пронашли смо у различитим теоријама које смо условно подијелили на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко – развојне теорије, теорије личности, еколошку теорију и теорије о отвореном васпитању.

Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце у теоријама везивања и теоријама интерперсоналног привлачења

Велики значај за разумијевање интерперсоналних фактора у развоју личности имају теорије везивања, међу којима се посебно издвајају Болбијева (Bowlby) и Ејнсвортова (Ainsworth) теорија. Кључна карактеристика теорије везивања је у томе што предвиђа да каснији односи у животу индивидуе зависе од односа које дијете развија у раним интеракцијама са родитељима, а посебно с мајком. Мајчинска брига за дијете и пружање заштите ствара интимну и реципрочну везу коју Болби сматра „основном компонентом људске природе“ (Bowlby, 1988, према: Каргара и Ћервоне, 2003, стр. 258). Квалитет афективне везе дјетета и мајке у раном периоду има дуготрајне позитивне или негативне психолошке посљедице. Она представља основу за успостављање односа са другим људима које дијете треба да развија када изађе у шири социјални свијет (Каргара и Ћервоне, 2003). Увјерење дјетета да је вриједно мајчине љубави утиче на његову личност током читавог живота. Према томе, ова теорија указује да развој пријатељства предшколске дјеце налази своју основу у елементарним облицима везивања. Рене Зазо (Zazo) позивајући се на експерименте Харлова, износи тврдњу да „већ код новорођенчета најранијег узраста потреба за контактом и тражење мајчине близине иду испред глади“ (Zazo, 1985, стр. 115). Он такође наглашава, да „када се једном успостави везивање остаје трајно...Оно не представља нужно незрелост...Везивање подразумијева одређену неурофизиолошку структуру, самосвојну и сталну тежњу за успостављањем односа са другим“ (Zazo, 1985, стр. 22). Теорија везивања појашњава самосвојну и природну основу тежње предшколског дјетета за успостављање пријатељства са другом дјецом.

Ејнсворт (Ainsworth) указује на различите стилове везивања. Он је код беба идентификовао три главна кластера индивидуалних разлика која се односе на стилове везивања и то: сигурни, несигурни-резистентни и несигурни-избјегавајући. Сигурне бебе имају хармоничне односе са својим мајкама које им пружају сигурну основу за истраживање свијета. За разлику од сигурних беба које су блиске са својим мајкама, несигурне – резистентне бебе комбинују тражење блискости са мајком са отпором према том контакту. Због фрустрација које доживљавају често су дистанциране од

својих мајки. Несигурне – избјегавајуће бебе избјегавају блискост са својим мајкама. Услјед одвајања од мајке показују малу узнемиреност и дистанциране су у односу на њу при новом сусрету (Ainsworth i saradnici, 1978, према: Kaprara i Cervone, 2003). Извјесно је да квалитет односа између мајке и дјетета у раном периоду има дуготрајне посљедице на дјететов развој. Дјеца која у раном периоду свог живота осјећају физичку и емоционалну подршку, заштиту и сигурност имају сигурну основу за успостављање односа у каснијем животу. То је, свакако, сигурна основа и за успостављање пријатељстава.

Стеван Крњајић (1990) у својој књизи *Дјечја пријатељства* анализирајући теоријска схватања интерперсоналног привлачења наглашава да су недостатак чвршћих теоријских концепата, као и неразвијаност методологије дјеловали ограничавајуће на проучавање интерперсоналних односа. У свом теоријском разматрању он се опредјељује за приказ неколико репрезентативних схватања: *теорију сличности*, *теорију комплементарних потреба* и *теорију размјене*. На основу анализе једног броја теорија интерперсоналног привлачења изводимо теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце.

У основи теорије сличности је став да особе са сличним интересовањима привлаче једна другу. Руперт Браун (Brown, 2006) приликом појмовног одређења кохезије анализира факторе који су повезани с интерперсоналним привлачењем чланова групе. Према његовом мишљењу физичка близина чланова групе води чешћим интеракцијама и на тај начин узајамној наклоности, вјероватно откривањем сличности и укуса. Физичка близина чланова групе, у којој дјелују одређени нормативни стандарди, води већој униформности мишљења унутар групе, што с временом појачава узајамно привлачење. Такво стајалиште заступаи Њукомб (Newcomb) у својој лонгитудиналној студији познанстава, коју је провео у једној згради при колеџу. На основу резултата истраживања закључено је да је развијање дијадних и тријадних мрежа у групама студената, који су у почетку били сви једни другима непознати, било повезано с њиховом све већом тенденцијом да развијају и сличне ставове (Newcomb, 1961, према: Brown, 2006). У поставци ове теорије могуће је наћи теоријску основу за тумачење развоја пријатељства предшколске дјеце имајући у виду да она раније опажају сличност него различитост, а да прије разумију различитост него сличност. Уколико је већа

наклоност међу пријатељима, утолико је већа вјероватноћа да међу њима постоји већа сагласност и сличност у ставовима и вриједностима. Васпитне групе унутар којих су груписана дјеца у институцијама предшколског васпитања омогућавају физичку близину међу њима и самим тим подстиче развијање већег броја дијада и тријада. Из теорије сличности произилази и схватање да заједничко провођење времена у васпитној групи и физичка близина подстиче дјецу на већу униформност мишљења унутар групе што јача њену кохезивност. Институционално предшколско васпитање својим нормама и правилима јача униформност мишљења међу свим њеним субјектима. У том смислу, важно је напоменути да униформност мишљења чланова васпитне групе може имати и негативну конотацију која се очитује у подстицању предшколске дјеце на конформност мишљења, што је у супротности са развојем пријатељства предшколске дјеце којем тежимо.

За разлику од Њукомбове теорије, према Винчу (Winch) интерперсонално привлачење је утемељено на разликама, а не на сличностима. Основна хипотеза теорије комплементарних потреба је да сваки појединац тражи, у оквиру свог „поља пожељних“ кандидата за брак ону особу за коју вјерује да ће му омогућити задовољење његових потреба (Winch, 1954, према: Krnjajić, 1990). Према теорији комплементарних потреба до конгруенције између двије особе долази када једна од особа опажа да се карактеристике или понашање друге особе слажу са елементима њеног понашања и појма о себи (Winch, 1954, према: Krnjajić, 1990). Иако су Винчова истраживања првенствено усмјерена на одрасле особе које су у процесу формирања брачне заједнице теорија комплементарних потреба (разлика) представља теоријску основу и за развијање пријатељства предшколске дјеце. Није риједак случај да предшколско дијете које нема добар социометријски статус у васпитној групи тежи успостављању пријатељства са „звјездом“ групе. Исто тако, дијете које воли да доминира тежи успостављању пријатељског односа са дјететом које је у супротности са таквим понашањем и које му дозвољава доминацију. Управо то стање конгруентности интереса ствара наклоност према другој особи. Остаје отворено питање како таква наклоност проистекла из интереса утиче на квалитет пријатељства. Теорије сличности и различитости су недовољно истражене на предшколском узрасту.

Теорија размјене тумачи интеракцију у оквиру процеса размјене награда и штета. Она се заснива на четири основна појма: награда или корист, штета или губитак, исход или посљедица и ниво поређења. Под наградом подразумевамо било коју активност једне особе која доприноси задовољењу потребе друге особе, за разлику од појмова штета или губитак које сматрамо као непријатност или одрицање задовољства настало услед удруживања. Исходи или посљедице удруживања зависе од квалитете интеракције између особа. Они се утврђују у оквиру остварених награда и штета, а у зависности од испољеног понашања у интеракцији (Кrnjajić, 1990). Према овој теорији у почетној интеракцији између двије особе свака од њих процјењује какве користи може добити у потенцијалном пријатељству са другом особом. Евидентно је да теорија размјене интерперсоналне односе посматра као функцију. Међутим, пријатељство је много више од односа који пружа задовољство или награду потенцијалним пријатељима. Свакако да и предшколска дјеца приликом развијања пријатељстава у почетној фази процјењују евентуалне добити или пак незадовољства које им нови односи доносе. Формирање пријатељства у многоме овисе од квалитета комуникације међу дјецом и њихових доживљених емоција. Суштинска разлика би могла бити у већој спонтаности и мањој прорачунатости дјече при првом сусрету. Предшколска установа која ствара позитивну педагошку климу побољшава квалитет комуникације и тиме подстиче развој пријатељстава предшколске дјече.

*Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјече
у когнитивистичко – развојним теоријама*

Група аутора (Vasta, Haith i Miller, 1998) наводи да у литератури доминирају три главна теоријска приступа која се баве различитим видовима дјететових односа с вршњацима: когнитивистичко развојна теорија, теорија о утицају околине и учења и етолошка теорија. Теоретичари когнитивистичко - развојног приступа посматрају вршњаке као објекте понашања и тиме као извор промјена. Темељно начело овог приступа јесте да је дјететов сазнајни ниво важна одредница дјечијег понашања. Према томе, теоретичари когнитивистичко – развојног приступа претпостављају да старија

дјеца показују много сложеније и зрелије облике друштвеног понашања из разлога што су когнитивно зрелија. Према теорији социјалног учења вршњаци могу на неколико начина утицати на дјечије понашање и развој. Један је поткрепљење а други казна. Вршњаци поткрепљују или кажњавају неке поступке и на тај начин повећавају или смањују вјероватност њихове појаве. Вршњаци су важни и као модел за понашање. И коначно, вршњаци утичу на развој самоефикасности, односно на дјететов увид у то које поступке је у стању извести. Дружење с вршњацима добар је примјер реципрочног детерминизма (Bandura, према: Vasta, Haithi Miller, 1998) односно међудјеловања особе, њезиног понашања и околине. Представници етолошког приступа заступају мишљење да понашање према вршњацима има биолошку основу која одражава еволуцијску историју развоја врсте. Етолози истичу потребу проучавања понашања живих бића у њиховом природном окружењу (Vasta, Haith i Miller, 1998).

Не умањујући значај свих наведених теоријских приступа о односима са вршњацима за шире теоријско сагледавање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању, посебну вриједност имају когнитивно – развојне теорије које ћемо детаљније образложити у даљем тексту.

Међу најзначајније психологе који су дали велики допринос разумијевању когнитивног развоја дјеце предшколске доби убраја се Пијаже. Суштина његове биологистичке теорије заснива се на тврдњи да успјешност учења зависи од процеса сазријевања дјетета, односно, да је за развој пресудан утицај сазријевања (Horvat, 1986; Каменов, 2006; Манојловић и Младеновић, 2001). Према његовом схватању развој дјетета се одвија кроз два комплементарна процеса: процес акомодације, који подразумева мијењање постојећих когнитивних шема под утицајем нових информација и процес асимилације, који се односи на уклапање нових информација у постојеће когнитивне структуре. Игра је за Пијажеа највећим дијелом асимилација. Она учвршћује образце понашања стечене имитацијом и играњем улога и преноси их у нове ситуације. На тај начин долази до споја постојећих образаца са извјесним новим предметима и ситуацијама при чему се рађају симболи што је начин уопштавања у предоперационалној фази мишљења. Такође, на тај начин се развија и дјететово схватање свијета, односно игра има и когнитивну функцију. За Пијажеа од свих врста игара најзначајније су симболичке игре које одговарају предоперационалном мишљењу

од друге до седме године. Периоду симболичке игре претходи почетни облик активности дјетета који се огледа у игри сензомоторних функција (до друге године), а након периода симболичке игре јавља се игра с правилима (Piјаџе i Inhalder, 1978).

Према схватањима Степановић (Stepanović, 2010) Пијаже кључну улогу социјалне интеракције види у трансформацији аутистичне мисли дјетета у социјализовану. Проучавајући особености различитих врста говора који се појављују у комуникацији вршњака Пијаже (Piaget, 1923/2002) долази до типологије конверзације међу вршњацима. Степановић (Stepanović, 2010, стр. 221) даје табеларни приказ стадијума у развоју дијалога међу вршњацима, помоћу којих, по Пијажеу, можемо пратити прогресивну социјализацију мисли дјетета.

Табела 1

Приказ Пијажеове типологије конверзације међу вршњацима (Stepanović, 2010, стр. 221)

Стадијум I (3 – 5 година): ЕГОЦЕНТРИЧНИ „РАЗГОВОР“ Монолог или колективни монолог			
Стадијум II (5 – 8 година): СОЦИЈАЛНИ РАЗГОВОР Дијалог кроз акцију и размјену мисли које нису апстрактне			
А – СЛАГАЊЕ (AGREEMENT)		Б – НЕСЛАГАЊЕ (DISAGREEMENT)	
Тип 1 Повезаност (Association)	Тип 2 Сарадња (Collaboration)	Тип 1 Свађа (Quarrel)	Тип 2 Примитивна расправа (Primitive argument)
Учесници се међусобно разумију, говоре један другом, слушају један другог, али НЕМА САРАДЊЕ.	САРАДЊА НА ПЛАНУ АКЦИЈЕ, понашања. Размјена везана за акцију која је у току. Нема размјене апстрактних мисли.	СУПРОТСТАВЉЕНЕ АКЦИЈЕ, гестови претње, вријеђање, критиковање међу учесницима.	ИЗНОШЕЊЕ СУПРОТСТАВЉЕНИХ МИШЉЕЊА, али без потребе за образлагањем истих.
Стадијум III (изнад осам година): СОЦИЈАЛИЗОВАНИ РАЗГОВОР Дијалог кроз размјену мисли апстрактног карактера			
А – СЛАГАЊЕ		Б – НЕСЛАГАЊЕ	
Сарадња кроз размјену мишљења (Collaboration in abstract thought)		Истинска, стварна расправа (Genuine argument)	

САРАДЊА КРОЗ ДИЈАЛОГ, превазилази разговор о тренутној ситуацији и конкретним акцијама: давање објашњења, заједничка реконструкција претходних дешавања, дискутовање редосљеда догађаја и слично.	ОБРАЗЛАГАЊЕ ИЗНИЈЕТИХ СУПРОСТАВЉЕНИХ СТАВОВА
---	--

Према Пијажеовој теорији обиљежје вршњачке интеракције је равноправност, која погодује развоју логике, јер се она заснива на усаглашавању, тј. усаглашавање је услов појаве појмовног мишљења. „Тврђење да индивидуа долази до логике само захваљујући кооперацији, своди се, дакле, једноставно на претпоставку по којој је равнотежа њених операција потчињена бескрајном капацитету размјена са другима, дакле потпуној реципрочности“ (Ријаже, 1968, стр. 197). О улози вршњачких односа у когнитивном развоју Пијаже највише говори кроз примјере у вези са развојем моралности дјече. Према његовом схватању „суштина моралности је у поштовању правила и мјерила правде, до које се долази искуством, односно сазнајним развојем у односима са другим особама, нарочито у кооперативној игри дјетета са вршњацима“ (Манојловић и Младеновић, 2001, стр. 153). Манојловић и Младеновић напомињу да је за развој моралности предшколске дјече неопходо подстицати равноправност у социјалним односима између дјече и одраслих као и аутономију и самосталност дјетета. Интеракција са вршњацима базирана на равноправном и реципрочном односу, представља идеалан оквир за морални развој. „Кад се, међутим, дијете дружи с вршњацима, њихов однос је углавном равноправан и они имају сталну потребу за сарадњом, преговарањем и уживљавањем у туђи положај“ (Vasta, Haith i Miller, 1998). Дакле, дружење са вршњацима подстиче дјететову способност досезања напреднијег облика моралног расуђивања.

Можемо закључити да Пијажеова когнитивистичко - конструктивистичка теорија човјека посматра као биолошко биће које се процесима асимилације и акомодације прилагођава на свијет у коме живи. Али да би се прилагодила свака нова генерација и свако дијете мора да изнова конструише тај свијет за себе. Иако је Пијажеова теорија доживјела, и стално доживљава одређене критике, она још увијек има значајне педагошке вриједности.

О значају вршњачких односа говори се и у Колберговој теорији моралног развоја. Колберг моралност дефинише као принцип правде. Он прати развој моралног

суда од раног дјетињства до одрасле доби. Развој моралности се одвија кроз три нивоа који у својим основама имају различите структуре моралног резоновања: предконвенционални ниво - конкретно-индивидуалистичка перспектива, правила се доживљавају као наметнута споља; конвенционални ниво у коме доминира перспектива члана друштва, појединац се идентифицира са правилима и очекивањима других и постконвенционални ниво који представља наддруштвену перспективу у којој је појединац диференциран од очекивања других, односно сам бира основу за дефинисање моралних вриједности. На сваком нивоу разликујемо по два стадијума. У складу са развојем мијења се социоморална перспектива која подразумева однос особе према друштвеним правилима и очекивањима. Иако постоје квалитативне разлике у структурама, њихова функција је увијек иста – моралност (Woolfolk, 2016). Иако се пријелаз из једне у другу Колбергову фазу моралног развоја дјелимично заснива на билошком сазријевању, слично као и у Пијажеовој теорији, то није сасвим довољно. Да би дошло до преласка у вишу фазу, поред зрелости потребно је и искуство у моралним питањима. Колберг наглашава важност искустава при којима се дијете среће с различитим дилемама, конфликтним ситуацијама, у којима је потребно да самостално донесе одлуку и заузме одређен став (Vasta, Haith i Miller, 1998). Вршњачка група је идеалан медиј за стицање различитих социјалних умијећа који доприносе развоју моралности. С обзиром на интимност и повјерење међу пријатељима најсложенији облици социјалних искустава засигурно се дешавају управо у пријатељском односу.

Јан Валсинер (Valsiner, 1997) је испитивао основно значење социјалне природе развоја човјекове личности. Према његовом схватању људска бића развијају своје психичке функције у контексту окружења које организују социјални други. Дијете у развоју интернализује многе аспекте својих социјалних искустава и истовремено изражава та интернализована искуства у социјалним интеракцијама, односно, дијете екстернализује унутрашње психичке функције. Процес интернализације и екстернализације води конструисању личне културе – јединственог система знакова, вриједности, навика и преференција којом, према мишљењу Валсинера, управља, али га не одређује, колективна култура друштва. Међутим, колективна култура није статична, већ се и сама развија, што дјелимично може бити под утицајем индивидуалних култура појединаца. Културна трансмисија – преношење колективне културе с једне генерације

на сљедећу је двосмјерни процес у ком свака нова генерација реконструише нова рјешења проблема организације друштвеног живота (Valsiner, 1997). Отуда произилази мишљење, које неријетко чујемо од директних учесника васпитно-образовног процеса, да свака нова генерација изискује различите приступе и методе те носи свој особен печат. За развој нове методологије проучавања развојних процеса посебно је значајан његов метод двојне стимулације. Бавећи се психолошком традицијом која развој личности сматра по природи социјалним (социогенетски приступ развоју личности) Валсинер проучава допринос Џејмса Болдвина, Џошуе Ројса, Џорџа Херберта Мида и Лава Виготског. Посебан значај даје методолошком доприносу Виготског, јер је његов приступ проучавању развоја културно – историјски.

Према културно - историјској теорији Виготског (Vigotski) више менталне функције су социјалног поријекла и резултат културног развоја. Према овој теорији свако дијете долази на свијет са одређеним генетским наслеђем, а карактер и ток његовог развоја увелико зависи од његовог социјалног окружења. Виготски сматра да је период раног дјетињства основа развоја човјека према човјеку, односно основа социјалног односа. „Одојче се од самог почетка среће само са таквим ситуацијама у којима је његово цјелокупно понашање уплетено и уткано у социјално. Његов однос према предметима и задовољење властитих потреба иду увијек преко односа према другом човјеку“ (Vigotski, 1996, стр. 237). Културно - историјска теорија наглашава инструменталну функцију појединца који помоћу културних оруђа, односно знакова дјелује на своје окружење и истовремено мијења и свој властити развој (Valsiner, 1997; Vigotski, 1996). Анализирајући однос учења и развоја у теорији Виготског Хорват напомиње да је он „однос између учења и развоја посматрао дијалектички, сматрајући да је развој могућ само стицањем искуства, а осим тога, управо ниво развоја одлучује о томе на који начин ће дијете стећи искуства. Он сматра да је процес развијања неке психичке функције код човјека постепен, а све развојне фазе су међусобно у функционалној вези“ (Horvat, 1986, стр. 33). Из Хорватове анализе односа учења и развоја уочавамо да он не узима у обзир сазријевање, односно да поистовјећује појмове развој и сазријевање. Међутим, дјететов развој је резултат и учења и сазријевања. У том односу Виготски учење ставља испред сазријевања, за разлику од Пијажеа који сазријевање ставља испред развоја (Партало, 2014).

Богојевић (2011) питање усклађивања сазријевања и учења сматра суштинским за развој на предшколском узрасту наглашавајући значај игре у том процесу, јер игра у себи обједињује сазријевање и учење. Његово схватање је комплементарно са схватањем Виготског који нам у својој теорији истиче значење дјечијег практичног и социјалног искуства, те игру посматра као „водећу активност“ у развоју дјетета. Дијете је у игри практично и мисаоно ангажовано до свог максимума на конкретан начин, само је од себе више за главу (Vigotski, 2005). Из тог разлога игра једноставно отвара зону наредног развоја дјетета.

Појам зоне наредног развоја којим објашњава процес одвијања социјалне интеракције је велики допринос Виготског проучавању интелектуалног развоја који је актуелан и у данашње вријеме. Илуструјући зону наредног развоја Виготски наглашава да је пред дијете потребно поставити захтеве који прелазе границе дјететовог умног узраста, „вукући“ његов развој напријед. Вршњачка интеракција, као и интеракција дијете – одрасли, требале би да буду у зони наредног развоја дјетета са нижим компетенцијама. Кроз социјалну интеракцију с компетентнијом особом или зрелијим вршњаком дијете лакше превазилази унапријед постављене захтјеве које постепено интернализује. Уколико је компетентнија особа пријатељ, тиме је подршка коју дијете добија дјелотворнија. Виготски истиче и то да је у васпитно-образовном процесу важно имати у виду да свако дијете на раном узрасту учи по свом властитом програму.

Пере – Клермон (Pere– Klermon, 2004) заступа стајалиште да се когнитивне координације не могу сматрати искључиво индивидуалним координацијама већ их треба посматрати са становишта социјалне интеракције. На основу анализе података добијених у експерименталним истраживањима која се баве ефектима учења дјеце предшколског и млађег основношколског узраста Пере – Клермон закључује да педагошке интервенције имају утицај на ментални развој субјекта само у мјери у којој успије да у њему изазове социо-когнитивни конфликт између сопственог мишљења и мишљења које му се презентује. То се може постићи једино прилагођавањем презентованог садржаја актуелном стадијуму когнитивног развоја дјетета. Имајући у виду да интеракције међу дјецом доприносе њиховом когнитивном развоју Пере – Клермон (Pere – Klermon, 2004) сугерише да свака педагошка пракса чији је циљ индивидуализација образовања мора да се заснива на интензификацији социјалних

интеракција међу самом дјецом. Дакле, она указује на велики значај улоге социјалне интеракције у когнитивном развоју дјетета. У оквиру процеса социјалне интеракције, поред размјене и усаглашавања мишљења, дјеца међу собом развијају и социјалне односе.

Анализирајући когнитивистичко-развојни приступ можемо закључити да вршњаци имају велику улогу и значај у когнитивном развоју. Интеракција међу вршњацима извор је сарадње која је заснована на равноправности учесника у разговору, на усаглашавању, на размјени аргумената и стављања сопственог мишљења у контекст мишљења других. За развој пријатељства предшколске дјеце посебно је занимљиво тумачење (Vasta, Haithi i Miller, 1998) према коме су вршњаци важни и због тога што дијете о њима размишља, што улази у подручје социјалне когниције. Дјететова размишљања о вршњацима дјелују и на његов однос према њима. Међусобно разумијевање је битна претпоставка развоја пријатељства. Унутар вршњачких група дијете стиче различита социјална искуства која доприносе развоју моралности, а најсложенији облици социјалних искустава дешавају се у пријатељском односу.

Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце у теоријама личности

У теоријама које се баве психолошким аспектима личности интересовање за проучавање утицаја интерперсоналних односа на развој личности прво је опажено код психоаналитичара. Међутим, у оквиру самог психоаналитичког покрета постоје два приступа тумачењу утицаја интерперсоналних односа на развој личности. Према Капрара и Ђервоне (Капрага i Ђervone, 2003) неки психоаналитичари су тврдили да рани односи обликују нагоне и потребе (Freud, 1965; Klein, 1932; Winnicott, 1958), док су други истраживачи напустили теорију нагона и умјесто ње интерперсоналне односе поставили за основу развоја личности (Fairbairn, 1952). Иако постоји велики број теоретичара који су допринјели разумијевању утицаја интерперсоналних односа у различитим теоријама развоја личности, за сагледавање теоријских схватања развоја

пријатељства одредили смо се за само неколико њих, које смо сматрали најзначајнијим за наше истраживање.

Хуманистичка психологија се усмјерава на цјеловит развој личности, на остварење њених могућности и способност човјека да преузме одговорност за властити живот. Личност не живи сама, јер су људи по својој природи друштвена бића, те њихови међуљудски односи чине битан дио њиховог развоја. Феноменолошка теорија личности Карла Роџерса (Carl Rogers) је настала из његове клиничке праксе и намјењена је тумачењу и објашњењу психолошке терапије коју је Роџерс назвао клијентом оријентисаном терапијом (Client centered therapy). За наше истраживање интересантна је Шонебекова интерпретација терапије Карла Роџерса (Schoenebeck, 1982, стр. 170, према Граорац, 2016, необјављени материјали) која садржи сљедеће елементе које ћемо слободније образложити:

- 1) другога акцептирати (када ступамо у односе са другим људима требамо приказати себе онаквим какви заиста јесмо, уз залагање да разумијемо друге);
- 2) наспрам другог бити без претварања, аутентичан (нужно је да терапеут буде јединствена интегрисана, односно конгруентна особа) и
- 3) са другим саосјећати (способност емпатичког разумијевања, односно способност осјећања свијета другог као да је твој сопствени, али да се никада не изгуби оно „као да“).

Према Шонебековим схватањима то су основни елементи нових антипедагошки схваћених односа одраслог и дјетета у којим се одрасли одриче васпитања у име пријатељства. Његов педагошки кредо је пријатељство са дјецом (Schoenebeck, 1982, стр. 170, према Граорац, 2016, необјављени материјали). Пријатељство са дјецом, према Шонебеку, могуће је као продукт равноправности дјеце и одраслих. У основи је то симетричан однос, који је сличан вршњачком односу. Одрасли не васпитава дијете сем ако није дорастао (конгруентан) да и сам у том односу буде васпитаван. Пријатељство васпитача и дјеце индукује пријатељство међу дјецом унутар васпитне групе. Роџерсова схватања и терапеутска искуства данас су саставни дио стремљења у многим друштвеним наукама. Према њему „човјек је по својој природи и основи позитивно створење, а његови циљеви којима тежи у свом развоју су актуализација властитог ја, актуализација себе или самоактуализација, постизање зрелости и социјалност... Доброта

је основа људске природе. Роџерс, надаље, вјерује да оптималан развој и најбоље ефекте неки појединац постиже онда када му је омогућено да се та његова природа отвара и цвјета на основи властитих, урођених могућности и потенцијала“ (Fulgosi, 1983, стр. 275, 276). Стварање оптималног окружења за дијете и вјеровање у природне снаге дјетета (Montesori) доприносе његовој актуализацији и самоактуализацији. Према овој теорији дијете се налази у непрекидној мијени, јер развој личности представља један континуиран процес који је у току и никада се не прекида. У раном дјетињству, дијете не разликује себе од околине, односно не разликује ја од не - ја. Оно тек под утицајем тенденције за актуализацијом, која је по мишљењу Роџерса урођена, почиње да разликује оно што је дио њега од оног што је изван њега. Ова диференцијација доводи до властитог ја или појма о себи. Прва фаза развоја личности односно властитог ја представља најважнији процес организмичког дјеловања. Дијете вреднује сваки нови доживљај у односу на то да ли му олакшава или отежава процес развоја или актуализације (родитељска љубав, храна, вода су позитивно вредновани, јер они позитивно утичу на развој организма, насупрот хладноћи, болу, измицању подлоге који су негативно вредновани, јер имају негативан утицај на развој и актуализацију личности). Дјететове процјене властитих доживљаја, о томе да ли их оно воли или не, према мишљењу Роџерса, изражавају се у виду спонтаних реакција и одговора. Стога је умијеће васпитача да пажљиво посматра и разумије дијете од велике важности. Развијајући се, дијете тежи повећању аутономије, али и већој социјализацији што резултира самоактуализацијом, при чему му помаже интеракција са околином и *значајним особама* или *значајним другима* (Rogers). „У тој фази долази до изражаја урођена потреба свих људи за доживљавањем, за таквим искуствима и доживљајима као што су прихваћање, поштивање, симпатија, топлина и љубав од стране других из његове околине, а особито од стране значајних особа с којима живи. Ову потребу Роџерс назива потребом за позитивном пажњом. Та потреба постаје све израженија што се властито ја у дјетету више развија. На почетку се та потреба изражава у смислу да се буде вољен и као потреба за бригом и скрби. Касније се та потреба за позитивном пажњом огледа у задовољству које прати одобравање које дијете прима од стране других, особито упућено од значајних особа из своје околине односно фрустрацијом коју дијете доживљава онда када наилази на неодобравање“ (Fulgosi, 1983, стр. 286, 287).

У основи потребе за позитивном пажњом је реципроцитет, односно, када нека особа постане способна да свјесно задовољава нечију потребу за позитивном пажњом, тада је задовољена и њена властита потреба за таквом пажњом. Такође, у основи развоја пријатељства је реципроцитет, однос који је заснован на узајамном примању и давању. Дијете има потребу за позитивним искуствима у којима ће се осјећати прихваћеним и вољеним. Кроз развој пријатељства дијете задовољава и друге потребе које чине основу Роџерсове теорије као што су: позитиван однос према себи или прихваћање себе, потреба за позитивним односом других према себи, односно, за прихваћеношћу кроз безусловно прихваћање и безусловну љубав.

Питање развоја пријатељства предшколске дјече је могуће сагледати и из угла хуманистичке теорије личности Абрахама Маслоуа, која је по својим основним обиљежјима и поставкама најсличнија Роџерсовој теорији. Најважнији дио Масловљеве теорије личности чини његова теорија мотивације (Maslow, 1967, 1970, према: Fulgosi, 1983). Смисао и вриједност живота појединца се огледа у постизању личних циљева и жеља које су према Маслоуу урођене. Задовољство које личност осјећа услед задовољења одређеног циља није трајно ни потпуно. Због тога постоји непрекидна динамика у којој нови циљеви замјењују већ постигнуте, нове жеље надомјештују већ остварене (Maslow, 1967, 1970, према: Fulgosi, 1983). Маслов истиче да се људске потребе могу разврстати у групе, и да постоји јасна хијерархија између тих група потреба. Нижи нивои потреба се морају задовољити прије него што се активирају потребе виших нивоа. Масловљева хијерархија људских потреба се састоји од пет група потреба а то су, од најниже до највише: физиолошке потребе, потребе за сигурношћу, потребе за припадношћу, потреба за уважавањем и потреба за самоостварењем. Обично се приказује у виду пирамиде подељене на пет нивоа, гдје свака група представља по један ниво. Физиолошке потребе, које чине први ниво Масловљеве хијерархије потреба, су од виталног значаја за живот човјека. Незадовољење тих потреба или само једне од њих може довести до смрти организма. У физиолошке потребе убрајамо потребе за храном, водом, ваздухом, сном, сањањем и сексом. Услед дјелимичног или потпуног задовољења основних животних или физиолошких потреба појавиће се друга група потреба које називамо потребе за сигурношћу. Ове потребе доприносе осјећању што је могуће веће сигурности појединца.

У потребе за сигурношћу спадају: потребе за сталношћу, редом, поретком, структуром и потребе за предвидљивошћу догађаја у ближој или даљој будућности. Незадовољење потребе за сигурношћу се најбоље очитује код предшколске дјеце јер их она изражавају најчешће кроз плач. Разлог је у томе што су предшколска дјеца у потпуности овисна о значајним одраслим који им пружају љубав и воде бригу о њима. Потребе за сигурношћу се смањују услед развоја појединца, али ипак остају присутне кроз читав живот. Након задовољења физиолошких потреба и потреба за сигурношћу појављују се потребе за припадањем и љубављу. У основи ових потреба је човјекова тежња да гради односе с другим људима на темељу оданости, привржености и љубави. Дакле, тежња да се изгради пријатељски однос. Дијете прво гради односе са члановима своје породице, а затим са члановима групе чији је члан. Предшколска установа, или конкретније васпитна група, умногоме доприноси задовољењу те потребе. Предуслов изградње пријатељског односа са другом дјецом је осјећај прихваћености од стране вршњака. Усамљено и неприхваћено дијете не може задовољити те потребе. Маслов сматра да је љубав основни услов за здрав развој појединца. „Љубавни однос међу људима је за њега здрав однос у којему је важна компонента међусобно поштовање, међусобно дивљење. Даља карактеристика и важна компонента таквог односа је међусобно повјерење. Љубав ствара осјећај вриједности код појединца, а без ње он се осјећа безвриједан. Љубав испуњава човјека осјећајима пријатељства, пуноће и корисности. Без љубави човјек се осјећа празан, безкористан и одбачен.

Коначно, за љубавни однос је карактеристично подједнако давање и примање љубави“ (Fulgosi, 1983, стр. 259). Након задовољења потребе за припадањем и љубављу јавља се потреба за поштовањем властитог ја. Потребе за самопоштовањем се могу сврстати у двије групе и то: потребе за поштовањем самога себе или потребе за самопоштовањем и потребе за поштовањем од стране других људи. Дијете на предшколском узрасту потребу за самопоштовањем изражава самопоуздањем, тежњом да буде компетентно и независно од других. Дјеца која поштују сама себе лакше развијају пријатељства с другом дјецом и уопште лакше ступају у интеракције с другима. С друге стране, пријатељство повратно доприноси развоју самопоуздања код дјеце и стога је оно важна компонента пријатељства. Дијете има потребу да буде поштовано и прихваћено од стране других. У основи ове потребе је одавање признања

за дјететове способности од стране околине, што појачава и подржава осјећај властите вриједности. За многе теоретичаре управо осјећај вриједности представља темељни услов за нормалан раст и развој личности.

Задовољење потреба које се налазе на прва четири нивоа Маслоуљеве хијерархије потреба (физиолошке потребе, сигурност, припадност и поштовање) помажу особи да расте и да се развије у здраву личност. За разлику од њих, потребе за самоактуализацијом, које се налазе на петом нивоу у хијерархији потреба, могу се појавити тек након што су задовољене потребе на нижим нивоима. Задовољење потребе за самоактуализацијом значи да је појединац постигао комплетан развој који му његова људска природа омогућује (Fulgosi, 1983). Подржавајући дјететове потенцијале и креативност, коју свако дијете носи у себи, пружамо му подршку у процесу самоактуализације.

Психосоцијална теорија личности Ерика Ериксона (Erikson) личност посматра искључиво у процесу развоја. Без обзира у каквој се околини личност развија она пролази кроз одређене стадије који су универзални за све људе. Од рођења до краја живота сваки човјек пролази кроз осам развојних фаза, организованих око једног централног конфликта или кризе, чије разрјешење може имати позитивне или негативне последице по личност дјетета. За сваки од наведених стадија карактеристична је развојна криза или криза идентитета чије рјешавање или трајање није временски ограничено. Управо је то разлог што сваки појединац има властити темпо развоја. Сваки наредни стадиј надограђује се на достигнућа претходног. Према Ериксону (Erikson, 1964a, према: Fulgosi, 1983) потреба за идентитетом је урођена и она је покретач психосоцијалног развоја. Да би се дијете развило у здраву личност, спознало себе, смисао свог постојања и изградило блиске односе са другима потребно је да успјешно прође кроз све развојне кризе, које почињу рођењем и трају током читавог живота. Заправо, можемо рећи да човјек током читавог живота настоји да се избори са кризом идентитета. Имајући у виду, да се наш рад бави предшколском дјецом ми ћемо говорити само о прва три стадија психосоцијалног развоја личности која се односе на тај период.

У првом стадију који траје од рођења до краја прве године дијете се сусреће са конфликтом између осјећања темељног повјерења и темељног неповјерења. Стицање темељног повјерења у особе из своје околине је од изузетне важности за даљи развој

дјетета, предуслов је за здрав развој личности. „За прву компоненту здраве личности предлажем осјећање базичног повјерења (a sense of basic trust), а то је по моме, један став према себи самоме и према свијету, стечен искуством у току прве године живота“ (Erikson, према: Supek, 1987, стр. 76). За успјешно разрјешење конфликта који је у средишту првог стадија најважнији је однос са мајком или особом која замјењује мајку. Уколико мајка дјетету пружа љубав и правовремено задовољава његове потребе оно стиче и развија осјећај сигурности и повјерења, везаности и припадања. Од квалитете односа са мајком и базичног повјерења овиси даљи дјететов однос са другим особама. Базично повјерење, које дијете стиче у првој години живота представља темељ развоја пријатељства у даљем животу. У неопсихоаналитичким разматрањима сматра се да „у првобитној вези између мајке и дјетета, у новорођенчетовим првим настојањима да буде схваћено (у интересу задовољења сопствених потреба) и у раној стеченој способности да осјети када је схваћено, леже...основе каснијег емпатичког разумијевања, а онда и саосјећања, алтруизма. Ово рано искуство је првобитан извор свих моралних мотива. Оно је у основи онога што ће Ериксон касније назвати „основна нада“, „его врлина“ или „праповјерење“ (Васовић, 1975, стр. 161). Ако је у првој години живота омјер између ситуација повјерења и неповјерења повољан, појавит ће се најважнија позитивна карактеристика или врлина дјететове личности, а то је нада. „Нада је истовремено прва и најнужнија врлина инхерентна стању живота“ (Erikson, 1964а, стр. 115, према: Fulgosi, 1983, стр. 121). Међутим, то свакако не значи да дијете које у првој години живота није имало адекватну бригу и није доживјело љубав од најближих особа не може одрасти у здраву личност и имати пријатеље. То умногоме зависи од услова у којима дијете касније одраста. У корективном смислу значајну улогу имају институције предшколског васпитања које кроз индивидуални васпитни третман и реализацију различитих програма подстицања социјално-емоционалног развоја пружају подршку цјелокупном развоју личности.

У првом стадију психосоцијалног развоја личности дјететов раст и развој је у потпуности зависан од других. Други стадиј психосоцијалног развоја личности обухвата отприлике другу и трећу годину живота. Основна криза овог раздобља састоји се у конфликту самопоуздање насупротив сумњи, кривици и сраму. Први и други стадиј психосоцијалног развоја личности се међусобно надопуњују. Самопоуздање које дијете

стиче у другом стадију складно се надопуњује са осјећајем повјерења које чини окосницу првог стадија. За трећи стадиј карактеристично је то да дијете активније дјелује на своју околину, односно да подузима различите врсте активности. Рјешење кризе овог стадија зависи управо од те активације јер она представља основу за развој осјећаја самоконтроле, независности и аутономије. Док је у првом и другом стадију психосоцијалног развоја дијете било у потпуности овисно о другима, раст и развој (као резултат процеса матурације развијају се мишићи и мишићни склопови, развој говора...)у трећем стадију омогућује дјетету да кроз властиту акцију досегне могућност за знатно већу слободу и самосталност. Дијете самостално истражује своју околину и свој однос према њој и ступа у различите врсте интеракција (Fulgosi,1983).Уколико дијете у првом стадију стекне слаб или никакав осјећај повјерења, оно ће у другом периоду свог живота веома тешко развити осјећај самопоуздања и даље у трећем, самосталности (Fulgosi,1983). Осјећај аутономије и самосталности повратно омогућава још више акције кроз лакшу комуникацију и интеракцију са другима. Услјед недовољне самосталности настаје бојажљивост, несигурност и потреба за подршком одраслих. Осјећање повјерења у друге, аутономија и самосталност су важни предуслови развоја пријатељстава међу дјецом.

За наше истраживање најважнији је трећи стадиј психосоцијалног развоја личности који обухвата период од треће до шесте године. Као што смо истакли у трећем стадију је значајно појачана физичка и ментална активност дјетета, а водећа активност предшколског периода је игра, и стога овај период развоја дјетета Ериксон сасвим оправдано назива добом игре. „То је доба иницијативности, раздобље у којем се проширује и повећава власт дјетета над околином, али истовремено расте и његова одговорност. Због тога је ово доба обиљежено конфликтом између иницијативе и осјећаја кривње. Иницијатива се комбинује на већ стечену аутономију и поуздање у самога себе и у друге“ (Fulgosi, 1983, стр. 124). У симболичким играма дјеца преузимају одређене улоге и одговорности, те увјежбавају различита социјална умијећа неопходна за функционисање у друштву. Игра уопште, а посебно симболичке игре подстичу развој пријатељства предшколске дјеце. У њима дјеца граде односе на спонтан и креативан начин, аутентичан за дијете. Кроз њих увјежбавају и то како водити и како бити вођен, те уз ослонац на ранија постигнућа бирају стил понашања: бити активни вођа или

пасивни учесник. Адлер (Adler, 2012) оба стила сматра само различитим путевима за постизање истог циља – осјећање важења и моћи. Анализирајући трећи стадиј психосоцијалног развоја личности Петар Стојаковић (Stojaković, 2012) наглашава значај родитеља и других одраслих из дјететовог окружења. Да би дијете развило своју иницијативност потребно је да расте у атмосфери прихватања, разумијевања и толеранције за оно што оно ради, те да родитељи и други покажу интерес за дјететове активности. Међутим, уколико су родитељи у том периоду нестрпљиви и недовољно заинтересовани за дијете, те га кажњавају за грешке које чини код дјеце ће се развити пасивност и осјећај кривице. Уколико се дјетету наметне осјећај кривице за све оно што оно ради, можемо развити осјећај кривице за цијели живот (Stojaković, 2012, стр.42). Поред родитеља, значајну подршку у преовладавању конфликта који је у средишту трећег стадија психосоцијалног развоја личности пружају вршњаци и васпитачи. Дјелотворност подршке овиси о квалитету њиховог односа. Имплицитна педагогија уз ослонац на пермисивност уноси нову димензију у квалитет тих односа.

*Теоријска схватања развоја пријатељства
у еколошкој теорији људског развоја*

Уприште за наше истраживање пронашли смо и у Бронфенбренеровој еколошкој теорији људског развоја која наглашава неопходност разумијевања развоја дјетета у суодносу са његовим непосредним окружењем. Његова системска еколошка теорија указује на ситуације и услове у којима се поједино дијете може наћи, имати одређену улогу и у којима оно може успостављати односе са физичким и социјалним окружењем, дакле, наглашава важност дјететовог субјективног доживљаја свијета, односно шта одређени еколошки контекст у који је оно на цјеловит начин укључено значи за дијете (феноменолошка позиција). „Екологија људског развоја обухвата научно истраживање прогресивне, узајамне акомодације између активног људског бића у развоју и промјенљивих одлика непосредног окружења у којима живи особа у развоју, док на овај процес утичу односи између окружења и шири контекст у коме се окружење налази“ (Bronfenbrenner, 1997, стр. 32). Из ове дефиниције произилази да се дијете не посматра

као неко ко чека да средина врши утицај, већ као неко ко је у интеракцији са средином, а та интеракција је увијек узајамна и двосмјерна. Сама средина се не посматра као непосредно физичко и социјално окружење већ холистички, као еколошки систем који чине подсистеми (микросистем, мезосистем, егзосистем и макросистем) смјештени у неколико концентричних кругова, од којих је сваки претходни садржан у наредном.

Микросистем (први круг) је систем у који дијете прво улази непосредно након рођења (дијадни однос дојенче – мајка). Управо у микросистему се налази теоријско упориште за разумијевање развоја дјечијег пријатељства. Он има први и најдиректнији утицај на дијете. Њега чине породица, људи са којима дијете свакодневно ступа у интеракцију, вртић, васпитачи, другови, пријатељи, комшије, познаници. Микросистем чине како личне особине оних с којима дијете ступа у интеракцију тако и особине дјететовог физичког окружења. Под микросистемом се подразумевају и активности самог дјетета које је у развоју, улоге које оно преузима као и односи које успоставља са другима. Брофенбренер истиче да повећање броја фактора у микросистему дјетета значи квалитетније узајамне односе, док ширење система говори о развоју дјетета. Сљедећи ниво система је мезосистем. Он представља подручје повезивања различитих окружења микросистема. Квалитет односа унутар микросистема, као што је на примјер сарадња породице и вртића, директно утиче на квалитет мезосистема и самог развоја дјетета. Развој није ништа друго до отварање дјетета према средини чиме се она шири, али остаје дјететова средина – цјелина у коју се оно уклапа без остатка (Levkov, 1985). Егзосистем је шири контекст од микро и мезосистема. Он представља социјално, политичко, религијско окружење са којим дијете не долази одмах у директни контакт, него више преко других особа са којима је у интеракцији. Заправо, то су такви односи у којима дијете не учествује, али који имају директан утицај на значајне одрасле с којима је дијете у интеракцији. Макросистем је најшири контекст који обухвата све друге системе. Култура, друштво, односно његова идеологија у којој дјеца расту састоји се од сколопова инструкција за егзосистем, мезосистем и микросистем. Дакле, укључује религијско, социјално, друштвено и многа друга окружења са којим дијете није у директном контакту. Промјене у том систему резултирају промјенама других система (Brofenbrener, 1997) јер је све са свим у вези. Према Брофенбренеровом схватању степен до кога ће се развити сваки појединац, односно, у ком ће развити своје психофизичке

потенцијале, зависи од свеукупности социјалног контекста, интеракција и искустава, али са јасном свијешћу о значају активитета индивидуе као активног учесника у властитом развоју.

Еколошки здрава средина подстиче развој пријатељства. То је она средина која обезбјеђује квалитетне интеракције унутар сваког од подсистема за конкретно дијете као активног учесника. Та могућност учествовања (партиципације у свијету одраслих) је оно што је нужно да би дијете било партнер у васпитном процесу. Управо по питању могућности учествовања дјетета као партнера једна средина сматра се еколошки здравом или не. Најбољи партнери су уствари пријатељи.

*Теоријска схватања развоја пријатељства предшколске дјеце
у теоријама о отвореном васпитању*

О томе како предшколске институције утичу на дјечији развој у својим радовима на аргументован начин указала је Александра Марјановић. Она је наглашавала да предшколске установе треба прије свега да служе дјечи и њиховим потребама, а не породици и друштву (Marjanović, 1987a, Marjanović, 1987b) . Исто тако, сматрала је да предшколско васпитање треба да буде својеврсна еколошка интервенција, односно да се не дозволи да одрастање дјеце буде затворено у једну ужу, педагошку проблематику унутар институције чиме се врши педагогизација дјетињства, него да има много шире дјеловање не би ли вртићу био мјесто живљења дјеце. Основу доброг васпитања чини, дакле, његова повезаност и подређеност еколошки здравом животном окружењу дјеце. Управо на том схватању заснована је идеја дјечијег вртића као отвореног система васпитања. Једно од кључних питања отвореног система васпитања, коме тежи савремена предшколска педагогија, је квалитет интеракције између свих судионика васпитног процеса. Анализирајући проблеме одрастања дјеце у савременом друштву Марјановићева сматра да је квалитет интеракције између одраслих и дјеце озбиљно доведен у питање. „Проблеми одрастања дјеце у савременом друштву произилазе из чињенице да је друштвена потка развоја, друштвена интеракција дјеце са одраслима и друштвена трансакција међу дјецом, озбиљно угрожена и доведена у питање“

(Marjanović, 1987a, стр. 63). Једини начин бар дјелимичног превазилажења проблема одрастања савременог дјетета је у промјени парадигматског оквира васпитних институција тако што ће оне тежити успостављању партнерских односа између свих појединаца који учествују у васпитном процесу у предшколској установи. Основу успостављања сваког односа чини *узајамност*, коју дијете првобитно успоставља у породици. *Фундаментална узајамност* између одраслих и дјеце је услов успјешног увођења младих у друштво (социјализација), и, с друге стране, утемељења кроз самоактуелизацију дјетета у личност (индивидуализација). Културно – историјски гледано, с разлогом се може тврдити, да узајамност између родитеља и дјеце, као основни однос, дуго није била довођена у питање. Али, васпитна функција породице данас је озбиљно угрожена. Марјановићева то тумачи на сљедећи начин: „Индустријско – технолошко друштво производним и друштвеним односима које успоставља, тако темељно мијења друштвени положај и структуру породице, да угрожава узајамност, тај битни квалитет односа између одраслих и дјеце“ (Marjanović, 1987b, стр. 17 - 18). Према схватањима Марјановићеве „да би била поново и боље успостављена, узајамност родитеља и дјеце морала би да се одвија на друштвеном нивоу“, и то тако „да дијете буде мали партнер у свијету одраслих“ (Marjanović, 1987b, стр. 17). Успостављање партнерства између одраслих и дјеце није могуће без љубави и пријатељства. Успостављање пријатељског односа између дјетета и одраслог индукује пријатељства међу дјецом. Квалитет сусрета између дјетета и васпитача, што чини суштину васпитања, надахњује дијете за новим сусретима у свом непосредном окружењу. Кроз пријатељство дјеце и одраслих вртић постаје мјесто живљења у коме дјеца и одрасли имају равноправне улоге, улоге партнера. То је суштина идеје отвореног васпитања. Пуни значај та идеја добија ако имамо на уму становиште Виготског да су тек у оквиру друштвено ваљано организованог васпитања интеракциони односи круцијални за развој самосвијести. Бронфенбренер ту ваљаност разумије у ужем еколошком смислу замагљујући тиме значење и значај друштвених односа што је у складу са тенденцијом грађанске мисли да интеракционе односе претпостави друштвеним односима.

Теоријско схватање о значају развоја пријатељства предшколске дјеце пронашли смо и у теоријским полазиштима Светозара Богојевића (Богојевић, 2002) који суштину проблема педагошке теорије и праксе види у отварању могућности преласка од

институционалног ка отвореном васпитању. Он заступа стајалиште да данашње васпитање и образовање као дјелатност постаје све важнија компонента човјекове укупне дјелатности, што ишчитава из пермисивности која по први пут превладава у односу одрасли – дијете. Она подједнако важи за дијете (васпитаника) и васпитача, јер су сви током живота у пермисивном – потрошачком друштву изложени по први пут истосмјерним спонтаним (скривеним) и намјерним социјализацијским утицајима, тако да се васпитање не може више доводити у везу само са намјерним утицајима. Нагласак је на све ранијој социјализацији, али тиме се парадоксално отварају могућности темељније индивидуализације. Експлицитну педагогију, засновану на отвореном, конкретном и јасном ауторитету који функционише кроз контролу положаја, замјењује имплицитна педагогија заснована на скривеном, неодређеном, дифузном ауторитету који функционише кроз контролу личности, при којој сваки свакога контролише, па се и дијете по први пут појављује као субјект васпитања. У информатичкој, учећој цивилизацији отвореност за васпитање (васпитљивост) добива суштинско значење. Нарастање немогућности дјетета да учествује у практичној дјелатности више није од суштинског значаја, јер у потрошачком друштву сви смо значајни, сви смо субјекти по основу улоге потрошача. Шта више, дјеца су најбољи потрошачи. Због тога су по први пут уистину равноправна одраслим, по први пут равноправно са њима учествују у борби за једнакост у доминацији. Добра последица је да се васпитање више не заснива на дисциплиновању и спољашњој мотивацији, лоша последица је што се једнакост при васпитању најчешће гради на узајамној манипулацији. Али, једино отвореним васпитањем са пуном свијешћу о свеприсутности манипулације можемо одговорити на манипулативност која је у сржи савременог свијета, а самим тим и у васпитању у таквом свијету. Од отворености васпитања зависи превазилажење центрирања на знак уз помоћ виртуелне реалности која омогућује нову виртуелну репрезентацију стварности. Она нам доноси ништа мање до то да се игра враћа човјеку, а човјек игри, што је на предшколском узрасту, у којем је игра водећа активност (Виготски), од суштинског значаја за развој, јер брани право дјетета на игру, а игру од дидактизације. Од отворености васпитања, схваћеног као нужност партнерства одраслог и дјетета у васпитном процесу (истовремени субјектско-објектски однос свих учесника у процесу), зависи да ли ће нарастање значаја индивидуалног идентитета резултирати

инструментализацијом индивидуалности у виду производње персоне центрираних на знакове масовне, потрошачке културе или утемељењем личности у оквиру саборности изграђене на еколошкој свијести. “Једино узајамни респект омогућује превладавање страха и анксиозности. На њему се изграђује *партнерство као пријатељство, као узајамност, а не борба за једнакост* (принцип Шу у Лао Цеовој филозофији)” (Богојевић, 2002, стр. 95). Пријатељство подстиче позитивне емоције, дјелујући позитивно на развој учесника васпитног процеса.

Иако се Богојевић у свом теоријском објашњењу *узајамности* у васпитању усмјерио на однос одраслог и дјетета исти принцип важи и за однос дијете – дијете, гдје је важност партнерства још израженија. Искреног партнерства нема без пријатељства у чијој је основи љубав. Потреба за припадањем и љубављу је једна од примарних људских потреба (Maslow). „...Љубав је та која омогућава превазилажење противрјечности између потребе да будемо оно што јесмо и потребе да то будемо са другима, индивидуалитета и заједништва, што се на вањском плану манифестује као растакање личности између егоизма и алтруизма. Тек када имамо љубав у себи, можемо у себе гледати без помоћи огледала, „лицем у лице“. Љубав је та која омогућује да „познамо“ себе у лицу другог, јер нам помаже да превазиђемо осјећање губитка индивидуалитета при заједништву“ (Богојевић, 2002, стр. 99). Снага коју у себи носи љубав и пријатељство, која произилази из саме љубави, преовладава над унапиријед, институционално постављеним циљевима васпитања у васпитном процесу. Васпитање предшколске дјеце у институционалном васпитању није могуће успјешно остварити без уважавања неинтенционалног – спонтаног, неформалног. Истинска подршка развоју дјетета и формирању његове личности захтјева квалитету интеракције, уважавање и узајамност, једнакост у доминацији, насупрот тежњи да се васпитање заснива на доминацији и ауторитативности одраслог. „Амбивалентност односа према дјечи, присутна на свим досадашњим етапама историјског развоја, преегзистира у оквиру имплицитне педагогије одржавајући се у супротстављености за њу карактеристичних стилова васпитања: манипулативног и конгруентног“ (Богојевић, 2002, стр. 100). Према овом аутору, конгруентни стил васпитања углавном постоји само као могућност, а мјера његове заступљености очитује се кроз присутност љубави у васпитном процесу. Љубав ослобађа креативне потенцијале за реализацију васпитног процеса као истинског

заједништва и партнерства учесника. Преференција конгруентног стила васпитања, стога, директно индукује квалитет васпитног процеса, а тајна те преференције је у развијању пријатељства предшколске дјеце.

На основу анализе различитих теоријских приступа и теорија које из њих произилазе, упориште за утврђивање теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце пронашли смо у различитим теоријама које смо условно подијелили на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко – развојне теорије, теорије личности, еколошку теорију и теорије о отвореном вапитању. У основи сваке од наведених теорија, пријатељства предшколске дјеце представљају окосницу развоја и васпитања предшколског дјетета. Уважавајући ту чињеницу као и важност партнерског односа заснованог на пријатељству између дјетета и одраслог, савремене концепције предшколског васпитања ослоњене на нову педагошку парадигму васпитања – имплицитну педагогију, трагају за начинима освјешћавања новог сензибилитета и нових односа одраслих са дјецом. У средишту васпитања, данас, је другачије схватање одговорности са дјецом, односно, потреба за новим унутрашњим ставом одраслих према себи и другима до којег можемо доћи само уз нови начин интеграције психичких процеса у личност. У том сложенем задатку, који је човјек повијесно сам пред себе поставио, заједнички учествују одрасли и дијете. Одговорност је на одраслом, али реализација припада дјетету. Улог је велики и превазилази питање васпитања индивидуе. У питању је опстанак и будућност човјечанства.

Васпитне импликације развоја пријатељства предшколске дјеце

Иако дијете показује природну потребу за дружењем са другом дјецом, оно је у својој почетној фази развоја, непосредно по рођењу, усмјерено на себе. У првим мјесецима живота дијете успоставља прве друштвене контакте, и то најчешће са мајком или другом значајном особом која задовољава његове основне потребе и брине се о њему. Почети социјалних односа и интересовање за другу дјецу почињу већ од шестог мјесеца живота. Тада се, у близини другог дјетета, дјеца почињу осмјехивати, дуже посматрати и додиривати друго дијете, иако га у том тренутку доживљавају искључиво као објекат истраживања. У предшколској доби потреба за другим расте паралелно с узрастом дјетета. Прије треће године дјеца осјећају потребу да се играју у присуству друге дјеце, али не и са њима. То је усамљеничка игра, али у оквиру ње кроз страв посматрача, дјеца имитацијом уче једна од других. У четвртој години код дјеце се јавља потреба за интеракцијом с другом дјецом. Како постају неовиснији о својим родитељима и значајним одраслима имају и све јачу потребу повезивања с вршњацима. Важно је нагласити да предшколско дијете потпуни развој своје друштвености постиже у „сусретању“ с другом дјецом. Такође, интелигентно понашање ослоњено на посматрање и имитирање се продубљује кроз заједничку игру у којој се уз ослонац на машту производе идеје, испрва изразито дивергентне, а временом кроз усаглашавање с другим и оне конвергентне чиме интелектуално понашање поприма нову димензију која се по Подђакову (Podjakov, 1985) након четврте године манифестује као опажајно – представно мишљење. Сав тај развој је у дијалектичкој вези са пријатељствима предшколског дјетета, а манифестује се кроз развој његове друштвености и индивидуалности.

Педагошке аспекте пријатељства предшколске дјеце могуће је сагледати и кроз анализу периодизација пријатељства дјеце и младих. Анализом неколико савремених периодизација пријатељства (Berk, 2015; Krnjajić, 1990; Шапиро, 1998) можемо издвојити четири фазе у развоју пријатељства:

1) *Егоцентрична фаза* - У периоду између четврте и седме године дијете пролази кроз егоцентричну фазу. У овој фази развоја дјеца најчешће сматрају пријатељима оне који су

им физички близу и који учествују у њиховој игри и активностима. Дјечија егоцентричност поставља оквир у коме се од пријатеља очекује потпуна посвећеност и преданост. Дијете очекује да сви око њега размишљају на исти начин као и оно само. Уколико дијете које се сматра пријатељем у одређеном тренутку није доступан суиграч или не жели да подијели играчку престаје пријатељство. Игра је важнија од пријатељства. Уопште, у егоцентричној фази развоја, дјеца лако успостављају односе са другима, али још увијек тај однос нема трајнији квалитет. Важан је интензитет а не трајност односа. Мјера квалитета интензитета је дужина трајања игре. Игра учвршћује пријатељство, пријатељство чува игру. Заједно отклањају егоцентричност и развијају способност за усаглашавање.

2) *Фаза испуњавања потреба (усмјереност на властите потребе)* – се јавља у периоду између четврте и девете године. У фази испуњавања потреба дјеца превазилазе свој егоцентрични поглед на свијет и показују веће интресовање за друге. Способна су да уоче и вреднују особине својих пријатеља. Али у овој фази дијете је још увијек усмјерено на себе и основна функција пријатељства је у испуњавању његових специфичних потреба, а нарочито водеће потребе – активности игре.

3) *Фаза реципроцитета, узајамног повјерења и подршке* – се јавља на школском узрасту (између шесте и дванаесте године). У овој фази пријатељство постаје сложеније и психолошки утемељеније. Дјеца у пријатељству теже реципроцитету и једнакости. Од пријатеља се захтјева међусобно разумијевање, повјерење и подршка. Успостављена пријатељства постају квалитетнија и трајнија.

4) *Фаза интимности* – се јавља на предадолесцентном узрасту. За разлику, од ранијих периода развоја, у коме је пријатељство засновано на властитим потребама и реципроцитету, у овој фази развоја дјеца имају потребу за саучествовањем у емоцијама и потпуном разумијевању другог, односно потребу за интимношћу. Пријатељ се схвата као блиска и лојална особа, која нас штити и чини срећном, али и као особа која има свој субјективитет који морамо поштовати.

Увид у карактеристике развоја дјечијих пријатељстава омогућава нам сагледавање већег броја педагошких импликација. Детаљном анализом наведених фаза развоја кроз које дјеца пролазе у току успостављања пријатељства можемо уочити да се оне међусобно преклапају. Васпитач не треба занемарити чињеницу да је цјелокупан

развој дјетета индивидуалан и зависи од различитих срединских услова. У складу с тим, наведене фазе развоја пријатељства треба схватити условно, јер неке од њих, уз адекватн васпитни рад могу почети и раније. Умијеће успостављања и одржавања пријатељстава на предшколском узрасту ствара базичну основу за успостављање и одржавање пријатељстава у адолесцентској и одраслој доби. Немогућност дјецe да стекну ово социјално искуство може имати далекосежне негативне посљедице на цјелокупан развој личности.

Прву фазу развоја пријатељстава предшколске дјецe карактерише партиципација у заједничким активностима, прије свега игри. У игровном контексту предшколско дијете лакше ступа у интеракцију с другом дјецом. Стога је игра значајан медиј за развој пријатељства предшколске дјецe. Свака наредна фаза развоја пријатељстава усложњава односе међу пријатељима. Сви односи предшколске дјецe су емоционално засићени. Утолико је сваки однос који успостављају емоционално обојен а онај у коме доминирају позитивне емоције је праснов пријатељства. Пријатељство још не постоји у оном сложенем виду у којем га схватају одрасли али постоји отвореност за његово испитивање и успостављање које проистиче из друштвености као генеричког својства човјека.

Пријатељства предшколске дјецe доприносе развоју когнитивних, социјалних и емоционалних вјештина (Berk, 2015; Katz i McClellan, 1999; Maguire& Dunn, 1997; Trbojević i Petrović, 2014) и подстичу дијете на усвајање просоцијалних облика понашања. Менделсон и Абоуд (Mendelson i Aboud, 1999, према: према: Đorić Želeskov, Pedović i Hedrih, 2009) сматрају да је могуће разликовати специфичне квалитете пријатељства које се испољавају кроз функције пријатељства. Они наводе шест концептуално различитих функција пријатељства:

- *подстичуће другарство (Stimulating Companionship)* се односи на заједничке активности које пружају осјећај угодности;
- *помагање (Help)* је функција пријатељства која се односи на пружање помоћи и испуњавању потреба одређене индивидуе;
- *интимност (Intimacy)* се односи на осјетљивост према туђим потребама и стањима уз отворено и искрено изношење личних мисли и осјећања;

- *поуздано савезништво (Reliable Alliance)* се односи на доступност и лојалност пријатеља у дужем временском периоду. Поуздани пријатељи су спремни да без посљедица по пријатељство разрјеше конфликтне ситуације и евентуалне сукобе. Управо их умијеће конструктивног разрјешавања конфликтних ситуација разликује од других особа које не сматрамо поузданим пријатељима;
- *самопотврђивање (Self-Validation)* је функција пријатељства која се односи се на схватање пријатеља као особе која је спремна да охрабри, слуша, пружи сигурност и на друге начине помогне да се одржи слика индивидуе као компетентне и вриједне особе;
- *емоционална сигурност (Emotional Security)* је функција пријатељства која се односи на охрабривање од стране пријатеља у непознатим или неугодним ситуацијама.

У односу на све наведене функције могуће је разликовати специфичне квалитете пријатељства као и пријатеље од оних који то нису. Најбољи пријатељи најчешће испуњавају све од ових функција (Mendelson i Aboud, 1999, према: Đorić Želeskov, Pedović i Hedrih, 2009). У пријатељствима предшколске дјеце могуће је остварити већину наведених функција. Квалитет пријатељства предшколске дјеце зависи од фазе развоја кроз које дјеца пролазе. Уколико се дијете налази у егоцентричној фази доминантна функција пријатељства се односи на заједничке активности које изазивају узбуђење, пружају уживање и које су забавне као што је дјечја игра (подстичуће другарство). Упоредо с развојем пријатељства усложњава се и његова функционалност.

Након што дијете задовољи потребу успостављања блиских односа са поједином дјецом, оно тежи да се прикључи групи вршњака и постане њихов равноправан члан. Припадност вршњачкој групи је неопходна за успостављање здравих друштвених односа. Никола Рот појам групе (структурирану и неструктурирану) дефинише као „одређени број особа за које као одлике заједништва налазимо бар исту или сличну усмјереност интересовања и, макар слабу, интерстимулацију“ (Rot, 1999, стр. 26). Да би дијете постало чланом васпитне групе у предшколској установи треба да усвоји одређена правила и норме. „Такви нормативни стандарди воде већој униформности мишљења унутар групе, што с временом појачава узајамно привлачење“ (Brown, 2006,

стр. 47). Поред тога, дјеца у васпитној групи у предшколској установи су физички близу једни другима, што води чешћим интеракцијама и међусобној наклоности, дакле, већим могућностима развоја пријатељстава.

На основу критеријума интензитет интерперсоналних односа Рот (Rot, 1999) групе дијели на примарне и секундарне. „За примарне групе, за разлику од секундарних група како се називају све групе које нису примарне, карактеристично је: 1. постојање интензивних интерперсоналних односа међу члановима; 2. јака емоционална везаност међу њима; 3. изразито осјећање не само повезаности чланова него и јако осјећање везаности за групу; 4. трајна жива интеракција свих са свима; 5. јак утицај групе на понашање чланова и на њихову личност; 6. трајни контакт лицем у лице, који се може реализовати јер је број чланова релативно мали“ (Rot, 1999, стр. 61). Под примарним групама Рот, прије свега, подразумева породицу, брачну заједницу, адолесцентску групу и пријатељство уопште. Према његовом схватању, то може бити и разред, односно одјељење. Шапиро (1998) наглашава да већ са шест година дјеца могу да процијене како припадност групи може да ојача њихово самопоуздање и осјећање припадности. Већ код предшколске дјеце неријетко можемо чути изражавање осјећања припадања групи кроз исказе као што су - „моја група“, „моји другари“, „мој тим“.

Већи број успостављених пријатељстава унутар групе доводи до веће групне кохезије. На групну кохезију утиче и социјална клима. „Појам социјалне климе може се најједноставније дефинисати као стање психосоцијалних односа припадника неке социјалне групе и њихових односа према групи у цјелини“ (Zvonarević, 1989, стр. 381). Према Бред Грину (Greene) основни предуслови за стварање квалитета су укљученост, преданост и осјећај власништва. „Кад створите укљученост и осјећај власништва, стварате и преданост и понос, а из поноса се рађа жеља за квалитетом“ (Greene, 1996, стр. 16). Позитивна социјална клима подразумева квалитетну интеракцију. „Квалитетни односи се темеље на љубави, коју показујемо тако што слушамо друге и помажемо им преузети одговорност за свој живот. Водитељ је искрен с људима и подстиче их да уче једни од других. Он води друге примјером и укључује их у одређивање ограничења која сви прихватају и којих се придржавају“ (Greene, 1996, стр. 74). Квалитетни односи и повјерење између учесника васпитног процеса на релацији дијете – дијете и дијете –васпитач су основа за стварање квалитетне климе у

предшколској установи. Да би се остварили пожељни васпитни ефекти у институционалном васпитању је потребно подстицати процес сарадње. Кроз сарадњу учвршћујемо пријатељске односе и унапређујемо квалитет климе у групи. Процес сарадње подстиче: узајамно повјерење међу члановима групе, отворену и искрену комуникацију, међузависан однос који омогућава усмјереност на заједничко рјешавање проблема, одговорност свих учесника групе, задовољство постигнутим резултатима, стварање осјећаја заједништва када радимо тимски (Greene, 1996). Спремност на сарадњу подразумева осјећање заједништва и спремност појединца да се подреди интересима групе. Развијање пријатељства доприноси развоју сарадње. Сарадња је важна компонента пријатељства.

Пријатељства предшколске дјеце је пожељно подстицати. Иако на развој пријатељства утичу многи фактори, један од најважнијих је вршњачка интеракција. Стога је предшколској дјечи потребно омогућити што више контаката са другом дјецом. То је једини сигуран пут развоја њихове друштвености. Посебно је важно, да родитељи и васпитачи уоче повучену и стидљиву дјецу. Неспособност дјетета да успостави пријатељски однос са другим дјететом и изолација из вршњачке групе може бити веома тешко искуство у животу које је пожељно предуприједити. Таквој дјечи је потребно пружити посебну подршку. Упоредо с узрастом дјетета, пријатељства постају сложенија и психолошки утемељенија, заснована на узајамном разумијевању и наклоности. Пријатељство је могуће остварити једино уколико изградимо повјерење у људе и спремност да се помогне другоме – алтруизам, који се развија од најранијег дјетињства.

Пријатељство и социјално – емоционално васпитање предшколске дјеце

У психолошкој и педагошкој литератури све више стручњака, уз академско постигнуће, наглашава важност развоја дјететових социјалних и емоционалних компетенција кроз институционално васпитање и образовање. Социјално-емоционални развој дјетета се углавном везује за социјализацију. „Људски идентитет, повјерење у себе и лични циљеви у животу, произилазе из интеракције са другим људима“ (Caprara i Cervone, 2003, стр. 274). У животу сваког дјетета почетне интеракције се остварују у породици, а постепено се проширују на шире социјално окружење. Интеракције са вршњацима почињу веома рано у животу. Упоредо са вршњачким интеракцијама долази и до развоја пријатељства предшколске дјеце. Велики број аутора који се бави питањима пријатељства говори о његовом доприносу социјално – емоционалном развоју (Caprara i Cervone, 2003; Katz i McClellan, 1999; Krnjajić, 1990; Maguire & Dunn, 1997; Salovey & Sluyter, 1999). Према мишљењу Капрара и Тервона пријатељи доприносе стварним и опаженим нивоима социјалне подршке. Али, поред подршке, пријатељства и вршњачке групе, пружају и различите изазове. Процес прилагођавања дјетета групи вршњака може да буде тежак, јер се од дјетета очекује да се конформише групним нормама. Ако се не конформише пријети му усамљеност а она рађа тјескобу, анксиозност и депресију што су примарни психички проблеми у данашњем друштву. У вршњачкој групи дјеца уче да разрјешавају конфликте и удружују се што је од велике важности за свакодневни живот дјеце и за њихово будуће прилагођавање (Caprara i Cervone, 2003). Процес прилагођавања предшколског дјетета вршњачкој групи је знатно олакшан уколико дијете има успостављен пријатељски однос са бар једним чланом групе. Конфликти међу пријатељима у предшколском периоду су чести и немају дуготрајне посљедице на њихов однос. Способност разрјешавања конфликта је важна социјална вјештина коју дијете развија кроз усвајање пријатељских односа. Из конфликтне ситуације која се деси међу пријатељима предшколско дијете израста за још дубља пријатељства. Животни конфликти су неминовност. Њихово рјешавање омогућује развој и као сазријевање и као учење. Дијете данас учи да буде своје и истовремено дио тима. Такав, амбивалентни конфликт, бити или не бити самосталан је

по својој природи неразрјешив до краја. Излаз из те конфликтне ситуације је наћи мјеру између друштвености и индивидуалности, бити социјализиран а остати индивидуа, научити бити и свој и свјетски, а то успјевамо у оној мјери у којој смо способни да градимо пријатељство. Пријатељство, дакле, не јача само осјећај припадања (друштвеност и друштвени идентитет) већ и индивидуалност (индивидуални идентитет), односно личност дјетета у цјелини. Тајна моћи пријатељства је у љубави за биће другог.

Процес социјализације у институцијама предшколског васпитања као шири проблем истраживан је са различитих аспеката. Према ранијим схватањима основни циљ процеса социјализације односио се на то да дјеца усвоје циљеве и вриједности друштвене заједнице који ће их мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања. Нагласак је био на васпитачу као главном актеру процеса социјализације и успјешности реализације садржаја курикулума. Под утицајем еколошке дјечије психологије развија се у предшколској педагогији нова парадигма – ситуацијско-интеракцијски или конструктивистички приступ који посвећује већу пажњу квалитативним показатељима институционалног контекста и квалитету интеракције тј. о процесима васпитања. Нова парадигма дијете схвата као субјект властитог развоја, јер својом самоконструкцијом као развојном акцијом реализује своју индивидуалност у личност и при томе, увијек изнова, конструише контекст у којем егзистира. Конструктивистичком парадигмом нужно се, дакле, мијења и поглед на контекст у којем се развој остварује јер он није одређен као основа за конструкцију реалности. Основа је само дијете, његове развојне потребе. Притом се посебна пажња усмјерава на интерперсоналне односе (што не умањује важност физичког окружења) као значајног фактора за дјечју конструкцију свијета. Наглашавањем значаја интеракционих односа за развој избјегава се приговор да је ријеч о педоцентризму – вјеровању у унутрашње снаге дјетета као основу развоја...Институционални предшколски контекст стога се третира понајприје као животни. Развојне акције остварују се у богатом сплету интеракцијских веза и односа у социјалном животном контексту у који дијете "урања" цјелином својег бића" (Крстовић, 2001, према: Богојевић, 2003, стр. 66). Конструктивистичка парадигма захтјева подударност институционалног са животним

контекстом дјетета. Из тога произилази да је вртић мјесто живљења дјеце, а не мјесто припреме дјеце за живот.

На процес социјализације дјетета утичу многобројни фактори из дјететовог окружења (породица, вртић, вршњаци). Социјализацијом се стичу како позитивне, тако и негативне особине и облици понашања. Према Богојевићу (Богојевић, 2003) социјално понашање обухвата најмање три димензије које имају своју позитивну и негативну страну:

- 1) Насупрот просоцијалном понашању (усмјереност на социјално пожељан циљ – сукладан општој добробити) имамо асоцијално понашање (усмјереност на циљ који није социјално пожељан јер тежи задовољењу само властитих жеља и потреба без одлагања);
- 2) Насупрот социјабилном понашању (склоност да се потражи друштво других) имамо несоцијабилно понашање (несклоност да се потражи друштво других);
- 3) Насупрот социјализованом понашању (уважавању обичаја и правила) стоји несоцијализовано понашање (индиферентност према обичајима и правилима).

Просоцијално понашање, односно позитивно социјално понашање, чини суштинску карактеристику људских односа, узајамних веза с другим особама. У литератури се могу наћи различите дефиниције просоцијалног понашања. Из њих произилази да се под тим појмом подразумијева широк спектар понашања који се креће од одсуства негативних форми понашања, преко понашања која су усмјерена на добробит других, уз могућу добробит и за самог појединца, до алтруистичких понашања којима је циљ туђе добро, без очекивања личне добити (Спасеновић, 2004). Просоцијално понашање је важно у остваривању компетентности појединца у свим сферама живота.

Социјално-емоционално учење је процес стицања знања, ставова и вјештина које се односе на препознавање и управљање емоцијама, сналажење у социјалном свијету, успостављање и одржавање односа с другима, учинковито доношење одлука (Payton i sar., 2008, према: Munjas Samarin i Takšić, 2009). Дакле, социјално и емоционално учење је процес развоја темељних социјалних и емоционалних компетенција код дјеце. Социјално-емоционални развој је много сложенији од саме социјализације и стога се ови појмови не могу поистовјетити. Он представља темељ развоја личности, јер у

себе укључује и процес индивидуације. Индивидуалност и друштвеност су два незаобилазна аспекта досезања цјеловитости личности. Предшколско дијете своју индивидуалност и друштвеност остварује кроз пријатељство. Стога развој пријатељства предшколске дјеце подстиче цјелокупан развој дјетета.

Пријатељство и развој социјалних компетенција предшколске дјеце

Развој социјалних компетенција почиње релативно рано у животу кроз односе које дијете развија с другима. Стога се под појмом социјалне компетенције сматра „способност особе да код саме себе и код других препознаје расположења и осјећаје и прикладно се према њима понаша“ (Krafft i Semke, 2008, стр. 29). Из ове дефиниције произилази да социјално компетентна особа зна како се понашати према другима, али је и емоционално стабилна и зна се носити с властитим емоцијама. Социјалну компетенцију дијелимо на два подручја – интраперсоналну компетенцију (свијет властитих осјећаја) и интерперсоналну компетенцију (социјално окружење). Интраперсонална компетенција је усмјерена на способности прихваћања самога себе: способност особе да створи и одржи позитивну слику о самој себи, самопоуздање, властита мотивисаност и одушевљеност изазовом, способност особе да се сама забави, да се конструктивно суочава са страховима и неуспјесима. Под интерперсоналном компетенцијом (социјално окружење) подразумијевамо: способност особе да се уживи у емоционална стања друге особе (емпатија), да се конструктивно суочава с конфликтима, да склапа и одржава односе с другим особама, способност за тимски рад: да заједно с другим особама поставља и проводи циљеве и радне стратегије, спремност на компромис, снага увјеравања и социјални ангажман (Krafft i Semke, 2008). Искуства која предшколској дјечи пружају пријатељства су неоспорна подршка у њиховом социјалном развоју и јачању социјалне компетенције. С друге стране, неспособност дјетета да ступи у контакте с вршњацима отежава и онемогућава развој пријатељства. Од велике важности је да значајни одрасли, прије свега, родитељи и васпитачи, таквом дјетету пруже правовремену подршку. Предшколско дијете без социјалног искуства

(љубави, пријатељства, дијелења, али и присвајања, свађе) може да има дуготрајне последице у свом развоју. О значају дјететове способности иницирања и одржавања задовољавајућих, реципрочних односа са вршњацима указивале су Лилиан Катц и Диан Мек Клајн (Katz i McClellan, 1999) које су се управо бавиле подстицањем социјалне компетенције у раном дјетињству. Оне наглашавају да стручњаци за социјални развој разликују два аспекта социјалне компетенције: вршњачки статус или популарност (који се најчешће назива социометријски статус) и пријатељство (Katz i McClellan, 1999, стр. 15). Популарност и пријатељство се стичу у вршњачкој групи, али се разликују по смјеру и својствима. „Популарност, као једно искуство, може се дефинисати као генерални, групно оријентисани и једносмјерни конструкт који је одраз односа вршњака према поједином дјетету, а пријатељство је специфичан, узајаман, па према томе и двосмјеран однос који је одраз искуства између појединаца. Обје димензије утичу на самопоштовање, друштвеност и алтруизам, а њихово разликовање је у складу с мотивацијом дјетета за задовољење различитих социјалних потреба“ (Bukowski i Noza, 1989, према: Simel, Špoljarić i Buljubašić Kuzmanović, 2010, стр. 94). Васпитна група отвара велике могућности за развој популарности и пријатељства предшколске дјеце. У васпитној групи дијете има могућност да ступа у интеракцију и комуникацију са својим вршњацима. По својој квалитети и својствима пријатељство има већи утицај и важност на дјететов развој. Дјететова прихваћеност од стране вршњака и популарност нису гарант дјететове способности да развије пријатељство, односно близак и реципрочан однос с неколико вршњака. Стога је у процјени дјететовог социјалног развоја важно имати у виду разлику између популарности и пријатељства и установити дјететову способност за успостављање пријатељстава с другом дјецом. Дакле, дјететова способност да развије пријатељство с другом дјецом је кључни показатељ његовог социјалног развоја. У институционалном предшколском васпитању важна је улога васпитача у подстицању позитивних образаца понашања и развоју успјешних односа међу дјецом.

Катц и Мек Клајн (Katz i McClellan, 1999) наводе компоненте социјалне компетенције које ћемо укратко образложити у даљем тексту:

- Регулација емоција – у раном дјетињству дјеца морају научити како се носити с фрустрацијама, како уживати у другима, препознати опасност, превладати страх

и тјескобу, како с времена на вријеме поднијети самоћу те како развијати пријатељства;

- Социјално знање и социјално разумијевање – социјална знања укључују познавање норми и главних социјалних правила група којима појединац припада док социјално разумијевање укључује способност предвиђања туђих реакција на уобичајене ситуације у склопу вршњачких интеракција као и туђих преференција, те разумијевање туђих осјећаја;

- Социјална умијећа – начини на које дјеца приступају једни другима, способност да се изборе за властите циљеве и

- Социјалне диспозиције – представљају намјерно и усмјерено понашање према широким циљевима. Неки примјери просоцијалних диспозиција су љубазност, саосјећајност, великодушност, сарадња. Да би се диспозиције развиле, дјеца су потребне прилике да их манифестују. Дакле, просоцијалне диспозиције као што су одговорност, сарадња и емпатија се појачавају када се дјеца често пружа прилика да их манифестују (Katz i McClellan, 1999, стр. 16-20).

Након увида у компоненте социјалне компетенције можемо закључити да вршњачка група има велики утицај на њен развој. Имајући у виду да је игра основна и водећа активност у животу предшколског дјетета она засигурно представља идеалан медиј за стицање различитих социјалних искустава. У спектру различитих класификација дјечијих игара симболичке игре пружају највећи подстицај за социјално –емоционални развој предшколске дјеце. У симболичким играма дјеца на креативан и дивергентан начин увјежбавају различита социјална умијећа. Због потребе групне усаглашености у процесу одигравања различитих игровних садржаја и одигравања различитих улога дијете у игри само себе уздиже у зону наредног развоја, подстичући на тај начин властити когнитивни развој.

Велики допринос тумачењу социјалних аспеката развоја дјетета дала је Линда Роуз Краснор (Linda Rouz-Krasnor). Проучавајући природу социјалних компетенција она је издвојила најчешће цитиране дефиниције и класификовала их у четири групе (Rose – Krasnor, 1987, према: Петровић, 2008). Првој групи припадају аутори који социјалне компетенције сматрају скупом специфичних вјештина. Они покушавају социјалне компетенције дефинисати помоћу 29 показатеља који су укључивали разне

социјалне, когнитивне, емоционалне, перцептивне, моторне и персоналне атрибуте. Замјерка овом приступу је у томе што се социјалне компетенције посматрају као личне црте појединца, не укључујући при том интеракцију између појединаца. Посматрајући само сегмент или једно његово понашање дијете нам се може учинити компетентним, али то није поуздан показатељ да је дијете у стању да сва своја различита понашања и све своје вјештине интегрише у једну цјелину и да се понаша адаптивно или социјално компетентно.

Другу групу чине аутори који социјалне компетенције дефинишу статусом у групи вршњака. Овим схватањима доминира социометријски приступ, тако да се прихваћеност од вршњачке групе сматра најпрецизнијом мјером социјалне компетенције. Највећи приговор овом приступу је тај што се на овакав начин не може мјерити способност иницирања и одржавања социјалних односа, односно не зна се да ли је одређено понашање узрок или посљедица статуса у вршњачкој групи.

Трећа група аутора одређује социјалне компетенције као успјешност у интерперсоналним односима. Мишљења су да се социјалне компетенције огледају у квалитету социјалних односа, која зависи од вјештина оба партнера у интеракцији. Тако би се квалитет емоционалне везаности и квалитет дјечијих пријатељстава могли сматрати показатељима социјалне компетенције дјетета. Критике које се упућују овом приступу се односе на то да у литератури не постоји јасна дефиниција пријатељства и што она нема само позитивне развојне ефекте. Неријетко пријатељска група врши и негативан утицај на јединку. Питање је да ли се при томе води рачуна о томе да вршњачка и пријатељска група нису једно те исто. У првој превладава грегоријански мотив, а у другој афилијативни мотив. Ако се то има у виду не можемо се сложити да пријатељска група има негативне развојне ефекте.

Четврту групу чине аутори који социјалне компетенције одређују функционалистички, односно као резултат социо-когнитивних процеса. Ово одређење усмјерено је на идентификацију социјалних циљева и задатака, на ефекте социјалног понашања као продукта акције појединца и одговора околине на те акције. Дакле, овај процес обухвата одређење циља акције, посматрање околине, бирање и примање најадекватнијих стратегија, евалуација ефеката акције и одлука о сљедећој акцији. Социјално компетентно понашање се огледа унутар сваког од ових корака, као и у

способности да се сви кораци интегришу у једну цјелину. Највећи доприноси оваквом одређењу појма социјалне компетенције огледају се у усмјеравању пажње на индивидуалне и развојне разлике, као и истицање дјечијих социјалних циљева и ефеката социјалног понашања. Могући проблеми оваквог одређења су ти што се неко понашање мора посматрати уско везано за циљ, а уколико дијете има више циљева они могу бити у супротности (Rose – Krasnor, 1987, према: Петровић, 2008). У сваком од наведених одређења уочљив је покушај да се социјална компетенција, икако комплексан феномен, своди на семо неки од његових аспеката.

Ненад Сузић (2006) износи схватање да је успјех дјетета директно зависан од ране социјалне прихваћености и укључености. У предшколским установама код дјеце препознајмо двије типичне оријентације – укљученост и отуђеност које он објашњава помоћу теорије припадања и теорије додира. Укључено дијете је активно, флексибилно, циљно оријентисано, конструктивно, истрајно и успјешно у социјалним интеракцијама са другима. Одбачено дијете је усамљено, апатично, уплашено и незадовољно. Предшколска установа може значајно помоћи сваком дјетету да превазиђе отуђеност. Сузић наглашава да се развијање социјалних компетенција најефикасније може остварити функционисањем дјечијег колектива (Сузић, 2006, стр.113). У даљем тексту ћемо образложити седам социјалних компетенција према овом аутору сагледавајући их кроз призму пријатељства предшколске дјеце:

1) Разумијевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа представља компетенцију која је потребна сваком човјеку. Вјештине које чине компетенцију коју називамо разумијевање других индивидуа и група аутор је пронашао у структури интерперсоналних способности Хауарда Гарднера (Howard Gardner) која обухвата: давање повратне информације, предосјећање туђих осјећања, кооперативно учење, комуникација „очи у очи“, способност разумијевања, подјела рада, умијеће сарадње, примање повратне информације, осјећање туђих побуда, групни пројекти (Gardner, 1983; према: Suzić, 2006). Неоспоревајући Гарднерову структуру интерперсоналних способности, која има добро избалансиран однос између вјештина за разумијевање других индивидуа и вјештина за разумијевање других група Сузић им придружује још три вјештине: разумијевање интергрупних односа, препознавање и умијеће разрјешавања латентних и отворених конфликта и препознавање и умијеће

кориштења интергрупних снага. Све наведене вјештине су неопходне за интеракцију унутар групе, са другим групама или појединцима. Из перспективе предшколске педагогије важна је чињеница да се са развојем вјештина које укључује ова компетенција може почети од раног дјетињства, конкретније од четврте године живота. Разумијевање других индивидуа и група је претпоставка развоја пријатељства. Разумијевање група и тумачење емоционалних струјања омогућава дјетету лакшу интеграцију у групу те повећава осјећај групне припадности.

2) *Сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организације, колаборација.* У објашњавању ове компетенције аутор уважава стајалиште Данијела Големана који сматра да људи са овом компетенцијом посједују следеће вјештине: заиста се жртвују за остварење ширих организационих циљева, налазе смисао и сврху у широј мисији групе, користе кључне групне вриједности при доношењу одлука и објашњавању одређенења и активно користе указане прилике како би остварили мисију групе (Goleman, 1998, стр.118, према: Suzić, 2006, стр.116). Сматрајући да усаглашеност са циљевима групе подразумева и неке друге аспекте које Данијел Големан није обухватио Сузић им придодаје и следеће вјештине: „способност попуштања и демократског усаглашавања, способност увјеравања и убјеђивања других, способност придобијања чланова групе за властите идеје и приједлоге и способност рјешавања конфликта“ (Suzić, 2006, стр.116). Са развојем компетенције сагласност, усаглашеност индивидуалних и групних циљева и вриједности, одлука и акција пожељно је почети у предшколском периоду. Да би предшколско дијете успјешно развијало односе са другом дјецом потребно је да првобитно властите циљеве и вриједности усагласи са групом којој припада или бар са неким њеним члановима. Дијете које не посједује ову компетенцију за последицу може доживјети одбацивање групе. За формирање дијаде неопходна је сагласност обје особе. Дијете које развије пријатељство лакше развија и социјалне вјештине као што су способност рјешавања конфликта и доношење одлука. Пријатељства подстичу предшколско дијете да своје циљеве и вриједности усаглашава са другима.

3) *Групни менаџмент: бити вођа и бити вођен, стварање веза, способност увјеравања, организационе способности, тимске способности, подјела рада* је компетенција коју је могуће и пожељно развијати у предшколској установи. Сузић сматра да бисмо

„истовремено требали развијати способност руковођења и способност прихватања вођења од стране других“ (Suzić, 2006, стр. 118). У предшколској установи је могуће подстицати развој ове компетенције кроз формалне и неформалне активности. Подјела рада и тимски рад су дио свакодневних активности дјеце у вртићу. Васпитач својим подстицањем дјеце на заједничке активности и међусобно уважавање развија другарство и пријатељство. С друге стране, васпитне групе у којима је развијено другарство и успостављени пријатељски односи међу њеним члановима су пријемчиве за реализацију различитих облика заједничких активности.

4) *Комуникација: слушати отворено и слати увјерљиве поруке, комуникација „очи у очи“, ненасилна комуникација.* Развијена комуникација је предуслов ступања у социјалне контакте. Дјеца која немају развијену компетенцију комуницирања тешко могу развити пријатељство с другом дјецом. „За слободан живот у XXI вијеку човјеку је потребна способност брзе процјене непознатих људи и способност успостављања веза. Обје ове способности подразумијевају ефикасно комуницирање“ (Suzić, 2006, стр. 120). Вјештина комуницирања се учи од раног предшколског периода. Упоредо са развојем симболичке функције, око осамнаестог мјесеца живота, развија се и говор дјетета. Међутим, дијете комуницира са својим окружењем и прије развоја говора, употребљавајући у тој комуникацији невербалне знаке. Кроз различите активности у вртићу, а посебно кроз игру, дијете развија вербалне и невербалне комуникацијске вјештине. Васпитач, да би пружио адекватну подршку у развоју комуникацијских вјештина треба дјетету омогућити субјекатску позицију у васпитном процесу и дати слободу изражавања. Вјештина комуницирања је неопходна за развој пријатељства предшколске дјеце. Дијете које лако ступа у интеракцију – комуникацију са другом дјецом истовремено је компетентније у развијању пријатељства с другом дјецом.

5) *Подршка другима и сервисна оријентација, сензибилитет за развојне потребе других и подржавање њихових способности.* У досадашњем васпитању и образовању овој компетенцији, као и претходно наведеним, није посвећена одговарајућа пажња. Уколико настојимо да пружимо подршку дјетету да се уклопи и постане дио савременог свијета са развијањем ове компетенције требамо почети од предшколског периода. То подразумијева процес у коме дијете схвата важност разумијевања потреба других, посматрање ствари из њихове перспективе, пружање савјета, помоћи и подршке

другима. Дијете које има подршку групе којој припада има велики подстицај за стварање позитивне слике о себи, развоју самопоуздања и самоконтроле. Поред вршњачке групе свакако је значајна подршка породице. Предшколско дијете које има задовољавајућу подршку унутар породице показује већу склоност и сусретљивост у пружању подршке према другима, посебно вршњацима. Предшколска установа, као и у претходним примјерима, треба да кроз реализацију програмских активности омогући дјечи да помажу једни другима, сарађују, пружају подршку. Овдје је кључна улога васпитача који својим примјером подстиче и охрабрује позитивне обрасце понашања. Развијајући социјалну компетенцију која подразумијева пружање подршке другима, сензибилитет за развојне потребе других и подржавање њихових способности уједно подстичемо и развој пријатељства предшколске дјеце. Другим ријечима, ова социјална компетенција је значајна компонента пријатељства.

6) *Уважавање различитости, толеранција, демократија.* Данашње друштво тежи успостављању глобалних вриједности које превазилазе оквире појединих држава. Да бисмо били спремни на суживот са другима морамо бити спремни на уважавање различитости, толеранцију и демократију. Толеранција је једна од најважнијих глобалних вриједности на којима се темељи демократско друштво и с њеним развојем треба почети од најранијег периода. У дјечијој природи је нетолерантност, односно предшколско дијете је склоно да мисли да се „свијет врти око њега“ и да се сви требамо сложити с његовим мишљењем. Прелазак дјететовог нетолерантног мишљења у толеранто зависи од значајних одраслих и вршњака из дјететовог непосредног окружења. Један од основних васпитних задатака предшколске установе је да код дјеце развија толеранцију и уважавање различитости, праведности и свијести да сви имамо једнака права. Толеранција, праведност и правичност су темељне компоненте пријатељског односа. Важно је напоменути да су предшколска дјеца посебно осјетљива на правичност. Васпитач у свакодневним животним ситуацијама у вртићу има прилику да подстиче развој ове социјалне компетенције. Поред тога, данас постоје и развијени програми који се циљано могу водити у сврху развоја ових компетенција. Добар примјер таквог програма је „*Учимо живјети у миру заједно од раног дјетињста*“ који има за циљ развијање темељних животних вриједност код дјеце ради постизања

заједничког добра и мира у свијету. Ради мира у свијету потребно је развијати пријатељство на глобалном нивоу.

7) *Осјећање позитивне припадности нацији и цивилизацији.* Предуслов поштовања и уважавања других је поштовање и осјећање позитивне припадности властитој нацији. Структуру социјалне компетенције коју називамо осјећање припадности нацији и цивилизацији Сузић објашњава првенствено кроз следеће вјештине:

- „активна укљученост у локални и шири јавни живот, осјећај припадања средини у којој човјек живи,
- познавање и његовање језика и обичаја, културе у норме одређене нације,
- способност сналажења у различитим културама и заједницама и
- уважавање и промовисање позитивних вриједности различитих култура“ (Suzić, 2006, стр. 124).

Поред тога, овај аутор наглашава да је од велике важности препознати код дјеце „склоност ка етноцентризму и етничкој нетолеранцији и у складу с тим одредити праву мјеру дјеловања на овом плану“ (Suzić, 2006, стр.124). Предшколска установа има значајну улогу у развијању осјећања припадности нацији и цивилизацији. Посматрајући ову социјалну компетенцију из перспективе пријатељства предшколске дјеце можемо претпоставити да она доприноси развоју алтруизма, односно најважнијој и основној компоненти пријатељства.

Говорећи о значају развоја социјалних компетенција Големан (Goleman, 2014) успоставља „модел“ социјалне интелигенције према којем се компоненте социјалне компетенције могу разврстати у двије велике категорије: у категорију социјалне свјесности, кад имамо осјећај о другима и у категорију социјалне спретности, кад потом поступамо сходно тој свјесности. „*Социјална свјесност* се односи на социјални аспект који се креће од инстантних осјећаја за туђе унутрашње стање, до разумијевања осјећања и мисли те особе, и до „хватања“ сложених социјалних ситуација. Она обухвата:

- прималну емпатију: осјећање с другима; осјећај за невербалне емоционалне сигнале,
- подешавање: слушање с пуном пријемчивошћу; подешавање, штимовање на неку особу,

- емпатичку тачност: разумјевање туђих мисли, осјећања и намјера и
- социјалну когницију: знање како дејствује социјани свијет“ (Goleman, 2014, стр. 89).

Социјална свјесност својим дјеловањем не осигурава успјешну интеракцију. Стога се *социјална спретност* надовезује на социјалну свјесност и омогућава дјелотворну интеракцију. Спектар социјалне спретности према Големану обухвата:

- „синхроничност: глатку интеракцију на невербалном нивоу,
- самопредстављање: успјешно представљање себе,
- утицај: обликовање исхода социјалних интеракција и
- бригу: старање о потребама других и одговарајуће акције“ (Goleman, 2014, стр. 89).

Евидентно је да социјална интелигенција подразумијева широк спектар социјалних вјештина различите сложености које особа треба да посједује. Харги (Hargie, 2006) је развио модел социјалних вјештина који се темељи на три претпоставке: да се људи понашају сврховито (усмјерено ка неком циљу), да су осјетљиви на учинке свог понашања и да подузимају активне мјере за мијењање свог понашања у складу са повратном информацијом о резултатима свог понашања. Из овог модела произилази шест елемената који одређују социјалне вјештине интерперсоналне комуникације:

- 1) сврховито је и треба га разликовати од случајног и намјерног понашања (циљеви могу бити врло специфични, али и врло уопштени),
- 2) међусобна повезаност – да би постигли циљ користимо различите међусобно усклађене и координиране облике понашања,
- 3) социјално прилагођено понашање мора бити прикладно за ситуације које се користи (испуњавају се очекивања појединца у специфично одређеном контексту),
- 4) социјалне вјештине се дефинишу у терминима јединица понашања које се могу идентификовати и које неки појединац у свом понашању очитује и показује (под јединицама понашања се мисли на појединчеве секвенце понашања које ми када их систематски опажамо сврставамо у социјално вјешто комуницирање) ,

- 5) социјалне вјештине састоје се од понашања које је научено – данас проглашава мишљење да је већина понашања научена; кључни доказ за то су дјеца која су одрасла у изолацији (показју искривљене, социјално неприхватљиве вјештине понашања, немају развијен језик) и
- 6) когнитивна контрола – социјално инадекватна особа може научити базичне елементе социјалних вјештина, али ако није у стању то адекватно користити у одређеним ситуацијама, онда се ни не понаша социјално вјешто. Да би за одређено социјално понашање рекли да је вјешто оно се мора догодити у тренутку када за то постоји адекватан сплет околности (Hargie, 2006).

С обзиром на важност социјалних вјештина и њихов утицај на социјалну компетентност дјетета, с подстицањем њиховог развоја и јачања потребно је почети од раног предшколског периода. Развој пријатељства предшколске дјеце и развој њихових социјалних вјештина је међусобно условљен.

Пријатељство и развој емоционалних компетенција предшколске дјеце

На основу резултата истраживања о развојним и социјализацијским ефектима на емоционалну интелигенцију међу стручњацима из овог подручја влада увјерење да се емоционална интелигенција може увјежбати и унаприједити у различитим друштвеним контекстима - образовном, организацијском, интерперсоналном (Matthews, Zeidner i Roberts, 2002, према: Munjas Samarin и Takšić, 2009). Управо због претпоставке да се за разлику од IQ-а, емоционална интелигенција може дугорочно развијати, многи аутори умјесто термина интелигенција прибјегавају кориштењу других термина иако говоре о истом склопу вјештина и способности, те се у литератури сусрећу појмови попут емоционалног квоцијента, емоционалне писмености, емоционалне компетентности (Goleman, 1997; Krafft i Semke, 2008; Munjas Samarin и Takšić, 2009). Према Зорану Миливојевићу (Milivojević, 2007) основна теза од које полази концепт емоционалне интелигенције јесте да су емоције веома важни аспекти реалности, и то како сопствене

емоције, тако и емоције друге особе. Он дакле, емоције сматра изузетно важним како за познавање себе, тако и за познавање других. „Емоција је реакција субјекта на стимулус који је оцијенио као важан, а која висцеларно, моторно, мотивационо и ментално припрема субјекат за адаптивну активност“ (Milivojević, 2007, стр. 20). Да су емоције продукт појединчеве реакције на одређени догађај или ситуацију, те да их карактерише одређено понашање и емоционално изражавање произилази из дефиниције емоција која је наведена у Педагошком лексикону. У њему емоције се дефинишу као „узбуђење, узбуђеност покренута ситуацијом која је за особу значајна, а коју прате особен субјективни доживљај (квалитет емоције, као што је љубав, страх, гњев и слично), карактеристичне промјене у понашању и одређене физиолошке промјене“ (Pedagoški leksikon, 1996, стр. 157). Развој емоција је у великој мјери индивидуално условљен и то је основни разлог због којег се људи знатно разликују по снази и дубини емоција те по начину њиховог испољавања. Емил Каменов као најсвеобухватнију теорију развоја емоција наводи теорију Карл Бридис (Karl Bridges). Ова ауторица је на основу резултата до којих је дошла систематским посматрањем емоционалних промјена на појединим узрастима установила да се код беба одмах после рођења запажа само недиференцирано узбуђење, из којег се постепено развијају емоције захваљујући процесима сазријевања и условљавања. „Крајем првог мјесеца издваја се негативна емоционална реакција – узнемиреност, а крајем другог мјесеца, позитивна – задовољство. Из ове двије врсте реакција на узрасту од три до шест мјесеци, постепено се издвајају емоције гњев, гађење и страх (из узнемирености), а од деветог до дванаестог мјесеца одушевљење и наклоност (из задовољства). Око петнаестог мјесеца из негативне емоционалне реакције израста љубомора, а око 21. мјесеца из позитивне – радост. Од друге до пете године јављају се и стид, стрепња, завист, разочарење и нада,, (Каменов, 2006, стр. 259). Емоционалне реакције предшколске дјеце увелико су зависне од дјететовог окружења. Подржавајућа средина и позитивна емоционална клима подстиче позитивне емоције код дјеце. Да бисмо подстакли пожељне емоције и смањили учесталост појаве непожељних важно је добро познавати дијете и разумјети одлике његовог емоционалног реаговања. Родитељи најбоље познају своју дјецу и стога им могу пружити највећу подршку. Вјешт васпитач, поред познавања основних карактеристика емоционалног развоја предшколске дјеце, упознаће дјететов

индивидуални свијет и адекватно подржати емоционални развој конкретног (појединог) дјетета.

Емоционална компетенција је базична способност дјеце за интеракцију и успостављање односа са другима (Denham, 1998; Maguire & Dunn, 1997; Saarni, 1999). У складу с тим, настојаћемо да истражимо могућности доприноса њеном развоју код предшколске дјеце. Појам емоционалне компетенције Сузић (2006) дефинише као „способност или спремност личности да разумије властите емоције као и емоције других, да влада својим емоцијама и да их надограђује или усавршава те користи у социјалним и животним ситуацијама. Овај појам се најбоље може схватити у контексту цјеловитог функционисања личности. На примјер, није могуће посматрати емоционалност без моралног аспекта или без алтруизма и емпатије као социјалних аспеката емоционалности“ (Suzić, 2006, стр. 95).

Поред породице, предшколске установе имају веома значајну улогу у пружању подршке развоју емоционалних компетенција предшколске дјеце. У том смислу, Сузић даје веома детаљну разраду емоционалних компетенција, објашњених с обзиром на њену суштину и у односу на могућности дјеловања у предшколској установи. У даљем тексту настојаћемо да према овом аутору наведене емоционалне компетенције сагледамо у њиховом односу са пријатељством предшколске дјеце:

1) *Емоционална свијест, препознавање својих и туђих емоција*. Суштину ове компетенције чини дјететова способност да контролише властите емоције. Да би успјело у томе дијете треба да препозна властите емоције, односно да их дијагностификује. „Разлажући емоционалну свијест или препознавање својих и туђих емоција на компоненте Големан сматра да ова компетенција подразумева:

- „знати које емоције осјећамо и зашто,
- схватити везе између мишљења и емоција, што неко мисли, чини и каже,
- препознати како осјећања утичу на рад и учинак, на дјело и
- имати емоције водиле базиране на свијести о вриједностима и циљевима“

(Goleman, 1998, према: Suzić, 2006, стр. 97).

У наведеном прегледу компоненти које чине компетенцију емоционална свијест, препознавање својих и туђих емоција уочавамо да је она базична за емоционално васпитање, односно за изградњу здраве емоционалности код дјеце. Поред тога, ова

компетенција, иако је суштински емоционална, у себи садржи и когницију. Дакле, она истовремено подстиче и когнитивни развој личности. Развој ове компетенције почиње од раног дјетињства. У том процесу важно је дјететово окружење. Уколико дијете добија љубав и адекватну подршку има велике могућности да развије своју емоционалност у жељеном правцу. Дијете које у раном дјетињству нема интеракцију са значајним одраслим и вршњацима базирану на здравој емоционалности веома тешко може да се развије у здраву и формирану личност. Пријатељство предшколске дјеце подстиче различите емоције и ставља дијете у позицију да их препознаје код себе и код свог пријатеља или дјетета с којим жели успоставити узајаман однос заснован на повјерењу и љубави. Без емоционалне свјесности, препознавања својих и туђих емоција није могуће успоставити нити одржати пријатељство. Пријатељство тражи инвестирање у однос које није могуће остварити без емоција.

2) *Самопоуздање, јасан осјећај властитих моћи и лимита.* Ову компетенцију аутор везује за емоције јер се у њеној основи налазе инстинкти и нагони а уз њих примарне емоције, као што су страх, срџба или срећа. Самопоуздање је емоционална компетенција која се заснива на нади, срећи, задовољству и другим позитивним емоцијама које особи дају осјећај властитих моћи и лимита. Супротност самопоуздању је несигурност у чијој основи се налазе негативне емоције (Suzić, 2006, стр. 99). Предшколска установа својим неструктурираним и структурираним активностима може развијати самопоуздање и јасан осјећај властитих моћи и лимита предшколске дјеце. Дијете које у активностима доживљава успјех истовремено јача самопоуздање, али суштина не смије бити у самом успјеху већ у учешћу у активности која води спознаји – ја то могу, а на старијем узрасту спознаји – ми то можемо. Због тога за подстицање развоја самопоуздања предшколске дјеце, послије родитеља, највећи значај имају интеракције и односи дјетета са васпитачем и другом дјецом у васпитној групи. Самопоуздање је стога важна компонента успостављања пријатељског односа. Самопоуздано дијете лакше ступа у интеракцију – комуникацију са другом дјецом, испољава властите емоције и уочава емоције других, укључује се у игру и саосјећа са другом дјецом. Дакле, самопоуздано дијете лакше успоставља пријатељство, а пријатељство буди (охрабрује) пријатељство.

3) *Самоконтрола, контрола ометајућих емоција и импулса* је компетенција коју сматрамо једном од најважнијих емоционалних компетенција. Унутар ове емоционалне

компетенције личност је усмјерена на контролу ометајућих емоција и импулса, односно о контроли свих емоција које могу блокирати корисне и потребне акције и мисли особе. Важно је разликовати контролу од потискивања емоција. Уколико се ради о контроли, човјек је тих емоција свјестан, свјестан је њиховог интензитета и могућности, односно њиховог корисног или штетног дејства. Код потискивања емоција то није случај, јер се ту ради о когнитивној забрани или баријери коју личност свјесно или несвјесно ставља пред њих. И овдје аутор наводи Големана који под самоконтролом као емоционалном компетенцијом подразумијева:

- „Контрола властитих импулсивних осјећања и добро управљање емоцијама;
- Остати сталожен, позитиван и миран у свакој ситуацији чак и пред изазовима;
- Мислити јасно и остати фокусиран чак и под притиском“ (Goleman, 1998, стр.82, према: Suzić, 2006, стр. 102).

Предшколска установа својим васпитно-образовним дјеловањем треба да код дјеце развија умијеће преусмјеравања властитих емоција у жељеном правцу. То ће им касније свакако помоћи да владају властитим понашањем и да имају конструктивнији приступ у различитим животним ситуацијама, а самим тим сретнији и здравији живот, без великог стреса и фрустрација. Ову емоционалну компетенцију сматрамо изузетно значајном за одржавање успостављених пријатељстава.

4) *Емпатија и алтруизам*. Емпатија и алтруизам је емоционална компетенција која у својој основи има љубав иако не искључује и постојање других емоција. Сузић повезује емпатију и алтруизам у једну емоционалну компетенцију из разлога што сама емпатија без алтруизма у основи може имати и негативне емоције. С обзиром да је синоним за алтруизам човјекољубље, он у овој сложеници усмјерава компетенцију ка позитивним емоцијама. Ова емоционална компетенција је потреба човјека да би могао да функционише у свом социјалном окружењу. Под емпатијом и алтруизмом аутор конкретније подразумијева:

- „Способност разумијевања мисли, осјећања и активности других људи;
- Уважавање другог онаквог какав је, са његовим манама и врлинама;
- Емотивна пријемчивост;
- Опредијељеност да се другом пружи подршка и помоћ“ (Suzić, 2006, стр.104).

Уважавање и разумијевање потреба других, потреба да се другом помогне и прихватање других онаких какви они јесу је неопходност суживота са другима. Бројни су разлози због којих емпатију и алтруизам требамо развијати и јачати од најранијег узраста. Основни покретач у том развоју је породица, а предшколска установа основ подршке и даљег развоја. Без алтруизма и емпатије нема пријатељства. Алтруизам је окосница и најузвишенији ниво пријатељства. С обзиром да ћемо односу пријатељства предшколске дјеце и алтруизму посветити посебно поглавље у овом раду овдје се нећемо детаљније бавити овим питањем.

5) *Истинољубивост, изградња стандарда части и интегритета* је емоционална компетенција која од човјека захтјева етичност, часност, самокритичност као и емоционалну уравнотеженост. Она подразумева позитивну емоционалну опредјељеност према себи, друштву и природи. Неко ко је истинољубив вјероватно је да је емоционално стабилан и самокритичан. Истина не доноси увијек популарност, а ни непогрјешивост. Важно је имати у виду да истина може повриједити осјећања друге особе, да може донијети више штете него користи. Ова компетенција је превентивно заснована на емпатији. Почива и на когнитивним и социјалним, али првенствено емоционалним основама човјека (Suzić, 2006).

Изградња компетенције коју називамо истинољубивост, изградња стандарда части и интегритета почиње у предшколском периоду. У том развоју значајну улогу имају предшколске установе, односно квалитет реализације курикулума предшколског васпитања. Најефикаснији курикулуми предшколског васпитања су они који у центар васпитног процеса стављају дијете и уважавају његове природне потребе. С обзиром да је нарочито у предшколском васпитању важећа истина да је *најбоље средство васпитања личност васпитача* (Marija Montessori) евидентно је да је управо васпитач највећи подстицај за дијете. Право пријатељство је засновано на искрености. Једино уколико имамо искрен однос са другом особом добијамо могућност да сачувамо пријатељство.

6) *Адаптабилност, флексибилност у прихватању промјена* је компетенција која је уско везана са креативношћу и селф – концептом. Адаптабилна особа је и емоционално стабилна личност, спремна да се сретне са промјенама и да их прихвати. Неко ко жели да учи, прво мора да изврши самопроцјену, односно да види колики је ниво његовог

знања и колико познаје одређену област, па тек онда да започне са ефикасним учењем. Ова самопроцјена може у себи носити позитивне емоције као што су срећа, жеља, нада, понос...као и оне негативне као што су страх, забринутост, стрепња, трема и сл. Адаптабилна особа ће прихватити промјене под утицајем позитивних емоција, док ће особа која подлегне негативним емоцијама највјероватније одустати од учења (Suzić, 2006). Још већи проблем је што адаптибилност и флексибилност повезана са негативним емоцијама умјесто у креативност води у конформизам. Основни предуслов подстицања развоја ове емоционалне компетенције у предшколским установама је освјешћеност васпитача о значају уважавања индивидуланих потреба сваког дјетета. Наиме, предшколско дијете, свакако, може само да изврши процјену властитих способности у извршавању одређених захтјева које се пред њега стављају, али му је у тој самопроцјени често потребна потврда васпитача, као пријатеља а не као неприкосновеног ауторитета. Важно је да васпитач подстакне дијете на различите могућности проналажења рјешења, односно да га мотивише на иновативност и адаптабилност. Поред васпитача, значајна подршка у развоју ове компетенције су свакако пријатељи, који поред пружања осјећаја сигурности могу бити важни саучесници у процесу учења.

7) *Иновација, отвореност за нове идеје, приступе и информације* је компетенција позната и као креативност, везана је за когницију, али у њеној основи лежи емоционалност. Људи који су отворени за нове идеје, приступе и информације углавном су задовољни и срећни приликом свог рада, доживљавају га као изазов и могућност креирања нечег новог (Suzić, 2006). Предшколска установа треба да подржи креативност и отвореност у готово свим структурираним и неструктурираним активностима. Дјечја игра је водећа активност у животу предшколског дјетета и активност у чијој је основи креативност. Дакле, омогућавање и подстицање дјечје игре је највећи подстицај за развој ове емоционалне компетенције, која уколико се спутава на предшколском узрасту никада послје у животу неће имати могућности да се развије. С друге стране, подстицање развоја иновативности и креативности на предшколском узрасту поставља темеље за касније сложеније облике стваралаштва.

Емоционално васпитање почиње у раном дјетињству у породици. Васпитање емоција подразумијева стварање осјећања сигурности, прихваћености, наклоности и прије свега љубави. Дјеца која одрастају у подржавајућој средини су срећна и слободна,

спремнија за сарадњу и имају позитиван и пријатељски однос према својој околини. Она рјеђе испољавају негативне емоције, способнија су да регулишу своје емоције када страхују или када су узнемирени, отпорнија су на фрустрације. Стварање позитивне педагошке климе у предшколској установи, успостављање и његовање пријатељских и сарадничких односа између дјеце, као и између дјеце и васпитача представља значајну подршку у развоју здраве емоционалности. Дјеца која испољавају позитивне емоције су изразито спремнија за социјалне контакте и успостављање пријатељстава. Пријатељство предшколске дјеце је базична основа за успостављање и његовање позитивних односа са другим људима у животу.

Педагошки аспекти алтруизма и љубави као основа пријатељства предшколске дјеце

Цјелокупно човјеково понашање могуће је сагледавати из његове оријентисаности према себи и према другоме. Однос према другоме заснован на настојању да му безусловно помогнемо, искључујући личну корист, је одређена врста просоцијалног понашања које називамо алтруизам. „Алтруизам је помагање искључиво због жеље да се оствари добробит за другу особу, без доборбити (и обично уз губитке) за себе“ (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Дакле, алтруизам подразумијева подређивање личних интереса интересима референтне групе и друштва у цјелини. Стога је алтруизам основа и најузвишенији ниво друштвености који се у свакодневници манифестује као пријатељство. Несебично пружање помоћи и жртвовање за друге заснива се, дакле, на осјећају припадања заједници чији емоционални израз називамо љубав. Ако у нама током развоја не превлада алтруизам над егоизмом умјесто љубави у нама се гомилају негативне емоције: стид, кривица, кајање. Очито је да једино уз помоћ љубави без траума успијевамо разријешити конфликт егоизма – алтруизма који је у темељу одрастања. Али наведени конфликт, пошто подразумијева жртвовање појединца за заједницу, односно примат заједнице над појединцем, ријетко се завршава тријумфом љубави и пријатељства а чешће је конгломерат љубави и наведених негативних емоција због чега одрастамо уз трауме, а оне онемогућавају да се на алтруизму утемељи

личност. Да би се утемељила личност неопходно је упознати и негативне емоције али само њиховим превлађивањем љубављу израста (буди се) личност, дакле, алтруизам – спремност на жртвовање, није доказ постојања љубави а без безусловне љубави нема личности. „Тек када је љубав у нама, и Бог је са нама, тада налазимо снаге за практикурање институције бодисатв – зрачимо љубавном чежњом ка свијету или другачије речено дјелујемо као разотуђене, самоактуелизоване личности. У тим тренуцима свака од особа помаже оној другој у развоју у складу са својим могућностима и развојним потребама партнера. То је побједа заједништва људи као личности над самодовољношћу индивидуалности" (Богојевић, 2002, стр 98). Отворено васпитање, у доброј мјери утемељено на пријатељству одраслог и дјетета, није нова идеја, али је у потрошачком друштву наглашавањем субјективитета индивидуе добило могућност реализације која није ствар волонтаризма већ пријеке потребе. Његова улога је борба против инструментализације индивидуалности коју подстиче потрошачко друштво. Али данас је, по мишљењу Богојевића, одрастање предшколске дјеце још отежаније, јер потрошачко друштво захтјева разрјешавање дубљег конфликта при одрастању. Пријатељство стога није више питање само разрјешења конфликта егоизам – алтруизам већ и конфликта нарцисоидност (самозаљубљеност) – љубав. Потрошачко друштво, истичући у први план наш субјективитет у циљу успјешности у улози потрошача, гура нас у још већи конформизам заснован на комодитету и у самољубље којем није потребан други. Међутим, тиме се отвара могућност дубљег утемељења личности, чиме парадоксално, право пријатељство још више добија на значају, те се сад мјери, не кроз ниво достигнутог алтруизма, већ кроз способност за љубав према бићу другог.

Према мишљењу Креча, Крачфилда и Балакија (Крећ, Крачфилд и Balaki, 1972) алтруистичка потреба се јавља у раном дјетињству. Ради поткрепљења тезе да предшколска дјеца показују алтруистичке поступке они наводе експлоративну студију дјечијег психолога Лојса Мерфија (Lois Murphy) у којој су описани резултати посматрања неколико различитих категорија саосјећајног реаговања дјеце из вртића на невољу других. Резултати овог систематског посматрања предшколске дјеце указују да се алтруистичка потреба јавља у раном дјетињству. Објашњавају је кроз сљедеће забиљежене примјере: показивање саосјећања тјешењем расплаканог дјетета;

показивање саосјећања у облику вербалне помоћи; пружање непосредне помоћи другом; залагање да се заштити друг који је у невољи као и прекоравање дјетета које је напало друго дијете (Murphy, према: Kreč, Kračfeld i Balaki, 1972). Налази наведеног истраживања указују на оправданост подстицања и јачања алтруистичког понашања предшколске дјеце.

Према схватању Данијела Бетсона (Daniel Batson) чисти алтруизам се јавља када доживимо емпатију са особом којој је потребна помоћ, тако да се ставимо у положај друге особе и доживимо догађаје и осјећаје које је она доживјела. Он је развио хипотезу емпатија – алтруизам која се заснива на претпоставци да ћемо, када доживљавамо емпатију са неком особом, покушати помоћи тој особи из потпуно алтруистичних разлога, неовисно о томе можемо ли тиме што добити. Алтруистички разлози су друштвено оправдани, очекивани и стога корисни, разумни разлози. Разлози љубави нису нужно разумни, они надилазе разумну сферу личности, етичност, моралност а да нису стога аморални, неетични, јер су више од тога – љубав. Међутим, иако је Бетсон својим истраживањима дошао до резултата да прави алтруизам постоји када људи доживе емпатију с патњом друге особе, врло је тешко открити тачне мотиве којима су људи вођени приликом помагања другима. Поставља се питање помажу ли људи који доживљавају емпатију само због забринутости за особу којој је потребна помоћ или је разлог помагања у томе да умање властиту нелагоду изазвану посматрањем патње друге особе. Иако постоје опречна схватања, хипотеза емпатија – алтруизам се одупрла свим изазовима и потврдила значајну количину ваљаности, јер је извјесно да у неким условима снажни осјећаји емпатије са жртвом подстичу несебично давање (Batson, 1991, према: Aronson, Wilson i Akert, 2005). Поред објашњавања мотива за алтруистичко дјеловање хипотеза емпатија – алтруизам прави јасну дистинкцију међу појмовима емпатија и алтруизам.

Емпатијско дјеловање појединца представља дио његове моралности. Емпатија као дио моралности је као и сама моралност друштвено условљена, за разлику од љубави која је свевременска, космичка категорија. Мартин Хофман (Martin Hoffman, 2003) сматра да коријене моралности треба тражити у емпатији. Емпатија представља врсту саучествовања са могућим жртвама, неким ко пати, ко је у невољи, те учествовање у њиховој невољи обавезује саучеснике да реагују и да другима помогну.

Претпоставља се да емпатија, односно саосјећање са другима и стављање себе у положај друге особе наводи људе да слиједе одређене моралне принципе. Хофман прати природни развој емпатије од дјетињста до зрелијег доба. Он заступа тезу о развојној синтези дјечје емпатије и њихове когнитивне диференцијације себе као различитих од других. Према његовом схватању та синтеза развоја се одвија кроз пет ступњева развоја емпатијске узнемирености: а) реактиван плач новорођенчета; б) дијете реагује на туђу патњу као да се оно налази у тој ситуацији, али још увијек не прави разлику између себе и других – егоцентрична фаза; ц) дијете схвата узнемиреност другог дјетета, али још увијек не разумије шта су његова а шта туђа унутрашња стања и понаша се у складу с тим - квазиегоцентрична емпатијска узнемиреност; д) искрена емпатијска узнемиреност у којој дијете схвата емоције других и разумије да други посједују унутрашња стања независно од његових властитих и е) емпатија са другом особом у срећним и тужним ситуацијама или пак способност дјетета да емпатише са цијелом групом (Hoffman, 2003). Хофманов термин емпатијска узнемиреност се односи на комбинацију емпатије и саосјећања. Из описане развојне шеме можемо уочити да се свака фаза комбинује са достигнућима претходних ступњева. Најразвијенија и најсвеобухватнија је посљедња фаза у којој је дијете способно да разумије и емотивно реагује на околности, емоције и жеље других људи, док у исто вријеме задржава свијест о томе да је у питању друга особа. Предшколско дијете већ у првој години живота показује тугу када види друго дијете како је пало и плаче. Оно тада реагује на начин што се понаша као да је и само пало и тражи утјеху значајног одраслог. Послије прве године живота њихова реакција на повреду и плач другог дјетета је сасвим другачија. С обзиром да послије прве године живота дјеца почињу бити свјесна да се разликују од других, она ће покушати да сами утјеше дијете. У предшколској установи чести примјери пружања утјехе су позив на заједничку игру и дијељење играчака. Упоредо са развојем дјеца су способнија да разумију околности које су изазвале одређене невоље и емоционална стања других, што повећава њихов ниво емпатије.

У теоријском моделу Мирје Калиопуске (Kallioruska, 1995) емпатија означава један холистички процес у организму. У том процесу могуће је разликовати физиолошке, кинестетичко/хаптичке, афективне, мотивационе и когнитивне компоненте. Према Калиопускином схватању емпатија није могућа без осјећајности,

односно способности да се крене у сусрет другоме. Дефинише је као процес у коме особа изоставља сопствене мисли, односно себе и преузима улогу друге особе настојећи да доживи њене утиске. Након што се поистовјети са другом особом поново се враћа себи (затвара границе ега) и враћа се на когнитивни ниво. Емпатија захтјева да се с раздаљине погледа оно што је доживљено и среди прикупљена грађа са „емпатијског путовања“. Управо истраживање утисака стечених о другој особи представља врхунац процеса емпатије. Процес емпатије окончава се онда када емпатичар буде способан да саопшти особи са којом је емпатисао своје виђење и утиске о њеној животној ситуацији. При томе је важно напоменути да емпатија води помагању другима и узимању других у обзир. Предуслов за прихватање и уважавања других је прихватање и поштовање самога себе.

У Калиопускином теоријском моделу појам алтруизам објашњава се кроз синтагму поштовање живота. “Поштовање живота суштински је дио поимања себе, поимања природе, представе о људима и поимања свијета. Ментално зрела особа сматра себе дијелом природе и свемира“ (Калиопуска, 1995, стр. 195). У табели бр. 2 описана је вриједносна хијерархија поштовања живота која представља основу менталног развоја и емпатије.

Табела 2

Хијерархија поштовања живота (Калиопуска, 1995, стр. 196)

<i>Поимање свијета</i> • начело поштовања живота надилази идеолошке и политичке препреке • очување живота • начело једнакости и правде у ставовима према другим расама и народима • подржавање мира у свијету • истицање едукације у области међународног разумијевања • унапређивање едукације за мир <i>Поимање људског бића</i> • активни напори да се поштује друга особа • разумијевање јединствености људског бића без обзира на расу, пол, статус, образовање и тако даље • емпатичко толерисање различитости • толерисање двосмислености • развој личних умијећа толеранције и флексибилности <i>Поимање природе</i> • поштовање природе упоредо с поштовањем људског живота • заштита природе као превентивног метода бриге о природи • разумијевање значења природе као погодне прилике за менталну реакцију • истицање одговорности људи у превенцији загађивања
--

Представа о себи

- позитивно виђење себе и самопоштовање
- прихватање себе са свим манама и врлинама које имамо
- разумијевање сопственог менталног раста и способности, као и сопствене јединствености
- усклађивање сопственог поноса и смјерности
- поштовање националног идентитета

Калиопускино схватање алтруизма, односно поштовање живота, усмјерено је на стварање доброте и мира међу људима у међународним размјерама. Вриједности и ставови друштва у коме дијете одраста се одражавају на његов цјелокупан развој. Ипак, развој првенствено почиње на индивидуланом нивоу, од дјететових представа о себи, а потом се усмјерава на поимање других људи, поимање свијета и поимање природе. Емпатија води ка хуманости. Уважавајући значај развоја емпатије Калиопуска наглашава да је с њеним развојем пожељно почети од најранијег дјетињста. С педагошке тачке гледишта важно је напоменути да се емпатија може учити током читавог живота. Калиопуска наводи низ приједлога за унапређење емпатије и дружељубивог (просоцијалног) понашања као што су: њега бебе у атмосфери пуној повјерења, љубави и спокоја; више изражавња емоција упућених беби, довољно путоказа за емоције; побољшање мајчиног и очевог самопоштовања и повишење њиховог нивоа емпатије, обука из емпатије и других друштвених вјештина у дјечијим вртићима (Калиопуска, 1995).

У којој мјери ће дијете осјећати алтруистичну потребу не зависи само од нивоа његовог развоја. То у многоме зависи од друштвеног контекста у коме оно одраста (Aronson, Wilson i Akert, 2005). У институцијама предшколског васпитања бројне су ситуације које пружају прилику за подстицање и јачање дјечје емпатије и алтруизма. Један од начина подстицања је скретање дјечје пажње на туђе осјећаје и интересе. Васпитач својом љубављу и пријатељством подстиче дијете на алтруистично дјеловање. При томе је важно имати у виду чињеницу да је љубав дијете слободе, а не дијете доминације (Fromm, 1980). Овдје је ријеч о педагошкој љубави коју у педагогију први уводи Песталоциј. У Педагошком рјечнику (1967) говори се о „љубави и васпитању“ и „педагошкој љубави“ као о „духовној љубави између васпитача и васпитаника“ и то се сматра главном компонентом њихових односа. Искрено партнерство одраслог и дјетета у васпитном процесу немогуће је остварити без педагошке љубави. Међутим, постоји

дилема на којим је епистемолошким и аксиолошким основама могуће данас заснивати односе са дјецом? Данашња дјеца одрастају у свијету свеприсутног незадовољства квалитетом људских односа, у свијету у коме се савјетује људима да „не улажу исувише у љубав и пријатељство, да избјегну превелику овисност о другима, да живе за тренутак – а управо су то главни чиниоци који су довели до кризе људских односа“ (Lasch, 1986, стр. 31). Према мишљењу Граорца (Граорац, 2015) све противрјечности одрастања, формирање личности дјетета и човјека у савременом свијету није могуће разумјети мишљењем које не представља философију истог тог, савременог свијета. Ово је важно упозорење за потпуно разумјевање дјетета и дјетињства. У основи васпитања и образовања је љубав, али она сама по себи није довољна.

Стваран позитиван утицај на дијете показују они који сами имају аутентичан став према животу и реалан однос према себи. Наш савременик, теоретичар постпедагошког искуства, Хубертус фон Шонебек (Schoenebeck), развио је концепт Selbstliebe (љубав према себи) у коме се љубав према себи сматра главним обиљежјем оних који могу успоставити пријатељство са дјецом. Претеча постпедагошког приступа у педагогији је антипедагогија. Постпедагогија је непосредно везана за појам Amication (пријатељство), који Шонебек преузима од Екехарда фон Браунмила (Braunmühl). Према његовом схватању појам пријатељства превазилази појам љубазности, јер ни најбољи пријатељи нису увијек љубазни један према другом. Поред срдачног међусобног опхођења, пријатељи могу да критикују један другог и да имају неспоразуме, али пријатељство није могуће остварити било каквом манипулацијом (Шонебек, 2006). Пријатељство подразумијева искрен однос уз потпуно узајамно разумијевање и уважавање. У основи тог односа је алтруизам, љубав и пријатељство. Шмит (Šmit, 1999) сматра да дијете у васпитном процесу није само дијете, већ и васпитаник који изграђује посебне односе са онима који га васпитавају. У његовој дефиницији у интеракцију између васпитача и васпитаника, укључена је *узајамност*, примордијално *заједништво* на најранијим узрастима и узајамна *партиципација* дјеце и одраслих у њима заједничком свијету. У анализи узајамности као саставног дијела интеракције Шмит поставља питање ко кога васпитава: старији младе или млађи старије. Иако одрасли имају више искуства и зрелости, категоризације и симболизације које морају да врше на основу властитог прошлог искуства у свијету који се измјенио, чине њихово опажање крајње

селективним. За разлику од одраслих, дјеца која имају мање искуства, могу бити много отворенији за доживљаје у свијету у коме одрастају и граде своју будућност. Шмит увиђа да дјеца на тај начин помажу старијима да мијењају своја опажања која се не уклапају у неке раније категоризације и суђења, постављајући питање - ко кога васпитава? (Šmit, 1999). Узајамност, заједништво и партиципацију дјеце и васпитача могуће је остварити у отвореном васпитању заснованом на алтруизму, љубави и пријатељству.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Наше настојање да развој пријатељства предшколске дјеце емпиријски истражимо засновано је на претходној теоријској разради проблема. Опредјељење за откривањем теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце утемељено је на претпоставци да код нас овај проблем није довољно теоријски осмишљен и емпиријски провјерен, односно није освјешћен као проблем вриједан истраживања. Постављање теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце и анализа њених компоненти захтјевала је увид у ширу литературу у којој се тумачи сложена проблематика међуљудских односа. Тиме смо остварили услове за методолошку концептуализацију и операционализацију овог исраживања. Ради свеобухватног сагледавања нашег истраживачког проблема одредјелили смо се за примјену и квантитативног и квалитативног истраживачког приступа. У даљем тексту слиједи приказ основних методолошких елемената реализованог истраживања и увид у његов ток.

Приступ проблему истраживања

Вријеме у коме одрастају предшколска дјеца XXI вијека, бременито је промјенама у разним доменима (економском, технолошком, социјалном и културном) који се рефлектују на друштво, његове институције, породицу као и на само дијете. Друштвени статус предшколске дјеце данас је омеђен бројним претпоставкама. Неке од њих су поштовање дјечијих права одређеним УН Конвенцијом, те друштвена позиција дјеце која им омогућава активно учешће у сопственом развоју. Дијете се посматра и уважава као личност која има способности, компетенције и потенцијале да се развије до неслућених димензија (Moss, 1999). У развојном процесу, социјално и материјално окружење битно одређује контекстуалност раног дјетињства (Vigotski, 1996, 2005). У таквим околностима сматрамо сасвим оправданим претпоставити да се промјене очитују и у пријатељствима предшколске дјеце, јер она доприносе изградњи и усаглашавању дјететовог индивидуалног и друштвеног идентитета.

Пријатељство је једна од највећих вреднота у животу сваког појединог човјека. Оно се истовремено сматра битним показатељем интегрисаности једног друштва. То је разлог што се пријатељство одувијек сматрало значајним истраживачким проблемом и

закупљало пажњу истраживача из различитих друштвених наука. Проучавање проблема развоја пријатељства предшколске дјеце у времену наглашене дехуманизације међуљудских односа има посебну вриједност и значај. Нове друштвене околности захтјевају нове начине социјализације. Оправдање за то проналазимо у Богојевићевом (Богојевић, 2002, 2012, 2016) стајалишту да данашње васпитање и образовање као дјелатност постаје све важнија компонента човјекове укупне дјелатности, што он ишчитава из пермисивности која по први пут превладава у односу одрасли – дијете. Богојевић (2012) сматра да се раније уз помоћ љубави разријешавао конфликт егоизам – алтруизам који је био у темељу одрастања. Међутим, у потрошачком друштву, у коме одраста данашње дијете, пренаглашава се субјективитет тако што је човјек битан као потрошач, дакле, сведен на једну једину улогу. Управо то је на дневни ред поставило конфликт љубав – самозаљубљеност (нарцизам). Премда је тиме постављен дубљи основ за утемељење личности, он се разријешава најчешће тако што постајемо персоне а не личности. Разлоге можемо тражити у друштву, али и у породици, која све више губи своју васпитну функцију. Лаш (Lasch, 1986) нас упозорава да данашњи родитељи покушавају дјеци уливати осјећај да су вољена и жељена. Међутим, упркос томе није могуће сакрити хладноћу која се налази под површином, „удаљеност оних који имају мало шта пренијети слjedeћем покољењу и који у сваком случају дају првенство свом праву на самоиспуњење. Емоционална равнодушност удружена с покушајем да се увјери дијете у његов повлаштен положај у породици, сјајан је рецепт за стварање нарцистичке структуре личности“ (Lasch, 1986, стр. 57). Пријатељство захтјева једнакост, праведност и правичност и у потпуној је супротности са нарцисоидношћу. Пријатељска група је примарна друштвена група, у истој разини као породица (Rot, 1999). Вриједност пријатељства је неоспорна, као и велики развојни потенцијал који оно носи у себи.

Иако друштво обликује социјално окружење у коме дијете одраста, само дијете својим дјеловањем утиче на средину. С дјететом свијет почиње изнова, вриједно је вјеровати да је у дјечи нада у бољу будућност. Пријатељства предшколске дјеце су у сржи новог, хуманијег друштвеног окружења. Друштво има интерес да се дјеца развију у здраве личности и квалитетније припремају за оне потребе које ће бити изражене у периоду када ће данашњи предшколци бити продуктивни чланови друштва. Према

томе, резултати добијени истраживањем развоја пријатељства предшколске дјеце имају значај за друштво због освјешћивања значаја пријатељства у цјелокупном развоју дјетета, а друштву је свакако битно да има здраве и васпитане личности које доприносе његовом развоју.

С теоријског аспекта, значај проучавањем и истраживањем проблема се огледа у доприносу теоријским расправама о проблематици пријатељства уопште као и специфичније пријатељствима предшколске дјеце у институционалном васпитању. Анализи овог питања приступа се с различитих стајалишта и то филозофског, психолошког и педагошког. Разматрањем теоријских схватања о пријатељствима предшколског дјетета, развоју пријатељства међу дјецом, односу пријатељства и социјално – емоционалног развоја предшколске дјеце, као и теоријском дискурсу о алтруизму, љубави и пријатељству настојимо оправдати наш став да пријатељства предшколске дјеце доприносе утемељењу личности. Наша теза је да развој пријатељства предшколске дјеце треба подстицати, а никако занемаривати или спутавати његову улогу и значај.

У предшколској педагогији промјене су видљиве и у појави нових истраживачких проблема, те методолошких изазова који даље развијају „референтне оквири“ педагогије у раном дјетињству, а који се посебно односе на укључивање дјеце као равноправних, компетентних учесника у истраживањима на чему је засновано и ово истраживање. Такав приступ свакако подразумева промјену парадигме изучавања дјеце и експериментисања на дјечи, што је окарактерисало XX вијек, ка активном слушању дјеце (Clark & Moss, 2001; Clark, 2005). Таквим приступом се остварује поштовање према дјетету, а педагогији враћа дигнитет хуманистичке науке загубљен експериментисањем са дјететом у име научне објективности.

Истраживање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању полази од круцијалне идеје Виготског да је интеракција конституишући фактор развоја свијести код дјеце предшколског узраста. Ова теза долази на ред за дубљу и истовремено конкретнију анализу управо у нашем времену – времену пермисивног, отвореног васпитања. Истина, истраживање се врши унутар институције, дакле, у оквиру институционалног васпитања, али то не умањује његов значај, већ напротив отвара могућност да се унутар постојећих институционалних контекста

открију и подстакну клице новог које надлазе кроз дијете и од дјеце, а у савременој теорији предшколског васпитања препознају се као неминовно кретање ка отвореном васпитању као битној одредници пермисивне, учеће цивилизације.

Повећани ниво истраживања у подручју предшколског васпитања подстакао је различите програмске оријентације. У руској педагошкој енциклопедији (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1993) наводи се податак да се данас у свијету остварује око 200 програма предшколског образовања – условно подјелих на академске, интелектуалне и програме родитељске ефективности. Међутим, без обзира на присуство великог броја програма, постоји потреба обнављања његових садржаја и метода у складу са социјално-економским и културним напретком савременог друштва. То, другачије речено, значи да је формирање правних, економских и нарочито педагошко - психолошких услова суштинска претпоставка за изградњу базичних црта личности односно дјечије компетентности, иницијативности, креативности, самосталности, комуникативности и слично. Савремени систем предшколског васпитања и образовања подразумијева његову индивидуализацију односно стварање услова за социјализацију и индивидуализацију дјетета (Кулић и Партало, 2012). У складу с тим, сматрамо да истраживање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању може бити од значаја за васпитну праксу. Тако ће резултати квантитативног истраживања васпитачима дати објективније спознаје о пријатељству унутар васпитне групе, као и социјалном статусу сваког појединог дјетета. Реализација програмских активности усмјерених на подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце у другој фази нашег истраживања открива нове значајне поступке и средства подстицања које доприносе развоју личности дјетета. Кроз реализацију посебно структурираног *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*, који је у својој основи флексибилно постављен, васпитачи су имали конкретан примјер позитивних промјена које су се очитовале код поједине дјеце и на нивоу васпитне групе. Поред тога, стављање васпитача у позицију суистраживача допринијело је унапређењу и развоју њихових професионалних компетенција.

Узимајући у обзир све друштвене, теоријске, методолошке и парадигматске промјене приступљено је истраживању дјечијег пријатељства које посматрамо као сложен конструкт који има медијаторску улогу у развоју индивидуалног и друштвеног

идентитета, те представља базичну основу за различита просоцијална понашања, као што су помагање другима, алтруистичко понашање и љубав. Изучавање овог питања је од посебног значаја за институције предшколског васпитања које све више губе своју васпитну димензију што је њихова првобитна улога. У данашњим условима васпитање није доминантно интенционално (планирана и свјесна дјелатност), већ умјесто интенционалности наступа пермисивност при којој индивидуални идентитет постаје важнији од друштвеног идентитета. У овом истраживању дјечије пријатељство се посматра као потенцијални простор који доприноси изградњи и усаглашавању дјететовог индивидуалног и друштвеног идентитета. Због тога од педагошког дискурса сагледавања дјечијег пријатељства, у околностима преласка од интенционалног на пермисивно васпитање, очекујемо да ће се отворити простор за унапређење партнерства између дјеце, као и дјетета и одраслог у васпитном процесу, што је основ за прелазак на отворено васпитање.

Предмет истраживања

Наш проблем истраживања свели смо на нешто конкретније, провјерљивије конструкте и релације те на основу њих дефинисали предмет нашег истраживања: Утврђивање односа између емпиријског модела развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању и њихових социопедагошких обиљежја, процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце, као и подстицање дјечијих пријатељстава путем реализације акционог истраживања. Сама формулација предмета истраживања условљена је сложеностју нацрта истраживања који је подразумијевао примјену и квантитативног и квалитативног приступа, али и испитивање не само предшколске дјеце већ и њихових васпитача.

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ истраживања одређен је сљедећом формулацијом: емпиријски утврдити развојне карактеристике дјечијих интеракционих односа у природном вршњачком контексту унутар институција предшколског васпитања, посматрајући дјецу као активне учеснике у конструисању властитог друштвеног живота и конституисању самосвјести кроз повезаност свих испитиваних аспеката дјечијег пријатељства.

Из претходно дефинисаног циља, постављени су сљедећи истраживачки задаци:

- 1) Установити поступком факторске анализе емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце;
- 2) Утврдити да ли постоји разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст и пол;
- 3) Утврдити да ли постоји разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на породични статус (цјеловитост породице, ниво образовања родитеља, број дјеце, ред рођења);
- 4) Утврдити да ли постоји однос између аспекта пријатељства предшколске дјеце са њиховим социометријским статусом који би се могао објаснити одговарајућим регресионим моделима;
- 5) Испитати однос између процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце
- 6) Подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту реализацијом акционог истраживања.

Хипотезе истраживања

Основна – главна хипотеза од које полазимо у нашем истраживању гласи: Претпостављамо да је могуће факторском анализом идентификовати емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању који би одражавао ниво развоја њихове самосвјести, да постоји статистички значајан однос између

аспекта дјечијег пријатељства са социопедагошким обиљежјима, те да ћемо програмом подстицања пријатељства утицати на развој пријатељстава предшколске дјеце.

Основну хипотезу смо операционализовали низом *помоћних хипотеза*:

- 1) Претпостављамо да ћемо поступком факторске анализе утврдити интерпретабилан емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце;
- 2) Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст и пол;
- 3) Очекујемо да постоји статистички значајна разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на породични статус (цјеловитост породице, ниво образовања родитеља, број дјеце, ред рођења);
- 4) Очекујемо да ћемо утврдити постојање статистички значајних регресионих модела којима се објашњава однос између аспекта пријатељства предшколске дјеце са њиховим социометријским статусом;
- 5) Очекујемо да ћемо установити статистички значајан однос између процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце;
- 6) Очекујемо да ће примјена *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце* у оквиру акционог истраживања допринијети развоју пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту.

Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је примјењено више истраживачких метода и техника, те одговарајућих инструмената. У наставку је образложење њихове примјене.

Научно - истраживачке методе

У складу са нашим истраживачким предметом и унапријед дефинисаним циљем и истраживачким задацима, у истраживању су кориштене следеће истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе, дескриптивна метода (односно сервеј метода), акциона метода и метода дискурса.

Метода теоријске анализе и синтезе је кориштена са сврхом дефинисања теоријских основа истраживања и расвјетљавања постојећих сазнања о проблему којим се бавимо у овом истраживању. У педагошкој науци постоји стална потреба за преиспитивањем већ постојећих и за постављањем нових теоријских питања и проблема. Уколико је предмет проучавања комплексан и слојевит, као што је предмет нашег истраживања, да би се он проучио, неопходна је стваралачка прерада великог броја разноврсних теоријских сазнања из педагогије, али и оних сазнања о васпитању до којих су дошле друге науке. У проучавању педагошких проблема најчешће користимо сазнања из психологије, социологије, антропологије, биологије, историје и филозофије. Педагогија, дакле, најчешће примјењује интердисциплинарна и мултидисциплинарна теоријска проучавања (Банђур и Поткоњак, 1999). У проучавању проблема нашег истраживања поред анализирања сазнања до којих је у својим проучавањима дошла педагошка наука било је неопходно анализирати те извршити синтезу и филозофских, психолошких и социолошких сазнања о овом питању. Настојали смо да се проблем развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању сагледа из различитих перспектива и теоријски добро утемељи како би се утврдила полазна основа за његово даље емпиријско истраживање.

Емпиријско-неекспериментална метода (сервеј истраживачки метод) се у педагошким истраживањима примјењује ради „прегледа“, односно „снимања“ онога што је предмет дескриптивног истраживања. Ова метода тежи што вјернијем опису постојећих чињеница, и то онакве какве оне стварно јесу. На основу таквих чињеница и њиховог описа приказују се стварна стања, процеси, догађаји, везе и односи међу педагошким појавама које су предмет описивања (Банђур и Поткоњак, 1999). То се у истраживању конкретно односило на уочавање односа међу дјецом у васпитним групама и атрибуција којима дјеца тумаче пријатељство и који смисао придају спектру афективних односа међу собом.

Акциона или дјелатна метода представља веома комплексну научноистраживачку методу. У нашем истраживању је примјењена је у оквиру друге фазе истраживања – акционог истраживања. Иако појмови акциона метода и акционо истраживање немају идентично значење, јер методолози јасно разликују методе и врсте истраживања, у контексту нашег истраживања стоје у истој равни, баш како то

образлажу Банцур и Поткоњак (1999) који акционо истраживање називају и истраживањем путем акционе методе. Овом методом смо настојали унијети одређене промјене у васпитно-образовну праксу предшколских установа и утврдити ефекте тих промјена. Акционо истраживање по својој природи подразумијева активност и промјену (Hatch, 2002). Међу бројним моделима акционих истраживања одредили смо се за спирални модел акционог истраживања (Kemmis i Wilkinson, 1998, према: Slunjski, 2011) који подразумијева сљедеће спирално повезане елементе: план, акција, праћење и рефлексија. Све вријеме трајања акционог истраживања дјеловање васпитача предшколске дјеце и водитеља истраживања је било комплементарно. При томе је високо респектована професионална аутономија васпитача који су темељни носиоци цјелокупног васпитно-образовног процеса у предшколској установи гдје је истраживање реализовано.

Метода дискурса потиче од критике традиционалне друштвене науке и темељи се на коријеним епистемолошким основама које се доста разликују од других методологија. Иако у литератури нема јединствене дефиниције темељних истраживачких парадигми постоје неке кључне одреднице. Према Халмију, Белушић и Оргести (Halmi, Belušić i Orgesta, 2004) неке од кључних одредница су критичко стајалиште према схватању да нам опажање друштвене стварности може дати једноставну и тачну слику тог реалитета и схватање да је свако проучавање потребно прилагодити историјским и социокултуролошким специфичностима контекста у коме се проучавање реализује. Употреба методе дискурса подразумијева да је аналитичар расправе истовремено укључен у сам процес анализе расправе и у анализу контекста интерпретације. Управо је то разлог што се метода дискурса користи у акционим истраживањима. У ту сврху је кориштена и у нашем истраживању.

Технике истраживања

У складу са претходно наведеним научноистраживачким методама, примјенили смо сљедеће истраживачке технике: систематско научно посматрање и посматрање са учешћем, скалирање, социометријску технику, анкетање, фокус групе, интервју, квалитативну анализу садржаја и тестирање.

Систематско научно посматрање је једна од најстаријих техника у педагошким истраживањима која се користи за прикупљање одређених чињеница о предмету истраживања. Ова техника се често користи у истраживањима из области предшколске педагогије. „Систематско посматрање дјече има неких специфичности у односу на посматрање одраслих. Дјеца су мање вјешта од одраслих у скривању својих аутентичних осјећања, мисли и жеља, тако да их је лакше упознати, посебно у вјешто организованим ситуацијама, у игри, међу вршњацима и сл.“ (Каменов, 2002, стр. 104). Наше посматрање је било теренско, што значи да је појава посматрана у „реалном простору и времену њеног испољавања“ (Fajgelj, 2005, str. 320). Њиме смо настојали установити учесталост појединих индикатора пријатељства међу дјецом у њиховој вртићкој групи. Чињенице запажене приликом посматрања биљежиле су се у посебно припремљен инструментариј за потребе овог истраживања. Један број чињеница васпитачи су биљежили у току самог посматрања, док су се неке чињенице биљежене на основу претходног искуства у васпитно – образовном раду са дјецом и заједничког живота с њима.

Имајући у виду да је *посматрање са учешћем* техника која се често користи у акционом истраживању (Кундачина и Банђур, 2004; Hatch, 2002; Maksimović, 2012) њена примјена је била неизоставна у нашој другој фази истраживања. Природа акционих истраживања захтјева партиципацију свих учесника истраживања и њихове интеракције о реализованим активностима. Наше истраживање је подразумијевало повремено присуство истраживача који је имао улогу посматрача у контексту у коме је истраживање реализовано, као и интеракција са васпитачима о току и даљем планирању активности.

Скалирање је техника која је у нашем истраживању примјењена комплементарно са систематским научним посматрањем, јер су васпитачи посматрајући индикаторе пријатељства предшколаца вршили *процјену* њиховог присуства на петостепеној скали. Поред тога, скалирање смо комбиновали са анкетирањем у засебном инструменту тј. упитнику помоћу којег смо испитали ставове васпитача (петостепене скале) о различитим аспектима дјечијих пријатељстава у институцијама предшколског васпитања.

Техником *анкетирање* настојали смо прикупити шири спектар информација о пријатељству предшколске дјеце. Примјеном упитника испитали смо ставове и процјене васпитача о различитим питањима која се односе на пријатељства предшколске дјеце не само претходно поменутих скалама, већ и питањима анкетног типа.

Социометријска техника је истраживачка техника која се примјењује ради проучавања односа у групи или с циљем одређивања положаја појединца у групи или групе у заједници. Праћење развоја социјалних компетенција, које доприносе развоју пријатељстава предшколске дјеце и представљају битно обиљежје вршњачких односа (Katz, McClellan, 1999) се најбоље исказују кроз њихов социометријски статус у групи. Циљ примјене социометријске технике у овом истраживању је био утврдити социометријски статус дјетета у вртићкој групи и утврђивање индекса групне кохезивности. За свако дијете регистровали смо позитивне и негативне изборе који врше чланови групе.

Интервјуисање је техника у којој истраживач подстиче саговорника да образлаже и појашњава своја искуства и ставове о предмету истраживања. Информације прикупљене интервјуом истраживачу омогућавају сагледавање истраживачког проблема из друге перспективе. Конкретно у нашем истраживању, перспективе дјетета и васпитача. Примјена ове технике је била незаобилазна у нашем истраживању и то у обје његове фазе. Истраживач је водио интервју са васпитачима у првој фази истраживања, а током акционог истраживања (друга фаза) интервју са васпитачима је вођен континуирано у свим његовим фазама. Интервју са дјецом је водио васпитач као суистраживач, а спорадично је био вођен од стране истраживача и *критичког пријатеља* у истраживању. Овим смо настојали разумјети дјечје атрибуције пријатељства/другарства и обиљежја која она приписују односима међу вршњацима.

Фокус групе представљају технику која се примјењује уколико истражујемо ставове и мишљења учесника о одређеном истраживачком проблему као и њихова искуства у вези са одређеним појавама. У ту сврху фокус групе су примјењене у овом истраживању. Кориштене су у прелиминарној фази истраживања ради прикупљања података потребних за постављање основе истраживања и конструкцију истраживачких инструмената. Посебан допринос примјене ове технике је био у другој фази истраживања, јер је истраживач њоме долазио до неопходних података за разумијевање

истраживачког проблема. Фокус групама су тумачене реализоване активности ради планирања нових као и опсервирани подаци прикупљени другим истраживачким техникама. Унутар дискусионих фокус група васпитачи су имали прилику да преиспитују и супротстављају своје ставове (Hatch, 2002) што, свакако, може допринијети развоју и јачању њихових професионалних компетенција.

Тестирање је примјењено у другој фази истраживања – акционом истраживању, употребом теста намјењеног дјечи. Суштина примјене тестирања је праћење ефеката реализованог *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце*. Пола године након реализације акционог истраживања на одабраном истраживачком узорку обављено је ретестирање уз примјену истог теста.

Квалитативна анализа садржаја је у истраживању првобитно примјењена при теоријској разradi проблема истраживања. Поред тога кориштена је за анализу података прикупљених другим истраживачким техникама – социометријском техником, интервјуима и фокус групама.

Инструменти истраживања

За потребе прве фазе истраживања самостално смо израдили инструментариј за истраживање пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању који се састојао од сљедећих инструмената:

- 1) Евиденционе листе основних података о дјетету;
- 2) Упитника за васпитаче о пријатељству предшколске дјеце;
- 3) Опсервационе скале за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању;
- 4) Социометријског упитника и
- 5) Протокола интервјуа.

Након израде инструмената усљедила је њихова дистрибуција. Васпитачи предшколске дјеце су добили комплетиран инструментариј за истраживање пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању са детаљним упутством за њихову примјену (Прилог бр. 1). Комплет инструмената је намјењен за једну васпитну групу и двије васпитачице. У даљем тексту детаљно ћемо образложити сваки од примјењених инструмената у првој фази истраживања.

Евиденциона листа основних података о дјетету је инструмент који су васпитачи прво попуњавали. Основна сврха овог инструмента је била да се за свако дијете прикупе основни подаци релевантни за наше истраживање. Поред општих података (назив и мјесто вртића, васпитна група и име и презиме васпитача), евиденционе листе садрже и сљедеће податке за свако дијете: иницијале имена и презимена, пол, узраст (број година и мјесеци), изостанке из вртића, породични статус, број браће и сестара, ред рођења и стручну спрему мајке и оца.

Упитник за васпитаче о пријатељству предшколске дјеце је инструмент који је израђен са циљем испитивања ставова и процјена васпитача о пријатељству предшколске дјеце. Поред генералија, инструмент се састоји од четири скалера са укупно 29 ставки. Уз сваку ставку васпитачи су требали исказати степен слагања на петостепеној скали (1 – уопште се не слажем; 2 – не слажем се; 3 – неодлучна сам; 4 – слажем се; 5 – у потпуности се слажем). Утврђивањем метријских карактеристика број ставки је смањен на 21. Релијабилност скалера (Cronbach's alpha) износи $\alpha = 0,84$ (Прилог бр. 4). Факторском анализом утврђена је факторска солуција којом је објашњено 54,03% тоталне варијансе (Прилог бр. 5). Поред скалера, инструмент садржи и три анкетна питања отвореног типа. За потребе нашег истраживања је посебно значајно било посљедње питање. У њему је васпитачима дата могућност да изнесу своје мишљење о нечему што није обухваћено у претходним питањима, а они сматрају значајним за разумијевање природе дјечијег пријатељства у вртићу. Такође, дата им је могућност да пренесу неки посебно снажан утисак или примјер из праксе који илуструје дјечија пријатељства.

Опсервациона скала за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању је намјењена за процјену развијености пријатељства за свако поједино дијете у васпитној групи. Ова опсервациона скала првобитно је садржавала 80 тврдњи о пријатељству предшколске дјеце, да би се поступцима утврђивања метријских карактеристика тај број редуковао на 52 ставке. У самој опсервационај скали поред тврдњи налази се ставка *дијете*. Прије опсервације дјеце васпитачи су под ставком *дијете* поновили поступак уноса иницијала све дјеце из васпитне групе истим редосљедом као што су унијели у евиденциону листу. Процјена за свако дијете из васпитне групе извршена је тако што се за сваку тврдњу у ћелији укрштања са иницијалима дјетета извршила процјена учесталости на скали од један до

пет (бројеви су имали сљедећа значења: 1 - никад; 2 - ријетко; 3 - понекад; 4 – често; 5 – увијек). Важно је нагласити да су у опсервацији и процјени за свако дијете учествовала оба васпитача. Уколико су њихове процјене дјеце биле некомплементарне усаглашавали су се око заједничке процјене. На тај начин смо настојали обезбиједити већу поузданост података. Поступцима факторске анализе и провјере релијабилности задржане су 52 ставке. Релијабилност скале утврђена је Кронбах алфа коефицијентом (Cronbach's alpha) који на цјелокупној скали од 52 ставке износи $\alpha = 0,96$. Комплетна анализа релијабилности по ставкама и субскалама (факторима) приказана је у прилогу (Прилог бр. 2). Такође, битно је нагласити да су резултати факторске анализе (Прилог бр. 3) детаљно приказани и образложени у засебном поглављу резултата истраживања.

Социометријским упитником испитивали смо односе међу дјецом у васпитној групи. Суштина примјене овог инструмента била је у регистровању позитивних и негативних избора које врше чланови групе. Социометријски критеријум, односно критеријум избора у нашем истраживању је *заједничка игра*. Васпитачи су за своје васпитне групе добили базу и детаљно упутство за израду *социометријске матрице* (Прилог 1). Сва дјеца су одговарала на питање „*С којим другарима највише волиш да се играш?*“ и дата им је могућност да позитивно бирају три другара. Након тога, дјеци је дата могућност да негативно бирају три друга. Поступак је понављан све док кроз процес позитивног и негативног бирања нису прошла сва дјеца из васпитне групе.

Након уноса позитивних и негативних избора у социометријску матрицу са сваким дјететом је обављен интервју. У ту сврху израђен је *протокол интервјуа*. Дјеца су одговарала на питања: *Шта је пријатељство/другарство?*; *Зашто баш с тим другарима волиш да се дружиш?* и *Зашто не волиш да се дружиш с том дјецом?*. Одговори на постављена питања су биљежена у предвиђен простор поред дјететових иницијала.

У другој фази истраживања од инструмената смо примјенили: *Тест знања предшколске дјеце о пријатељству*, *Протокол питања за фокус групу*, *Протокол питања за интервју* и *Протоколи за квалитативну анализу садржаја*.

Тест пријатељства предшколске дјеце је примјењен на крају реализације активности у акционом истраживању. Основна сврха овог инструмента је још један вид провјере постигнутих ефеката *Програма подстицања развоја пријатељства*

предшколске дјеце. Тест се састоји од 19 задатака различитог типа, прилагођених развојним карактеристикама предшколске дјеце. С обзиром на узраст наших испитаника, истраживачима је дата могућност да у току тестирања дјеце мијењају форму питања те да дају додатна објашњења и постављају потпитања у зависности од ситуације. Већина задатака у тесту је постављена у виду фотографија или слика (На којим сликама видиш пријатеље? Зашто?; Како се осјећају дјеца са слике А, а како дјечак са слике Б? Зашто?; Опиши шта се дешава на слици! Шта мислиш шта говоре дјеца са слике?; Опишите слику! Како треба да поступи дјевојчица са слике?). Задаци су постављени и у виду проблемских ситуација, а од дјеце се захтјевало да их процијене и изнесу евентуалне могућности ријешања датог проблема. Поред тога, дјеца су наводила различите примјере понашања у вртићу (Нека дјеца воле да се играју сама. Такви су и дјечаци са слике. Како ми треба да се понашамо према њима?; Како можемо показати доброту пријатељима у вртићу?; Наведи и ти неке примјере у којима дјеца из твоје групе сарађују и помажу једни другима!). Тестирање су реализовали студенти Студијског програма педагогије и Студијског програма предшколског васпитања и образовања у периоду обављања педагошке праксе из предшколске педагогије. Претходно су се детаљно упознали са садржином теста и његовом примјеном. *Тест пријатељства предшколске дјеце* примјењен је у свих осам васпитних група које су учествовале у акционом истраживању. У једном броју васпитних група након шест мјесеци од реализације акционог истраживања урађено је и ретестирање.

Протокол питања за фокус групу је инструмент који је конструисан за вођење фокус група с васпитачима. Састоји се од питања отвореног типа која су била својеврсан водич водитељу фокус групе. С обзиром да је у истраживању реализовано више фокус група, примјењено је и више верзија овог инструмента.

Протокол питања за интервју смо примјенили у току реализације интервјуа са дјецом и васпитачима. Креирано је више верзија овог инструмента у зависности од циљева његове примјене. Сваки од њих је имао јасно формулисана питања отвореног типа. Истраживачу је пружена могућност да у току интервјуисања ревидира питања или пак постави нова.

За квалитативну анализу прикупљених података примјеном различитих истраживачких техника кориштени су *протоколи за квалитативну анализу садржаја*.

Популација и узорак истраживања

С обзиром на дизајн нашег истраживања, те постављене истраживачке задатке и хипотезе, популацију је потребно дефинисати на више нивоа. Као прво, популацију чине васпитачи предшколске дјеце у јавним предшколским установама на подручју шире бањалучке регије у радној 2014/2015. години. С друге стране, популацију истраживања обухватају и предшколска дјеца у јавним предшколским установама на подручју шире бањалучке регије у радној 2014/2015. години. Међутим, како смо истраживање дјечијег пријатељства извршили у институционалном контексту, што је наглашено у самој теми дисертације, а да се тај контекст одвија у вртићким групама у којима бораве и васпитачи и предшколска дјеца, неопходно је и вртићку групу посматрати као јединицу популације. У том случају, популацију чине вртићке групе у јавним предшколским установама на подручју шире бањалучке регије у радној 2014/2015. години.

Узорак је неслучајан, тачније, по својој врсти, пригодни. Такво одређење врста узорка важеће је и за квантитативни и за квалитативни дио истраживања. У квантитативном дијелу истраживања испитивали смо узорак предшколске дјеце и њихових васпитача. У табелама 3 и 4 приказана је структура узорка предшколске дјеце и васпитача са обзиром на општину и вртићку групу. Укупно је испитано 2009 дјеце и 141 васпитач предшколске дјеце. У ствари, испитано је 150 васпитача али је из анализе искључено девет васпитача, јер инструменти већим дијелом нису исправно попуњени.

Иако нисмо вршили случајан избор јединица, што има своје посљедице по генерализабилност истраживачких налаза, уложили смо напор да извршимо истраживање на што већем узорку. Тако, на примјер популацију предшколске дјеце у Бањој Луци чини око 2000 дјеце, а у нашим истраживањем је обухваћено 1374 или преко двије трећине дјеце из популације. У бањалучким јавним вртићима је запослено 113 васпитача, а нашим узорком обухваћено 96 васпитача или преко 80 % запослених. Сличан однос између величине популације и броја испитаних једница узорка важи и за једнице узорка дјеце и васпитача из других општина.

Табела 3

Структура узорка предшколске дјеце и васпитача с обзиром на општину

Општина	Предшколска дјеца		Васпитачи	
	Фреквенција	Проценат	Фреквенција	Проценат
Лакташи	217	10,8	18	12,8
Бања Лука	1374	68,4	96	68,1
Градишка	127	6,3	4	2,8
Дервента	69	3,4	5	3,5
Приједор	76	3,8	6	4,3
Козарска Дубица	66	3,3	6	4,3
Мркоњић Град	80	4,0	6	4,3
Тотал	2009	100	141	100

Ако посматрамо структуру узорка с обзиром на вртићку групу (Табела 4), видљиво је да смо испитали приближан број дјеце и васпитача из различитих група, те да се тај број знатно разликује у односу на најмлађи, јаслички узраст.

Табела 4

Структура узорка предшколске дјеце и васпитача с обзиром на вртићку групу

Вртићка група	Предшколска дјеца		Васпитачи	
	Фреквенција	Проценат	Фреквенција	Проценат
Јаслице	34	1,7	6	4,3
Млађа група	478	23,8	30	21,3
Средња група	479	23,8	33	23,4
Старија група	567	28,2	40	28,4
Мјешовита група	451	22,4	32	22,7
Тотал	2009	100	141	100

У Табели 5 приказана је структура васпитача с обзиром на радни стаж. Занимљиво је да највише васпитача има или мало или изузетно велико искуство у раду са предшколском дјецом. Најмање је васпитача у категорији *11 до 15 година* радног стажа. То је последица смјене генерација која је у току и повећања броја васпитача због пријема већег броја дјеце.

Табела 5

Структура узорка васпитача с обзиром на радни стаж

Категорије	Фреквенција	Проценат
1 до 5 година	36	25,5
6 до 10 година	30	21,3
11 до 15 година	12	8,5
16 до 20 година	24	17,0
21 и више година	38	27,0

Није наведено	1	0,7
Тотал	141	100

У табелама 6, 7 и 8 наведени су подаци о полној и узрасној структури предшколске дјеце, те стручној спреми родитеља. Иако у испитаном узорку имамо нешто више дјечака у односу на дјевојчице, можемо сматрати да је узорак уједначен по полу.

Табела 6

Структура узорка предшколске дјеце с обзиром на пол

Категорије	Фреквенција	Проценат
Дјевојчице	935	46,5
Дјечаци	1073	53,4
Није наведено	1	0,1
Тотал	2009	100.0

Структура узорка с обзиром на узраст дата је у седам категорија с интервалом од пола године, с тим да је тај интервал нешто већи за прву категорију *до три године*. Величина узорка по категоријама нам омогућава укрштања са осталим варијаблама обухваћеним истраживањем.

Табела 7

Структура узорка предшколске дјеце с обзиром на узраст

Категорије	Фреквенција	Проценат
до 3 године	109	5,4
3 – 3,5 године	177	8,8
3,5 – 4 године	174	8,7
4 – 4,5 година	323	16,1
4,5 – 5 година	192	9,6
5 – 5,5 година	404	20,1
преко 5,5 година	602	30,0
Није наведено	28	1,4
Тотал	2009	100

Структура у односу на стручну спрему родитеља показује да мајке имају виши ниво образовања у односу на очеве. Могући разлог таквој структури налазимо у томе што су високообразоване мајке махом запослене, а због тога њихова дјеца нужно смјештена у вртић.

Табела 8

Структура узорка предшколске дјеце с обзиром на стручну спрему родитеља

Стручна спрема	Мајка		Отац	
	Фреквенција	Проценат	Фреквенција	Проценат
Неквалификовани	15	0,7	30	1,5
Квалификовани	12	0,6	21	1,0
Средња стручна спрема	900	44,8	1103	54,9
Виша стручна спрема	73	3,6	55	2,7
Висока стручна спрема	977	48,6	750	37,3
Магистар и доктор наука	15	0,7	9	0,6
Није наведено	17	0,8	37	1,8
Тотал	2009	100	2009	100

И на крају, неопходно је навести неколико напомена у вези са узорком за акционо истраживање. Од испитаних 78 вртићких група и 141 васпитача у квантитативном дијелу истраживања, у акционом истраживању је учествовало осам вртићких група и 16 васпитача. Битни критерији за избор узорка у овом дијелу истраживања били су добровољност, процјена да је ћемо имати добру сарадњу са васпитачима и дијагностикована потреба за васпитно-образовни рад у домену јачања групне кохезије, алтруизма и подстицања пријатељства предшколске дјеце.

Статистичка обрада података

Сходно постављеним задацима и хипотезама истраживањима примијенили смо сљедеће статистичке поступке:

- Анализа дескриптивних статистичких показатеља (мјере средњих вриједности, мјере дисперзије, мјере облика дистрибуција)
- Факторска анализа
- Једнофакторска анализа варијансе са пратећим тестовим вишеструких поређења
- Вишеструка регресиона анализа
- Непараметријска статистика (Спирманов коефицијент корелације, Хи квадрат тест, Коефицијент контингенције С, Крамеров V, Краскал - Волисов тест, Мен – Витнијев тест, Вилкоксонов тест).

Организација и ток истраживања

Након теоријског проучавања проблема нашег истраживања у другој половини 2014. године имали смо полазну основу за конципирање идејног пројекта истраживања и конструкцију истраживачких инструмената. Припрема истраживања је подразумијевала и договор и упознавање директора и педагошко – психолошких служби центара за предшколско васпитање и образовање у којима се истраживање реализовало с основним циљевима истраживања и самим током истраживања. Истраживање је реализовано у двије фазе, а обухвата временски период од септембра, 2014. године до децембра, 2015. године.

Током септембра и октобра 2014. године, реализовано је прелиминарно истраживање. Циљ је био да се дође до почетних сазнања о специфичностима истраживања одабраног предмета, као и да се усаврше истраживачки инструменти. У овој фази истраживања примјењене су техника вођења фокус групе са васпитачима и техника квалитативне анализе садржаја. Организоване су двије фокус групе са васпитачима које су имале вишегодишње искуство у раду с предшколском дјецом. Фокус групе су одржане у просторијама предшколских установа у којима су васпитачице биле запослене. У једној фокус групи је учествовало осам васпитачица, а у другој шест васпитачица. Ток дискусионе фокус групе је био снимљен диктафоном, на основу чега су направљени транскрипти који су анализирани путем квалитативне анализе садржаја. На тај начин утврђени су ставови, искуства и вриједносна усмјерења васпитача у односу на предмет нашег истраживања. Прикупљени подаци из прелиминарног истраживања послужили су као коректив полазне основе истраживања и истраживачких инструмената.

Након прелиминарне фазе истраживања у децембру мјесецу 2014. године почела је *прва фаза* нашег истраживања. Ова фаза истраживања обухвата период од децембра 2014. године до фебруара 2015. године. Прије реализације истраживања тражена је и добијена сагласност од директора Центара за предшколско васпитање и образовање у Бањој Луци, Лакташима, Челинцу, Градишци, Мркоњић Граду, Српцу, Приједору, Козарској Дубици, Добоју и Дервенти. Након добијених сагласности, предшколским установама које су пристале да узму учешће у истраживању, достављени су комплети

истраживачких инструмената. Гдје је год то било могуће, истраживачки инструменти су достављани лично васпитачима. Том приликом усменим путем васпитачи су добили детаљније информације о истраживању, разрјешене су евентуалне нејасноће и дилеме које су имали у вези с примјеном инструмената. Поред тога, оствареним индивидуалним контактима истраживачу је пружена прилика да мотивише васпитаче за ангажовање у истраживању. Васпитачи с којима није остварен лични контакт су имали могућност да телефонским путем остваре контакт са истраживачем. Уз инструменте васпитачи су добили и детаљно упутство њихове примјене као и оквирни временски период у коме би се истраживање требало реализовати. Унапријед је договорен и начин преузимања попуњених инструмената.

Прва фаза истраживања подразумијевала је примјену технике систематског научног посматрања, скалирање, социометријску технику, интервјуисање, анкетање и технику квалитативне анализе садржаја. За потребе прве фазе истраживања израђен је инструментариј за истраживање пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању који се састојао од сљедећих инструмената: Евиденционе листе основних података о дјетету; Упитника за васпитаче о пријатељству предшколске дјеце; Опсервационе скале за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању Социометријског упитника и Протокола интервјуа. У почетној фази истраживања васпитачи су попунили *Евиденциону листу основних података* за свако дијете у васпитној групи. Након уноса основних података примјеном технике скалирања васпитачи су попуњавали *Опсервациону скалу за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. С обзиром да је опсервирање дјеце вршено на основу васпитачевог познавања дјетета и њиховог заједничког живота у вртићу сматрамо да је овдје примјењена и техника систематског научног посматрања. Да бисмо обезбједили што већу поузданост података, за свако поједино дијете васпитачи су се усаглашавали око процјене. У првој фази истраживања примјеном социометрије настојали смо испитати односе међу дјецом у васпитној групи као и положај појединца у групи. У ту сврху конструисан је *Социометријски упитник*. Суштина примјене овог поступка била је у регистровању позитивних и негативних избора које врше чланови групе. Кроз интервју који је обављен са сваким дјететом у групи настојали смо стећи детаљнији увид у наш

истраживачки проблем. Нарочито је важно што је овдје нагласак на перспективи дјетета. Да бисмо испитали ставове и мишљења васпитача о пријатељству предшколске дјеце конструисали смо *Упитник за васпитаче о пријатељству предшколске дјеце*. Поред изношења мишљења и ставова о пријатељству предшколске дјеце васпитачи су имали могућност изнијети властита практична искуства о овом питању. Током трајања прве фазе истраживања, истраживач је све вријеме био доступан васпитачима који су попуњавали инструменте. Са великим бројем васпитача обављени су краћи, индивидуални интервјуи о њиховим искуствима и евентуалним потешкоћама у реализацији истраживања. Васпитачи су мотивисани да изнесу запажања и мишљења о цјелокупном истраживању. Попуњени инструменти су достављени персоналним контактима и поштом, у зависности од могућности и удаљености предшколске установе.

Пошто су од васпитача прикупљени попуњени инструменти, приступило се њиховој анализи. Неадекватно и непотпуно попуњени инструменти су елиминисани из истраживања. Након тога приступило се квантитативној анализи података. То је подразумевало унесење свих добијених података у SPSS програм према унапријед креираној бази података, након чега је уследила њихова статистичка обрада. С обзиром да је нашим инструментима прикупљен одређен број података који је захтијевао квалитативну обраду, примјеном технике квалитативне анализе садржаја извршена је њихова анализа, интерпретација и изведени закључци.

Друга фаза истраживања обухвата период од фебруара до децембра 2015. године. Ријеч је о акционом истраживању чији је основни циљ или средишња идеја реализација те праћење тока и ефеката *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. Поред реализације посебно креираног програма, циљ је свеобухватније разумијевање истраживачког проблема и провјера резултата који су произашли из претходне фазе истраживања. Наше истраживање засновали смо на уважавању чињенице да се акциона истраживања, као методологија истовременог истраживања и мијењања васпитно – образовне праксе, ослањају на професионалне компетенције васпитача те на холистички приступ унапређења њихове праксе. Дакле, од учесника истраживања се очекује спремност на промјене и инвестирање у сам процес истраживања. Стога је основни критеријум за избор предшколске установе и вртићке

групе добровољност и заинтересованост васпитача за истраживање. У акционом истраживању је учествовало осам вртићких група и 16 васпитача. У оквиру осам вртићких група три групе су биле старије, двије средње, једна млађе и двије мјешовите. Опредјелили смо се за спирални модел акционог истраживања који описујемо у даљем тексту:

1. *План* – да бисмо приступили изради плана првобитно смо морали утврдити карактеристике контекста у који желимо унијети промјене. Утврђивање иницијалног стања нам је омогућено кроз реализацију прве фазе истраживања. На основу анализе прикупљених података направили смо план који је у својој основи флексибилно постављен и подложен промјенама.

2. *Акције* – након што је утврђено иницијално стање, приступило се уношењу акција у постојећу васпитно – образовну праксу. То је подразумијевало примјену креираног *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* и праћење ефеката његове примјене. Програм се заснива на осмишљавању и реализацији организованих активности са посебно изабраним садржајима који имају за циљ подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце. Активности су креиране од стране истраживача, али су подложне промјенама. Свака од активности је имала понуђене варијанте. Васпитачима је дата слобода да допуне активност у току реализације.

3. *Праћење* – је саставни дио акционог истраживања јер има функцију утврђивања ефеката акције. Реализоване активности су праћене и документоване. Под праћењем активности подразумијевамо праћење самог процеса реализације активности, ефекте акције, околности у којима је активност реализована као и могуће препреке које ограничавају реализацију планиране активности. Да би се осигурало што квалитетније праћење активности, поред запажања васпитача, за све активности осмишљени су индикатори праћења. Праћење активности васпитачима даје увид у ефекте реализоване активности и критички осврт на властито искуство. Поред тога, активности су праћене спорадичним укључивањем критичких пријатеља и истраживача у васпитно-образовни процес вртића у којима је реализовано акционо истраживање.

4. *Рефлексција* – поред праћења активности, васпитачи су подстицани на континуирану рефлексiju и саморефлексiju. Рефлексijом и саморефлексijом се настоје разумјети

околности, процеси, предности и недостаци до којих се дошло током саме активности. Она омогућава квалитетније планирање наредне активности. У сврху рефлексije, након реализације пола активности предвиђених програмом организоване су фокус групе са васпитачима. Оне су имале за циљ да се изврши заједничка анализа и утврђивање ефеката, односно евалуација реализованих активности. Заједничка рефлексije васпитача и истраживача резултирала је новим циклусом (ревидирани план, нова акција, праћење, рефлексija). С циљем утврђивање тока и ефеката *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце* и евалуације реализованих активности урађено је поновно социометријско испитивање и тестирање дјеце посебно конструисаним тестом пријатељства.

За прикупљање података током друге фазе истраживања кориштене су технике: посматрање са учешћем, интервју, техника вођења фокус групе, тестирање и техника квалитативне анализе садржаја. У овој фази истраживања доминирала је квалитативна обрада података.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Факторска структура манифестних варијабли пријатељства предшколске дјеце

У оквиру прве помоћне хипотезе претпоставили смо да ћемо поступком експлоративне факторске анализе установити латентну структуру на којој почива феномен пријатељства предшколске дјеце. Инструмент којим смо покушали обухватити тај сложен феномен је *Опсервациона скала за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. Прво смо извршили провјеру прикладности података за примјену факторске анализе. Установили смо да је корелацијска матрица погодна за факторизацију, јер Кајзер-Мајер-Олкинова (Kaiser-Meyer-Olkin) мјера за адекватност узорковања показала вриједност $K = 0,964$, што је далеко изнад $0,50$ што се сматра доњом границом (Fulgosi, 1988). Такође, наша опсервациона скала је прошла и Бартлетов тест сферичности (Bartlett's Test of Sphericity), јер је $\chi^2 = 60297,614$ био значајан на нивоу $0,01$.

Уз примјену методе главних компоненти и варимакс критериј за ротацију установили смо солуцију са четири фактора који објашњавају $52,41\%$ тоталне варијансе. Уз Кајзеров критериј утврдили смо чак осам фактора који имају еиген вриједност ≥ 1 , док је Кателов тест одрона (scree plot) указивао на три фактора (Прилог бр. 3). Поред наведена два критерија, приликом доношења одлуке о броју фактора, водили смо рачуна и о проценту укупно објашњене варијансе, али и о интерпретабилности фактора. Када смо укрстили та четири критерија наша процјена је била да је наприхватљивије рјешење четири фактора и $52,41\%$ тоталне варијансе.

Табела 9
Проценти објашњене варијансе након варимакс ротације

Компоненте или фактори	Својствена вриједност	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак објашњене варијансе
1	10,34	19,88	19,88
2	6,54	12,55	32,43
3	5,73	11,03	43,45
4	4,66	8,95	52,41

Засићеност (сатурацију) фактора појединим ставкама приказујемо у Табели 10. У нашем случају варимакс критериј за ротацију омогућио је факторску структуру која је најближа критерију једноставне структуре, што је, свакако, утицало на интерпретацију утврђених фактора.

Табела 10

Ротирана матрица факторске структуре

Манифестне варијабле	Компоненте			
	1	2	3	4
28. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	0,67	0,34		
13. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	0,66			
16. Друга дјеца га радо бирају за друга.	0,66			
19. Дијете постојећу комуникацију обогаћује новим садржајима.	0,66		0,36	
7. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	0,66		0,34	
15. Дијете је омиљено међу вршњацима.	0,64			
11. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе.	0,64			
40. Дијете предлаже нове идеје.	0,63			
26. Дијете саосјећа с другом дјецом.	0,62	0,34		
17. Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.	0,61		0,50	
18. Успјева да се упоји у постојећу интеракцију – комуникацију.	0,61		0,41	
29. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	0,61			
3. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	0,60			
32. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	0,59			0,35
21. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	0,59		0,44	
22. Способно је да само креира игру.	0,59		0,46	
5. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	0,58		0,35	
23. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	0,58			
27. Разумије емоционална стања друге особе.	0,57	0,31		
39. Показује радозналост за већину структурираних активности.	0,51		0,42	
57. Агресивност је усмјерена на другу дјецу.		-0,81		
34. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.		-0,75		
55. Дијете испољава агресивност на јасан повод.		-0,72		
58. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.		-0,67		
51. Дијете је веома обзирно према другој дјечи у игри.		0,66		
42. Дијете је веома смирено.		0,62		
68. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	0,32	0,58		.339
73. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.		0,56		.433
64. Позитивно приступа другима и благонаклоно је.		0,54		.416
70. Успоставља правичне односе са другарима.	0,33	0,53		.481
63. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.		0,48		.461
12. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	0,46	0,48		
53. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.		0,45		
9. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	0,41	0,44		
75. Стил спутава активност дјетета.			-0,67	
77. Дијете је усамљено.			-0,62	

48. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.			-0,62	
78. Дијете воли бити само.			-0,60	
10. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.			-0,57	
25. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.			-0,56	
14. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	-0,34		-0,55	
20. Дијете је само посматрач комуникације између друге дјеце.	-0,35		-0,53	
38. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	0,46		0,53	
47. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.			-0,51	-0,35
44. Дијете успјева само да се избори са страхом.				0,65
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиреношћу.			0,35	0,61
72. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	0,46			0,59
71. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	0,45			0,58
61. Способно је да буде самокритично.				0,53
69. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	0,40	0,38		0,52
45. Дијете је лако утјешити.			0,38	0,47
66. Дијете показује одговорност и заједништво за све активности групе.	0,42	0,37		0,46

Напомена: засићења испод 0,30 су, ради прегледности, избачена из табеле.

Добијене факторе смо именovali на сљедећи начин:

I фактор: Пријатељство као приближавање алтруизму,

II фактор: Пријатељство као удаљавање од егоизма,

III фактор: Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности и

IV фактор: Пријатељство као давање и примање љубави.

Прије детаљније интерпретације сваког појединог фактора, неопходно је указати да ова четири фактора представљају, у ствари, двије димензије кроз које се разрјешава успостављање способности за грађење пријатељства и наши домети при том грађењу. Старија и елементарнија, али због тога темељна, је димензија алтруизам – егоизам. У оквиру ње сусрећемо се са нагонским у нама и уздижемо изнад животињства. С њеним траговима сусрећемо се већ код животиња као дилемом о значају јединке за опстанак популације, тј. колико јединки може бити жртвовано за опстанак цјелине (врсте). Код човјека та дилема поприма више - морално значење. На предшколском узрасту та димензија доминира и објашњава 32,43% варијансе варијабле пријатељство.

Генетски новија, и комплекснија је димензија љубав – самољубље, која је тек у нашем времену, у потрошачком друштву које цијени субјективитет и у име њега захтјева пермисивност, наглашено присутна, објашњава 19,98% варијансе варијабле пријатељство. Њено извориште је у потреби за афективним везивањем као примарној потреби коју сусрећемо већ код примата (Harlow, према: Zazo, 1985). Постојање те потребе указује на такву сложеност организације живог при којој јединка постаје

индивидуа чиме се однос индивидуалности и друштвености преплиће на начин отварања могућности за дубље утмељење личности. Присутност ове димензије у процјени васпитача указује на нарастање свијести (која не мора бити одмах спозната) о комплексности одрастања дјете у савременом свијету. На психолошком плану она даје одговор како се супротставити осјећању усамљености као проблему савременог човјека.

Први фактор *Пријатељство као приближавање алтруизму* објашњава 19,88% тоталне варијансе. Ставке које чине структуру првог фактора (20 ставки чије је засићење изнад 0,50) представљају темељ развоја пријатељства заснованог на алтруистичком понашању дјетета. Алтруизам је понашање које се обично описује као „несебично“ јер су интереси других стављени испред властитих интереса. Алтруистички поступци су свјесни, садрже намјеру да се некоме помогне и захтјевају одређено жртвовање и одрицање. Човјек је самосвјесно биће, односно његове намјере су засноване на самодјелатности што га чини продуктивним. Наиме, он продуцира свијет, а производећи свијет производи и самога себе. „Човјек постаје тиме што исти час производи себе и свој свијет“ (Kangrga, 2007, стр. 60). Самосвјесно биће се не односи само према извањском, већ и према унутрашњем – према себи самом. Стога би, према овом одређењу, алтруистичко понашање било једна врста просоцијалног понашања.

Нестајањем страха од одвајања, дијете ступа у социјалне односе са све ширим кругом особа. Комуницирајући са својом средином оно усваја друштвене облике понашања, стиче представу о себи самом и свом односу према другима. Предшколско дијете има потребу за све више контаката и интеракција са својим вршњацима, а дружење са дјецом помаже при учењу важних социјалних вјештина као што су: саосјећање, пружање подршке другом, сарадња, дијељење, чекање на ред. Дјететова способност и потреба да проводи вријеме са вршњацима повећава могућност социјалног учења и смањује дјететову зависност од одраслог. Развој социјалних вјештина можемо сагледавати кроз дјечију игру, интеракције са вршњацима и усвајање просоцијалног понашања.

Виникот (1999) сматра да у првобитној игровној активности дјетета највећу улогу има мајка или особа која има улогу мајке. Према њему игра није у унутрашњем психичком свијету, нити је у вањском свијету који припада сфери не - ја, већ се налази у „потенцијалном простору“ који се налази између њих а има свој почетак у односу

између мајке и дјетета. Тај однос подразумјева изградњу повјерења, те представља основу изградње даљњих позитивних социјалних односа. „Бебино повјерење у мајчину поузданост, и отуда у поузданост осталих људи и ствари, омогућава одвајање не-ја од ја. Истовремено, могло би се рећи да је одвајање избјегнуто попуњавањем потенцијалног простора креативним играњем, употребом симбола и осталим што на крају доприноси културном животу“ (Vinikot, стр. 130-131). Након што дијете кроз сензорно –моторичку активност овлада предметима из окружења и стекне осјећај сигурности и повјерења оно почиње да се игра самостално или у присуству друге особе.

Способност дјетета да улази у интеракцију са вршњацима, која је у почетку у форми паралелне игре праћене погледима, осмјесима и додирима, поступно добија облик реципрочне игре која постаје дужа и комплекснија. Дијете у овој фази развоја игре размјењује играчке, имитира другу дјецу, сарађује и почиње да користи језик који је у све већој мјери деликатан. Играјући се оно ствара свој замишљени свијет комбинујући различите елементе свог искуства. Основу садржаја дјететове фикције чине ејдетске слике. „Мало дијете је ејдетик у том смислу што његова сјећања, његова машта и његово мишљење још непосредно репродукују конкретни опажај у свој пуноћи доживљаја и свом богатству конкретних детаља, са живошћу као код халуцинација“ (Vigotski, 1996, стр. 161). У својој фикцији дијете чини све оно што није кадро у реалном свијету. Његове креације му дају осјећај вјере и наде у своје моћи. Дијете надиграва само себе, стављајући пред себе увијек нове захтјеве. Употреба „мотивисаних“ симбола и метафорични говор су саставни дио дјететове фикције. Напросто, израстају из ње градећи симболичку игру дјетета као прву манифестацију стваралачких способности. Дјететова фикција је првобитно усмјерена на одређене предмете које дијете користи у игри на најразличитије начине. У симболичкој игри дијете себи приписује различите улоге, а њихово остваривање у игри ставља га у позицију максималног ангажовања својих стваралачких потенцијала. Да би одиграло одређену улогу дијете претходно мора измаштати, створити јасне представе о начину њеног одигравања. Кроз метафоричност и невербалну и вербалну комуникацију дијете свој замишљени свијет дијели са другом дјецом. Идеје које се појављују у фикцији се сада дијеле са другима, а то подразумјева потребу усаглашавања. Паралелно с узрастом игра дјетета је све више окренута социјалним значењима. Дијете има потребу

изразити своју креативност другима. Креативност је мост између нашег унутрашњег и спољашњег ЈА. Стога у одигравање одређених радњи и улога дијете „увлачи“ другу дјецу градећи с њима све сложеније игровне структуре. Временом говор, као значењско средство, добија све важнију улогу у игри. Све сложенија игра захтјева све квалитетније пријатељство што води бољем групном усаглашавању. У заједничкој игри дјеце преовладавају позитивни социјални односи формирани на узајамном повјерењу, али превладавају и конфликти па можемо закључити да нарастање потребе за усаглашавањем рађа пријатељство.

Примјери просоцијалних вјештина које дијете полако усваја видљиви су кроз дјететову способност да обрати пажњу на оно што други раде, пружи помоћ и покаже своје слагање ријечима или одговарајућом емоционалном реакцијом. Способност конверзације није кључна за просоцијално понашање тј. добијање позитивног одговора на раном узрасту нити је неопходна за укључивање у успјешну социјалну интеракцију. С узрастом дјеце и развојем говора репертоар њихових комуникационих способности се увећава и постаје комплекснији. Дјеца све успјешније комбинују вербалне и невербалне знакове како би изразила читав репертоар комуникационих функција које им омогућавају да боље задовољавају своје потребе, траже и размјењују информације, контролишу ситуације у којима се налазе и испољавају емоције. Успјешна комуникација представља основу успостављања социјалних односа и позитивног вршњачког статуса у групи. Сретенов (2008) ослањајући се на мишљење експерата у овој области изводи закључак да дјеца, да би уопште ушла у процес дружења са другом дјецом морају бити спремна да осјете и искажу блискост, поштују права других, сарађују, помажу другима, уђу у започету игру других, рјешавају проблеме и морају бити прихваћена од стране друге дјеце. Идеални услови за развијање комуникације код дјеце подразумијевају дијадну интеракцију у којој дијете константно добија различите подстреке као што су продужење започетког исказа, моделирање говора, коришћење конкретног, једноставног рјечника, разговор о особама и предметима за које дијете показује интерес, и све то прилагођено дјететовом нивоу разумијевања (Warennna, 2000, према: Sretenov, 2008). Према мишљењу Ивића (1978) комуникација у свом развоју пролази афективну, практично ситуациону, симболичку и семиотичку фазу. Дијете по рођењу успоставља контакт са социјалном средином невербалним сигнаlima које

одрасли тумаче и на које реагују. На основу ове афективне комуникације дијете и одрасли улазе у фазу заједничких радњи која је за дијете још увијек превербална али дијете је у овој фази изложено говору који је њему прилагођен и који подразумева комбинацију једноставних ријечи, понављања, модификацију тоналитета, све са циљем превођења радњи на вербални план и увођење дјетета у свијет ријечи. Управо интеракција омогућава прво невербалну комуникацију која поступно подстицајем одраслог постаје вербална, да би временом крајем друге године и само дијете ушло у семиотичку фазу, када почиње да користи ријечи као носиоце значења и када се рјечник значајно увећава. Ивић своје схватање темељи на теорији Виготског, дајући посебан значај практично – ситуационој комуникацији базираној на интеракцији дјетета и одраслог за настанак говора (Ивић, 1978, 2010). Крњајић (1990) способност успостављања позитивне интеракције са другим особама сматра најчешће коришћеном социјалном вјештином. Упоредо са развојем дјетета расте активност на успостављању позитивних социјалних односа, а стабилност ових интеракција успоставља се позитивним реаговањем на социјалне потребе друге дјеце што се поткрепљује добијањем повратних позитивних одговора. Предшколско дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.

Други фактор *Пријатељство као удаљавање од егоизма* објашњава 12,55% тоталне варијансе. Егоизам је противан појам алтруизму. Личност је тоталитет, што значи да у свом индивидуалитету садржи и алтруизам и егоизам. Дружење с другом дјецом (вршњацима) у најширем смислу доприноси дјететовом социјално-емоционалном и моралном развоју. У социјалном окружењу као што је предшколска установа, међу вршњацима, дијете размјењује становишта, сукобљава мишљења, брани своје ставове и критички се односи према мишљењу других. Дијете на тај начин добија прилику да стиче друштвено искуство које се битно разликује од односа које је имало са значајним одраслима. Истраживања социолога дјетињства говоре о настајању посебних дјечијих култура, те истичу да „учествовање дјетета у међусобним односима помаже у обликовању идентитета и доживљаја свога ја, али уједно је и темељ у настајању осјећаја припадности“ (Džejms, 2004, str. 262). Засигурно једна од најзанчајнијих форми посредством којих се дјечија друштвеност остварује и регулише јесте дјечија игра (симболичка игра) и њихова међусобна усаглашеност и међуоднос који се гради у

самом процесу играња. Иако се данас прихвата мишљење да су предшколска дјеца социоцентрична и способна за социјалне односе, да би се у потпуности удаљили од своје егоцентричности, они пролазе кроз одређене фазе развоја.

Овдје је важно напоменути да вршњаци не толеришу егоцентричност као одрасли. Стога је сукоб чест саставни дио односа с вршњацима. Варијабле које засићују наш други фактор описују дијете које је због своје егоцентричности склоно да иницира конфликтне ситуације и испољава агресивност према дјечи и играчкама. Према мишљењу Каменова (2006) управо сукоби који се јављају међу дјецом извлаче дијете из првобитне изолованости, приморавају га да постане свјесно личности других и да рачуна с њиховим интересима, жељама и намјерама. Сукоби међу пријатељима су учесталији, него међу осталим вршњацима, што произилази из чињенице да пријатељи проводе много времена заједно. Међутим, пријатељи настоје разјаснити неспоразум на обострано задовољавајући начин и наставити с игром прелазећи у име игре преко онога што је било. Способност успјешног разрјешавања конфликта је социјална вјештина која је важна за одржавање пријатељства. Пријатељство се може дефинисати и као способност да се пређе преко сукоба и остане близак (Vasta, Haith i Miller, 1998). Већи дио варијабли нашег другог фактора је усмјерен на просоцијално понашање дјетета. Иако емпатијско понашање дјетета може објаснити већи дио просоцијалног понашања (дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце; увијек је спремно на групно усаглашавање...) свеобухватна интерпретација добијених података укључује и моралне принципе (успоставља правичне односе с другарима; праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима...).

Према Хофману (2003) емпатијска осјећања, која започињу свој развој у периоду одојчади и настављају се у периоду дјетињства су конгруентна с критеријумима „брига“ и „потребе“ принципа правде. “Природан развојни процес емпатисања доводи до развоја дјеце која су емпатична, брину о другима и посједују рудиментарне концепте правде. Таква дјеца су спремна да даље напредују и да дотјерују своје концепте правде кроз конструктивне интеракције с вршњацима...(Hofman, 2003, стр. 235-236). Способност дјетета да се емпатише с другом дјецом и успостави правичне односе с њима су базични за развој пријатељства.

Трећи фактор *Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности* објашњава 11,03% тоталне варијансе. Нарцисоидност је израз губљења карактера који је дуго био средство психолошког оријентисања у стварности. Она нам показује да се савремени човјек од окренутости према спољашњим захтјевима све више окреће својим унутрашњим потребама – субјективитету. То што је у великој мјери изгубио на интуицији засновану способност правилног исчитавања својих стварних унутрашњих потреба манифестује се као нарцисоидност – самозаљубљеност. Анализирајући психолошку позадину преласка са експлицитне педагогије (контрола положаја) на имплицитну педагогију (контрола личности) Богојевић (1999) указује на то како промјене у друштвеним односима утичу на психолошке механизме одбране и динамизме борбе помоћу којих се превазилазе конфликти у личности у новим условима, који у први план умјесто постизања личне надмоћности (карактерности) постављају проблем личне сигурности (самољубља). Анализу продубљује увођењем хипотезе да је генетичко-динамичка основа проблема одрастања, у новим околностима, премјештена са разрјешавања едипалних односа на разрјешавање нарцистичких односа, што значи захватање дубљих слојева личности, чиме интеграција личности добија шансу дубљег утемељења. Разрјешавање едипалних односа представља побједу врсте над јединком, док разрјешавање нарцистичког односа подразумјева развијање способности за љубав према бићу другог (Богојевић, 1999).

Ставке које засићују наш трећи фактор описују дијете које се у васпитној групи осјећа усамљено и непозвано да учествује у активностима друге дјеце. Изражена је и потреба дјетета да се осами и буде само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце. Усамљеност коју дијете осјећа може бити одраз дјететове туге која је у вези са увјерењем да оно не припада групи у којој је физички присутно, нема пријатеље или се осјећа невољено од стране вршњака. Усамљеност је с друге стране и одраз дјететовог тренутног самољубља тј. неспремности да прихвати норме групе. Такво дијете тражи пажњу друге дјеце и васпитача. Дјететова тежња да се укључи у интеракцију – комуникацију и активности групе чији је члан, потреба за подршком других у тренуцима емоционалне узнемирености, и учествовање у игри с другом дјецом указују на дјететову усмјереност ка развијању пријатељства. Ако је успостављање пријатељства дјететов начин за придобијање пажње самољубље може бити надвладано.

Четврти фактор *Пријатељство као давање и примање љубави* објашњава 8,95% тоталне варијансе. Све ставке које чине структуру нашег четвртог фактора потврђују чињеницу да основу пријатељства, као специфичног облика интерперсоналног односа, чини љубав. У објашњењу алтруизма нагласак је на ријечи интерес и то чини разлику појма алтруизам у односу на појам љубав. У љубави нема интереса, она је безинтересна и у том смислу сасвим нови квалитет у односу на алтруизам. Производња свијета и самога себе остварује се грађењем односа са свијетом и самим собом. Најсуптилнији израз тог произвођења односа је љубав. "...Па како могу ступити у однос, како га могу произвести с неким другим, било у љубавни, било у пријатељски или било који али да не одступимо од свога ја па ја, ...ја па ја. Морамо дјелатно прекорачити своју апсолутну коначност која ми онемогућује да уопће не приступим теби. Морам створити тај однос.... То мора бити успостављено, то треба бити произведено, баш мора бити с муком утемељено. Дакле, та цијела прича је у томе, нисмо ми рођени као људи... него се морамо потрудити, помучити да постанемо људи" (Kangrga, 2007, str.64). Оно што долази само, на први поглед, је симпатија, а љубав је само однос у који је уложен труд.

Васпитање дјетета почиње од пренаталног периода, бригом о плоду који се треба донијети на свијет. Већ у првим мјесецима живота дијете формира прве интерперсоналне односе, прво са родитељима (Bowlby, 1973 према: Zazo, 1985), затим и са особама из околине. Рано успостављање интерперсоналних односа указује на изворну потребу човјека за блискошћу, заштитом и подршком. „Не можемо порицати чињеницу да је тражење близине одређених особа које се јасно разликују од других базичан облик људског понашања које има свој сопствени развој и несумњиво има значајну и суштинску улогу у изграђивању човјекове природе“ (Zazo, 1985, str. 115). Звук гласа, осмијех и додир дјетету пружају задовољство и доприносе развоју чврсте емоционалне везаности. Како истиче Ивић (1978) рано јављање социјалног осмијеха, рана осјетљивост за звукове људског говора и појава вокализације и гласовне игре, рано перцептивно разликовање људског лика и различитих људских ликова те способност афективног везивања за људске особе, као својеврсна испољавања примарне социјалности потврђују социјалну компетентност дјетета. Тиме оно подстиче одраслог партнера на контакт, а показујући своја мотивациона и афективна стања, у ствари, показује зачетке схватања значења реакција одраслих (Ivić, 1978). Афективна везаност

или блискост између дјеце и значајних одраслих, која се првенствено заснива на партнерском односу, је основна претпоставка васпитања. Основна васпитна функција родитеља је васпитати одговорну, зрелу, емоционално стабилну личност. Да би се дијете развило у такву особу, потребно је да развије позитивну слику о себи, самопоуздање и да прихвати себе. То је једино могуће остварити уз безусловну љубав, подршку и прихваћање од стране родитеља. “Интимно доживљавајући у породици ниво прихваћености или неприхваћености, љубави или мржње дијете се непосредно емоционално васпитава. Кроз неминовни процес допуштања и спутавања, подршке и спречавања, компромиса и фрустрација дијете култивише своје примитивне импулсе, учи да путем љубави усклађује своје понашање са захтјевима одраслих, што му помаже да изради нијансе свог испољавања од крајње прихватљивог до неприхватљивог“ (Pić, 2010, стр. 146). Дјеца без родитељске подршке, не знају да се суочавају с критикама изван породице, тешко подносе неуспјех и теже остварују своје потенцијале. Родитељи имају снажан утицај, како на дјететову слику о себи, тако и на његову слику свијета око себе те на његове аспирације и самоостварење. Они родитељи који позитивно и здраво мотивишу своје дијете, помажу дјетету да постане флексибилна, компетентна, одговорна и самопоуздана одрасла особа. Они поткрепљују дјететове успјехе, помажу му да се успјешно носи с неуспјесима, мотивишу га без постављања претјераних захтјева и без претјераног критиковања.

Према схватањима Марјановићеве „одрасли су све несхватљивији за дјецу и отуд све мање у стању да их својом личношћу и дјелатношћу понесу и надахну“ (Marjanović, 1987b, стр. 19). Она сматра да се у породици успоставља фундаментална узајамност између одраслих и дјеце, која је услов с једне стране, успјешног увођења младих у друштво, и, с друге стране, једнако има посљедице у погледу самореализације одраслих личности. „У савременој породици *узајамност*, тај битни квалитет односа између дјеце и одраслих је озбиљно угрожен. Да би била поново и боље успостављена, узајамност између родитеља и дјеце морала би да се одвија на друштвеном нивоу и то тако да дијете буде *мали партнер у свијету одраслих*“ (Marjanović, 1987c, стр. 171). Дијете које је емоционално зрело и свјесно својих могућности компетентно је да развија пријатељство. У основи пријатељства је задовољење једне од основних животних

потреба – потребе за припадањем и љубављу. Стога „право“ пријатељство представља приврженост, чисту и без интереса.

На крају, можемо констатовати да је наша прва посебна хипотеза потврђена. Први и други фактор објашњавају социјално понашање, односно нагласак је на социјализацији, док основу трећег и четвртог фактора чини емоцијама засићено понашање, односно, нагласак је на индивидуализацији. Конфликт егоизам – алтруизам (социјализација) прераста у конфликт самољубље (нарцизам) – љубав у којем је поново при одрастању нагласак на индивидуализацији. Стога што је пријатељство најбоља мјера одрастања, оно је данас једно од централних питања могућности васпитања.

Разлике у пријатељству предшколске дјеце у односу на узраст и пол

Друга помоћна хипотеза у нашем раду односи се на разлике у испољавању четири аспекта пријатељства предшколске дјеце с обзиром на узраст и пол. Разлике смо испитали помоћу поступка једнофакторске анализе варијансе примјењеног на резултате добијене *Опсервационом скалом за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* и подацима из *Евиденционе листе основних података о дјетету*.

Ова релативно често примјењивана статистичка техника захтијева задовољавање одређених предуслова, међу којима би требало издвојити сљедећа два: 1) нормалност расподеле зависне варијабле за популацију из које је узет узорак и то за сваку групу по нивоима независне варијабле и 2) хомогеност варијансе зависне варијабле по нивоима независне варијабле.

Провјерили смо нормалност за све испитиване зависне варијабле по нивоима независне варијабле. Ради се о обимном материјалу јер је провјера нормалности извршена у 45 случајева (пет зависних варијабли пута седам категорија варијабле узраст плус пет зависних варијабли пута двије категорије варијабле пол), уз примјену Колмогоров-Смирнов теста, те анализе дескриптивних статистичких показатеља, дијаграма нормалне расподеле, дијаграма одступања од нормалне расподеле,

правоугаоног дијаграма и хистограма. Само мањи дио тих материјала је приложен (Прилог бр. 6.2). Као што се може видјети увидом у те материјале, први услов није у потпуности испуњен, односно немамо нормално распоређене дистрибуције у свих 45 случајева. Ипак, аутори су сагласни да је ова техника робустна тј. да се може очекивати да ћемо, унаточ дистрибуцијама које нису нормално распоређене, добити поуздане резултате ако је величина узорка по групама преко 15 (Green, Salkind 2014), односно преко 30 (Pallant, 2009). Имајући то у виду, можемо констатовати да иако у потпуности не задовољавамо први услов, захваљујући величини узорка по групама (види Табеле 11 и 12) можемо приступити примјени једнофакторске анализе варијансе. Једина наша интервенција у вези са првим условом проистекла је из анализе правоуганих дијаграма и односи се на избацивање екстремних вриједности из статистичке анализе. То је већ урађено на нивоу узорка у цјелини (види Прилог 6.1), али је анализа по категоријама подразумевала да се то поново уради на нивоу сваке поједине групе.

Други услов односи се на хомогеност варијанси које смо провјеравали Левеновим тестом једнакости варијанси (види Прилог 6.3). Вриједности Левеновог теста указују да је нарушена претпоставка о хомогености варијансе у свим укрштањима зависне варијабле са узрастом и у једном случају приликом укрштања са полом. С обзиром да нарушавање ове претпоставке може имати утицаја на резултате, у таквим случајевима примјенили смо Велчов (Welch) F тест и Браун-Форсајтов (Brown-Forsythe) F тест, а за потребе вишеструких поређења Гејмс-Хауелов (Games-Howell) тест.

Утврђени резултати у Табели 11 указују на то да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 између појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст. Запажамо присуство тенденције раста испољавања свих аспеката пријатељства упоредо са узрастом дјетета. Овакав наш резултат је очекиван јер се са узрастом дјетета усложњавају социјални односи и упоредо расте способност њиховог прихватања. Потпуни развој индивидуалности и друштвености дијете остварује у односу са другима. У дружењу с другом дјецом дијете усваја сазнања о својим правим вриједностима, упознаје оквире друштвених односа и своје понашање прилагођава групним нормама и правилима (Aronson, Wilson & Akert, 2005; Brown, 2006; Rot, 1999). Не занемарујући породични контекст, у коме дијете развија своје прве

односе са родитељима који му пружају љубав и подршку, оно своју потпуну самосвијест развија у односу с вршњацима.

Табела 11

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на узраст (ANOVA, Robust Tests)

Варијабле	Узраст	N	M	SD	F (Asymptotically)			
					Welch	p	Brown-Forsythe	p
Публиковање алтруизму	до 3 године	92	65,01	14,70				
	3 – 3,5године	148	65,32	15,29				
	3,5 – 4 године	149	67,66	15,23				
	4 – 4,5 година	289	72,01	12,99				
	4,5 – 5 година	184	71,76	14,15				
	5 – 5,5 година	393	72,50	13,65				
	преко 5,5 година	593	75,38	13,32				
	Тотал	1848	71,93	14,20	16,46	0,001	16,97	0,001
Удаљавање од егоизма	до 3 године	89	47,46	9,05				
	3 – 3,5године	158	49,43	8,92				
	3,5 – 4 године	159	49,80	9,35				
	4 – 4,5 година	298	52,81	7,89				
	4,5 – 5 година	185	52,31	8,15				
	5 – 5,5 година	389	53,10	8,53				
	преко 5,5 година	590	55,68	8,97				
	Тотал	1868	52,93	8,98	21,74	0,001	23,48	0,001
Удаљавање од нарцисоидности	до 3 године	93	34,96	6,12				
	3 – 3,5године	156	36,70	6,72				
	3,5 – 4 године	155	37,21	6,97				
	4 – 4,5 година	300	37,42	6,62				
	4,5 – 5 година	182	36,65	5,90				
	5 – 5,5 година	389	38,21	6,45				
	преко 5,5 година	588	40,17	5,69				
	Тотал	1863	38,18	6,42	20,40	0,001	17,86	0,001
Давање и примање љубави	до 3 године	89	23,34	5,46				
	3 – 3,5године	161	24,51	5,68				
	3,5 – 4 године	165	25,21	5,90				
	4 – 4,5 година	307	27,02	4,80				
	4,5 – 5 година	186	26,98	4,40				
	5 – 5,5 година	393	27,89	4,44				
	преко 5,5 година	592	28,62	4,73				
	Тотал	1893	27,15	5,12	26,66	0,001	28,80	0,001
Укупан скор	до 3 године	80	176,05	29,58				
	3 – 3,5године	134	178,93	29,64				
	3,5 – 4 године	133	180,88	29,98				
	4 – 4,5 година	275	189,46	25,62				

4,5 – 5 година	179	188,60	25,29					
5 – 5,5 година	384	191,99	26,49					
преко 5,5 година	580	200,34	26,84					
Тотал	1765	191,45	28,05	21,43	0,001	22,27	0,001	

У основи пријатељства предшколске дјеце је алтруизам и дјететова тежња да ступа у социјалне односе са вршњацима, што смо детаљно образложили у теоријском дијелу рада. Развијајући свој однос са другом дјецом дијете пролази кроз одређене фазе које су условљене узрастом. Оно је у почетку у потпуности заокупљено собом и усмјерено на задовољавање властитих потреба, схватајући свијет само са свог становишта. Међутим, институционални контекст и живот у групи захтјева од дјетета да своје понашање усклади са потребама групе. Ради природне тежње за развојем пријатељства и жеље да буде прихваћено, дијете настоји да своје личне потребе усагласи са потребама друге дјеце, односно групе. У вртићкој групи, кроз интеракције с вршњацима дјеца стичу различита социјална искуства, размјењују мишљења и ставове, усаглашавају се око заједничке игре, дијеле играчке, пружају емоционалну подршку једни другима (Партало, 2014). Сви социјални односи које дјеца развијају међу собом су емоционално засићени.

Иако добијени резултати указују да се сви аспекти пријатељства предшколске дјеце у правилу развијају и расту упоредо с узрастом дјетета у Табели бр. 12 примјећујемо благи пад развоја на узрасту од 4,5 до 5 година. Претпостављамо да је разлог заустављања тенденције раста развоја пријатељства на узрасту између 4,5 и 5 година двојак и то: фикција која у том периоду доживљава свој врхунац и ривалство које карактерише четворогодишњаке.

Фикција је структурално обиљежје игре које симболичку игру или игру улога одваја од других игара (Duran, 1995), а Пијаже управо период између чеврте и пете године назива „златним добом“ симболичке игре (Eljkonjin, 1990). Сва дјеца у игри задовољавају своје нереализоване потребе, односно за свако дијете игра представља срећу и радост. С обзиром да је игра аутотелична, односно без унапријед постављеног циља, она је првенствено унутрашње мотивисана (Duran, 1995). Управо је то разлог дјететове обузетости игром и присуства високог нивоа позитивних емоција у њој које на одређен начин дестимулишу дијете за укључивање другог дјетета у игровни контекст. У

том узрасту конфликт је на врхунцу, потребан нам је друг за игру али његово учешће може и угрозити игру, јер она више не може бити унутрашње мотивисана. Игра се мијења и рађа потребу за другим као партнером – пријатељем. Нови ниво игре захтјева нови квалитет – пријатељство те би могли рећи да од разрјешавања овог конфликта зависи наша способност да градимо пријатељства.

Са пуне четири године дјеца се играју много дуже у групи која је и сама знатно стабилнија. Стабилност групе и комуникација међу дјецом индукују њихову приврженост и подстичу развој пријатељства. Међутим, у четвртој години живота дјетета се први пут јавља ривалство у виду такмичења (Манојловић и Младеновић, 2001). Ривалство међу дјецом предшколског узраста јавља се услед потребе за истицањем себе и својих вриједности и да би се надмашиле вриједности вршњака. Вртићка група не толерише асоцијална понашања попут ривалства јер су предшколска дјеца веома осјетљива на правичност и теже једнакости у односима. Управо је то разлог честих сукоба међу њима. Дјечије свађе су тренутне, кратке и не утичу на пријатељство међу њима. Шта више њихово постојање и превазилажење је услов и начин грађења пријатељства.

Налази Гејмс-Хауеловог (Games-Howell) теста накнадних поређења парова седам узрасних категорија који се налазе у Прилогу 6.4 дају нам детљанији увид и практично лоцирају разлике утврђене асимптотским F тестовима. Због великог броја поређења условљених бројем категорија, немогуће је овдје дати коментар на сва поређења по паровима, али нас овај тест упућује на два занимљива закључка. Први се односи да чињеницу да у великом броју случајева Гејмс-Хауелов тест није указао на статистички значајну разлику између сусједних категорија узраста. На примјер, код варијабле *приближавање алтруизму* није утврђена статистички значајна разлика између дјеце узраста 3 – 3,5 године са нижом и првом вишом категоријом (до 3 године и 3,5 - 4 године). То значи да смо приликом формирања категоријалне варијабле узраст из сирових података (тачан датум рођења, па смо имали податке у годинама и мјесецима), могли и одредити већи интервал у односу на пола године. Ипак, овако имамо прецизније податке. Други закључак је да само у случају седме узрасне категорије (преко 5,5 година) код свих пет зависних варијабли (зависних у статистичком смислу)

имамо све статистички значајне разлике у односу на осталих шест категорија. То су дјеца која броје последње дане у вртићу и већ се увелико припремају за школу.

На крају анализе узрасних разлика можемо закључити да социјално сазријевање дјетета подстиче и развија његове друштвене контакте и приврженост групи. Кроз лично искуство пријатељства предшколско дијете развија своју друштвеност и индивидуалност. Упоредо с узрастом дјетета, пријатељства постају сложенија и психолошки утемељенија, заснована на узајамном разумијевању и наклоности. Али сазријевање и искуство не долазе сами по себи већ кроз активност дјетета која кроз игру прераста у интерактивност, дакле, водећа активност предшколског дјетета – игра је темељ и индивидуализације и социјализације дјетета а њихов развој омогућава изградњу све бољих партнерских (пријатељских) односа.

У оквиру друге посебне хипотезе претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у испољавању појединих аспеката пријатељства с обзиром на пол предшколске дјеце. У избору партнера за игру на предшколском узрасту чешћи су одабири истог пола (Berk, 2015; Vasta, Haith & Miller, 1998). Из тог разлога, веће су могућности развоја пријатељства међу дјецом истог пола. Док посматрају другу дјецу како се играју њихова пажња је усмјерена на дјецу истог пола. На тај начин она подстичу једна другу ка типичним стереотипним моделима који се односе на пол (Hwang & Nilsson, 2000). Већ на узрасту од три године дјеца се играју на различите начине у зависности од тога да ли је њихов друг/арица у игри дјечак или дјевојчица. Дјевојчице воле да се играју „мирнијих“ игара, попут игре с луткама и сликања, опонашајући најчешће улогу мајке, болничарке, васпитачице и сл. С друге стране, дјечаци више воле да се играју „бучнијих“ игара у којима одмјеравају снаге као што су игре полиције, ватрогасаца, трке с аузима и разне спортске игре (Djačenko i Lavrentjeva, 1998; Duran, 1995). У каснијем предшколском периоду када се дјечаци и дјевојчице све чешће играју заједно, пријатељства се развијају између дјеце различитог пола. Подстицање дјечака и дјевојчица да се заједно играју је важно за оба пола. „Заједничко играње двају полова дјечацима даје могућност да се играју на начин који помаже у успостави веза, а дјевојчицама могућност да се играју на начин који јача самопоуздање и снагу“ (Cohen, 2011, стр.177). Резултати до којих смо дошли у нашем истраживању приказани су у Табели 12.

Табела 12

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на пол (ANOVA)

Варијабле	Пол	N	M	SD	F	p
Приближавање алтруизму	дјевојчице	868	74,18	13,88	46,31	0,001
	дјечаци	1007	69,77	14,10		
	Тотал	1875	71,81	14,17		
Удаљавање од егоизма	дјевојчице	882	54,72	8,35	73,14*	0,001
	дјечаци	1012	51,27	9,17		
	Тотал	1894	52,88	8,96		
Удаљавање од нарцисоидности	дјевојчице	870	38,49	6,49	3,35	0,067
	дјечаци	1020	37,95	6,27		
	Тотал	1890	38,19	6,37		
Давање и примање љубави	дјевојчице	896	27,84	5,05	30,54	0,001
	дјечаци	1024	26,57	5,06		
	Тотал	1920	27,16	5,10		
Укупан скор	дјевојчице	826	196,11	27,46	46,99	0,001
	дјечаци	965	187,15	27,69		
	Тотал	1791	191,28	27,93		

**Напомена: За варијаблу удаљавање од егоизма наведена је вриједност робусних тестова (Welch и Brown-Forsythe тестови имају исту вриједност 73,14)*

На основу добијених резултата увиђамо да у три аспекта пријатељства предшколске дјеце постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 (укључујући и укупан скор) у односу на пол. То није случај са аспектом *Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности*. Дјевојчице су у предности у погледу испољавања свих аспеката пријатељства. У предшколском периоду испољавају се разлике међу половима, што је у складу са општим развојем дјетета (Berk, 2015; Vasta, Haith i Miller, 1998, Šmit, 1999). Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу испољавања пријатељства су по нашем мишљењу и културолошки условљене. Претпостављамо да су породичним васпитањем дјевојчице више подржане и подстакнуте да не потискују своје емоције и истовремено да контролишу своје понашање. Битан предуслов успостављања односа са другима је и развијеност говора, а у том погледу на предшколском узрасту дјевојчице предњаче у односу на дјечаке. Међутим, без обзира на уочене разлике пријатељство има исту вриједност за дјечаке и дјевојчице. У вези с непостојањем статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица у погледу испољавања *Пријатељства као удаљавања од нарцисоидности* можемо претпоставити да дјечаци и дјевојчице у развоју своје

личности на сличан начин превазилазе нарцисоидност (самозаљубљеност). Нарцисоидност дијете превазилази у односу с другима јер „дијете се допада себи једино ако се допада другима; диви се себи једино ако му се други диве; онолико колико посматра себе, дијете се осјећа посматраним“ (Valon, 1999, стр. 192). Дакле, дијете није истински нарцисоидно, нити је нарцисоидност у природи човјека. Она се појављује у друштву у вези с посебним положајем неког појединца којем други имају потребу да ласкају.

Статистичка значајност разлика је потврђена у девет од 10 случајева. Узимајући у обзир све наведене истраживачке налазе о узрасним и полним разликама можемо закључити да нашу другу помоћну хипотезу готово у потпуности прихватамо.

Разлике у пријатељству предшколске дјеце у односу на породичне варијабле

Породица је најважнији фактор развоја личности и социјализације дјетета. Љубав и међусобно разумијевање су основ међуодноса унутар породице. Утицај породице се првенствено остварује на основу емоционалног односа родитеља према дјетету који поткрепљује дјететова потреба за афективним везивањем. Дијете које у најранијем периоду свог живота одраста у топлим породичним односима у којима стиче осјећање сигурности, прихватања, привржености и повјерења има базичну основу за развијање позитивних односа са другим особама из свог окружења. С обзиром да родитељи нису укључени у наш истраживачки узорак настојали смо испитати одређене породичне варијабле које смо сматрали значајним за развој пријатељства предшколске дјеце. Пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на породични статус (цјеловитост породице, ниво образовања родитеља, број дјеце, ред рођења).

Разлике смо испитали помоћу поступка једнофакторске анализе варијансе. Стога смо, слично као и у случају друге помоћне хипотезе, и за ову помоћну хипотезу провјерили два најзначајнија услова за њену анализу (нормалност дистрибуција и хомогеност варијанси). Налази утврђивања тих услова дати су у Прилогу бр. 6.5 и Прилогу бр. 6.6. Нормалност дистрибуција није задовољена у свим случајевима (Прилог

бр. 6.5), али смо због адекватне величине узорка ипак примјенили једнофакторску анализу варијансе. У случајевима када није био задовољен услов хомогености варијанси (Прилог бр. 6.6) примјенили смо робустне тестове.

Испитали смо како на испољавање појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце утиче цјеловитост породице. У Табели 13 су приказани добијени резултати.

Табела 13

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на потпуност породице (ANOVA)

Варијабле	Породица	N	M	SD	F	p
Пиближавање алтруизму	потпуна	1770	71,92	14,23	2,16	0,142
	непотпуна	103	69,81	13,40		
	Тотал	1873	71,80	14,19		
Удаљавање од егоизма	потпуна	1784	52,98	8,91	3,77	0,052
	непотпуна	104	51,23	9,65		
	Тотал	1888	52,89	8,96		
Удаљавање од нарцисоидности	потпуна	1779	38,21	6,38	0,164	0,685
	непотпуна	104	37,96	6,56		
	Тотал	1883	38,20	6,39		
Давање и примање љубави	потпуна	1808	27,24	5,09	6,09	0,014
	непотпуна	105	25,98	5,12		
	Тотал	1913	27,17	5,10		
Укупан скор	потпуна	1692	191,48	28,00	2,35	0,125
	непотпуна	97	187,00	27,86		
	Тотал	1789	191,24	28,01		

На основу анализе добијених резултата можемо закључити да између појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце и потпуности породице нема статистички значајне разлике изузев аспекта пријатељства *Давање и примање љубави*. Међутим, резултати указују да је испољавање појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце израженије код дјеце која живе у потпуним породицама. У Табели 13 увиђамо статистички значајну разлику на нивоу 0,01 између дјеце која живе у потпуној и непотпуној породици у односу на аспект пријатељства *Давање и примање љубави*. Овакав резултат је очекиван, јер је васпитање и одрастање дјетета лакше уз љубав оба родитеља. Вољено дијете је научено да прима и узвраћа љубав.

Одрастање дјетета у непотпуној породици не мора само по себи да указује на социјално – емоционалну инфериорност, јер нехармонични односи могу бити присутни

и у потпуној породици. Уз једног стабилног родитеља непотпуна породица може успјешно да функционише и пружи адекватну подршку дјетету у одрастању и васпитању. Поред тога, наше истраживање је реализовано у институцијама предшколског васпитања у којима дјеца проводе много времена, у истим околностима и усмјерени једни на друге. Предшколска установа је, поред породице, важан фактор у социјализацији дјетета иако представља изразито другачији социо-педагошки контекст од породице. Дијете је у породици углавном заштићено и привилеговано у неформалним односима, а за функционисање у вршњачкој групи каква је вртићка потребна је једнакост (формаалност) у односима и спремност на компромисе. Другим ријечима, сва дјеца имају једнаке могућности за развијање пријатељства у вртићу.

Испитали смо како на испољавање различитих аспеката пријатељства предшколске дјеце утиче број браће и сестара у породици. У Табели 14 су приказани добијени резултати.

Табела 14

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на број браће и сестара (ANOVA, Robust Tests)

Варијабле	Број браће/сестара	N	M	SD	F	p	F (Asymptotically)	
							Welch Brown- Forsythe	p
Публиковање алтруизму	ниједан/а	462	70,61	13,88	1,72	0,16		
	један/а	1070	72,07	14,41				
	двоје	270	72,83	13,54				
	троје/четверо	62	72,37	14,36				
	Тотал	1864	71,83	14,16				
Удаљавање од егоизма	ниједан/а	468	51,96	9,09	2,22	0,08		
	један/а	1072	53,12	9,12				
	двоје	279	53,38	8,26				
	троје/четверо	64	52,58	8,59				
	Тотал	1883	52,85	8,98				
Удаљавање од нарцисоидности	ниједан/а	463	37,92	6,18			0,54	0,66
	један/а	1075	38,29	6,37				
	двоје	278	38,10	6,82				
	троје/четверо	63	38,71	6,18				
	Тотал	1879	38,18	6,38			0,51	0,68
Давање и примање љубави	ниједан/а	478	26,77	5,14				
	један/а	1090	27,28	5,28				
	двоје	278	27,50	4,23				
	троје/четверо	63	26,86	5,16				

					1,78	0,15
	Тотал	1909	27,17	5,10	1,77	0,15
Укупан скор	ниједан/а	436	188,45	28,27		
	један/а	1020	192,13	28,47		
	двоје	263	192,47	25,20		
	троје/четверо	61	191,84	27,59	1,96	0,12
	Тотал	1780	191,27	27,96	2,08	0,10

Добијени резултати указују да нема статистички значајне разлике у испољавању појединих аспеката пријатељства у зависности од броја дјеце у породици. Вртић компезира мали број дјеце у породици, дајући свима прилику за дружење и склапање пријатељства.

Анализирајући резултате истраживања која се баве разликама у способностима и особинама личности између прворођене и касније рођене дјеце Стојаковић (Стојаковић, 2000) закључује да прворођена дјеца као и јединчад показују низ предности као што су: већи ниво мотивације за постигнућем, већи смисао за одговорност, у својим социјалним односима показују висок ниво оријентације према одраслима, више су кооперативна и мање агресивна. Као негативне карактеристике прворођене дјеце наводе се висок ниво анксиозности и конзервативизма. У односу на њих касније рођена дјеца показују висок ниво осјећања неадекватности, али, истовремено, показују висок ниво способности социјалног сналажења и спремнија су да се упусте у ризике. Оно што је посебно значајно за наше истраживање је да се као важна карактеристика касније рођене дјеце наводи то да она воле да се друже и да лако склапају пријатељства. Иако су се ова истраживања бавила школском дјецом инспирисани њиховим резултатима испитали смо како на испољавање појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце утиче ред рођења у породици.

Табела 15

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на ред рођења (ANOVA)

Варијабле	Ред рођења	N	M	SD	F	p
Публиковање алтруизму	прворођено	903	72,65	14,26		
	другорођено	701	71,56	14,13		
	трећерођено	152	71,35	13,40		

	Тотал	1756	72,11	14,14	1,41	0,244
Удаљавање од егоизма	прворођено	909	53,34	9,06		
	другорођено	701	52,99	8,86		
	трећерођено	160	52,28	8,65		
	Тотал	1770	53,10	8,95	1,05	0,352
Удаљавање од нарцисоидности	прворођено	908	38,21	6,28		
	другорођено	703	38,23	6,47		
	трећерођено	159	38,38	6,17		
	Тотал	1770	38,23	6,34	0,05	0,955
Давање и примање љубави	прворођено	925	27,38	5,03		
	другорођено	714	27,00	5,30		
	трећерођено	158	26,96	4,79		
	Тотал	1797	27,19	5,12	1,25	0,286
Укупан скор	прворођено	860	192,70	28,14		
	другорођено	670	191,19	27,91		
	трећерођено	147	190,10	25,99		
	Тотал	1677	191,87	27,86	0,88	0,415

Увидом у Табелу 15 уочавамо да нема статистички значајне разлике у испољавању појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце обзиром на ред рођења. Добијени резултати нашег истраживања су у контрадикцији са напријед поменутом тврдњом да касније рођена дјеца воле да се друже и да лако склапају пријатељства. Претпостављамо да је један од разлога тај што наш узорак представљају предшколска дјеца и што смо истраживање ограничили на испитивање социјалних односа у институционалном контексту у којем сви имају могућност за дружење под истим условима.

Испитали смо како на испољавање појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце утиче образовни ниво оца и мајке. За образовни ниво очева добили смо следеће показатеље приказане у Табели 16.

Табела 16

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на стручну спрему оца (ANOVA)

Варијабле	Стручна Спрема оца	N	M	SD	F	p
Публижавање алтруизму	средња	1035	72,41	13,97		
	висока	695	71,45	14,63		
	Тотал	1730	72,02	14,24	1,87	0,172

Удаљавање од егоизма	средња висока	1040 701	53,10 52,80	8,92 8,94		
	Тотал	1741	52,98	8,93	0,455	0,500
Удаљавање од нарцисоидности	средња висока	1038 700	38,43 37,89	6,31 6,52		
	Тотал	1738	38,21	6,40	2,96	0,086
Давање и примање љубави	средња висока	1050 718	27,25 27,28	4,90 5,34		
	Тотал	1768	27,26	5,08	0,02	0,905
Укупан скор	средња висока	983 666	192,42 190,58	27,67 28,46		
	Тотал	1649	191,68	28,00	1,71	0,191

Добијени резултати указују да не постоји статистички значајан однос између нивоа образовања очева и испољавања појединих аспеката пријатељства њихове дјеце.

За образовни ниво мајке добили смо показатеље приказане у наредној табели.

Табела 17

Разлика аритметичких средина пријатељства предшколске дјеце с обзиром на стручну спрему мајке (ANOVA)

Варијабле	Стручна спрема мајке	N	M	SD	F	p
Пиближавање алтруизму	средња висока	844 908	72,53 71,47	13,66 14,43		
	Тотал	1752	71,98	14,07	2,48	0,116
Удаљавање од егоизма	средња висока	852 918	53,24 52,69	8,86 9,07		
	Тотал	1770	52,95	8,97	1,65	0,199
Удаљавање од нарцисоидности	средња висока	848 914	38,52 37,95	6,32 6,38		
	Тотал	1762	38,22	6,35	3,57	0,059
Давање и примање љубави	средња висока	857 936	27,23 27,20	4,89 5,26		
	Тотал	1793	27,21	5,09	0,02	0,901
Укупан скор	средња висока	801 871	193,21 190,04	26,91 28,63		
	Тотал	1672	191,56	27,86	5,48*	0,019

*Напомена: За укупан скор на опсервационој скали пријатељства наведена је вриједност робустних тестова (Welch и Brown-Forsythe имају исту вриједност 5,48)

На основу анализе добијених података утврдили смо да и у погледу повезаности образовног нивоа мајки и испољавања појединих аспеката пријатељства њихове дјеце нема статистички значајне разлике, сем у случају укупног скорa на опсервационој скали пријатељства. Треба напоменути да су сви наши испитаници корисници предшколских установа, што упућује на закључак да је већина очева и мајки радно ангажована и да живе у граду.

Можемо закључити да између већине испитиваних породичних варијабли и испољавања појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце није утврђен статистички значајан однос, те је наша трећа појединачна хипотеза већим дијелом одбачена. Добијени резултати указују да на развој пријатељства предшколске дјеце значајно утиче институционални контекст предшколске установе. Добијене резултате би било значајно провјерити на хетерогенијем узорку који би боље репрезентовао цјелокупни основни скуп дјеце предшколског узраста, тј. укључивао и ону дјецу која не иду у предшколску установу. Тек тада бисмо цјеловитије спознали како предшколска установа утиче на развој пријатељства дјеце. На основу анализе породичних варијабли, изостанак значајности односа могли бисмо разумјети као посљедицу компензације настале укључивањем дјеце у живот у оквиру предшколске установе.

Пријатељство и социометријски статус предшколске дјеце

У овом поглављу анализираћемо везу између четири компоненте дјечијих пријатељстава које представљају резултат опсервације и процјена васпитача, са социометријским статусом (прихваћеност и одбаченост) који смо утврдили директним испитивањем дјеце. Другим ријечима, тражимо везу између посматраних различитих аспеката (про)социјалног понашања дјеце у вртићкој групи са њиховом прихваћеношћу – одбаченошћу од стране вршњака. Однос између пријатељства и социометријског статуса утврђен је поступком вишеструке регресионе анализе (метод Stepwise). У првом случају, критеријумска варијабла је прихваћеност предшколске дјеце а предиктори су компоненте пријатељства и социометријска одбаченост. У другом случају, критеријумска варијабла је одбаченост предшколске дјеце а предиктори су такође

четири компоненте пријатељства те социометријска прихваћеност. У оба случаја регресиона анализа је вршена по узрасту (вртићкој групи) и полу дјете, јер смо сматрали да је за тему нашег рада битно узети у обзир такав приступ.

Прије него смо приступили укрштању варијабли било је неопходно провјерити испуњеност услова за примјену вишеструке регресионе анализе. Као први услов се обично наводи однос између величине узорка и броја предиктора. Палант (Pallant, 2009) наводи да је у случају примјене постепене регресије (Stepwise) неопходно обезбиједити 40 случајева по једној предикторској варијабли. У другом извору (Coakes, 2013) наглашено је да је за постепену регресију потребно више случајева него за стандардну и хијерархијску регресију, а за које важи правило 20 пута више опсервација у односу на број предиктора. У нашем случају имамо пет предикторских варијабли што значи да нам је неопходно најмање 200 испитаника за сваки поједини регресиони модел, јер смо варијабле укрштали по узрасту тј. вртићкој групи (млађа, средња, старија и мјешовита) и полу (дјечаци и дјевојчице). У свим тим случајевима испуњен је услов величине узорка.

Сљедећи услов односи се на проблем мултиколинераности и сингуларности. Мултиколинераност се односи на високу повезаност између предикторских варијабли укључених у регресиони модел, а сингуларност на перфектну повезаност између предикторских варијабли (Coakes, 2013). Проблем мултиколинераности се јавља када је корелација између предикторских варијабли од 0,70 и више (Pallant, 2009), док се на нашим подацима на различитим подузорцима корелације крећу од 0,30 до 0,69. Комплементарне мјере за провјеру мултиколинераности су дате у дијагностици колинearности, при чему вриједности за показатељ Tolerance не би смјеле бити испод 0,10, а за показатељ VIF изнад 10. Сингуларност смо избјегли на тај начин што смо из регресионих модела као предиктор искључили укупан скор на опсервационој скали пријатељства, јер је тај скор корелирао са четири компоненте пријатељства преко 0,90. И одабрани метод постепене регресије (Stepwise) дијелом рјешава проблем мултиколинерности, јер уклања варијабле које се у великој мјери преклапају и тиме представљају потенцијални извор грешке регресионог модела. Табеле са показатељима корелација између предиктора и дијагностике колинearности за сваки подузорак дате су у Прилогу бр. 6.7.

Даљи услови за примјену регресионе анализе односе се на нетипичне тачке, линераност, нормалност и независност резидуала. Нетипичне тачке смо провјерили помоћу Махалобисових удаљености и увидом у дијаграм растурања стандардизованих резидуала. У више случајева смо из обраде искључили испитанике чија је вриједност Махалобисове дистанце у великој мјери прелазила вриједност 20,52, што је била горња граница у нашем случају. Увид у дијаграме показао је да нема већих одступања у погледу нормалности и линеарности у случају критеријумске варијабле *прихваћеност у групи*. Међутим, у случају када смо у регресионе моделе поставили *одбаченост у групи* као критеријумску варијаблу уочили смо одступање на дијаграмима нормалности за стандардизоване резидуале у већој мјери изражено у односу на критеријумску варијаблу *прихваћеност у групи*. Стога смо на подацима за варијаблу *одбаченост у групи* извршили логаритамске трансформације, јер смо на свим подзорцима (по узрасту и полу) уочили позитивније асиметручне и лептокуртичне расподеле. Након трансформације дијаграми нормалности стандардизованих резидуала су „исправљени“. Међутим, сами регресиони модели су остали врло слични или готово идентични онима које смо установили прије трансформације.

У Табели 18 дат је редуковани приказ (јер нису дати комплетни подаци за ANOVA) параметара регресионих модела за критеријумску варијаблу *прихваћеност дјеце у групи*.

Табела 18

Регресиони модели према васпитним групама за критеријумску варијаблу прихваћеност дјеце у групи

Вртићка група	Модел	R	R ²	Кориговани R ²	SE	ANOVA F	p
Млађа група	1	0,27 ^a	0,07	0,07	2,33	28,63	0,001
	2	0,39 ^b	0,15	0,15	2,24	32,75	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као приближавање алтруизму; (b) предиктори: Пријатељство као приближавање алтруизму и негативни социометријски избори</i>							
Средња група	1	0,24 ^a	0,06	0,06	2,18	24,58	0,001
	2	0,31 ^b	0,09	0,09	2,14	20,43	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као приближавање алтруизму; (b) предиктори: Пријатељство као приближавање алтруизму и негативни социометријски избори</i>							
Старија група	1	0,19 ^a	0,04	0,04	2,04	19,13	0,001
	2	0,21 ^b	0,05	0,04	2,03	12,13	0,001

група							
<i>(a) предиктор: Пријатељство као приближавање алтруизму; (b) предиктори: Пријатељство као приближавање алтруизму и негативни социометријски избори</i>							
Мјешовита	1	0,22 ^a	0,05	0,05	2,90	21,55	0,001
група	2	0,24 ^b	0,06	0,06	2,89	13,06	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности и негативни социометријски избори</i>							

Под мјером прихваћености (критеријумска варијабла) овдје се подразумева број позитивних социометријских избора према критерију избора заједничка игра. Увидом у податке уочавамо да су за сваки узраст или вртићку групу утврђена по два регресиона модела, те да су сви регресиони модели статистички значајни. Такође, уочљиво је да издвојени предиктори објашњавају мали проценат варијансе прихваћености у групи. Тај проценат се креће у распону од 4% до 15%. Од пет предикторских варијабли укључених у модел 2, на нивоу млађе, средње и старије групе издвајају се два предиктора тј. пријатељство као приближавање алтруизму и негативни социометријски избори, а на нивоу мјешовите вртићке групе пријатељство као удаљавање од нарцисоидности и негативни социометријски избори. Ове чињенице ћемо анализирати у даљем тексту. Занимљива је тенденција опадања процента објашњене варијансе с обзиром на узраст. Ако посматрамо, на примјер, само моделе 2 уочавамо постепен пад вриједности коригованог R^2 , од 15% објашњене варијансе критеријума на нивоу млађе групе, преко 9% на нивоу средње групе до само 4% на нивоу старије групе.

У Табели 19 дат је приказ доприноса појединих предиктора по моделима и вртићким групама. По свом интензитету се издваја предиктор пријатељство као приближавање алтруизму чији се стандардизовани бета коефицијент унутар другог модела креће у распону од 0,17 до 0,32. То значи да са повећањем понашања у групи које се може описати као приближавање алтруизму можемо очекивати да ће дијете бити боље прихваћено од стране својих вршњака (имаће више позитивних избора). Приближавање алтруизму се односи на испољавање понашања као што је мотивисаност дјетета да пружи подршку и помоћ другом дјетету, настојању да се утјешу и заштити друг у невољи, иницирању игре и заједничких активности, разумијевању емоционалних стања друге особе и потреби да се загрли и пољуби дијете које је тужно. Међутим, не би требало занемарити ни број негативних социометријских избора као предикторску

варијаблу у млађој, средњој и старијој групи. Интензитет овог предиктора се креће распону од 0,10 до 0,28.

Поред интензитета, посебно је занимљив и предзнак или смјер предиктора негативни социометријски избори. Наиме, у млађој и средњој групи смјер је позитиван, што значи да са порастом негативних избора можемо очекивати и повећање броја позитивних избора (бољу прихваћеност од стране вршњака).

Табела 19

Коефицијенти у регресионим моделима према васпитним групама (за предикцију прихваћености дјеце у групи)

Вртићка група	Модел	Предиктори	B	SE	β	t	p
Млађа група	1	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,05	0,01	0,27	5,35	0,001
	2	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,06	0,01	0,32	6,58	0,001
		Негативни социометријски избори	0,26	0,04	0,28	5,86	0,001
Средња група	1	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,04	0,01	0,24	4,96	0,001
	2	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,05	0,01	0,28	5,66	0,001
		Негативни социометријски избори	0,17	0,04	0,19	3,92	0,001
Старија група	1	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,03	0,01	0,19	4,37	0,001
	2	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,03	0,01	0,17	3,88	0,001
		Негативни социометријски избори	- 0,07	0,03	- 0,10	- 2,23	0,026
Мјешовита група	1	Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,11	0,03	0,22	4,64	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,11	0,03	0,22	4,56	0,001
		Негативни социометријски избори	0,09	0,04	0,10	2,09	0,037

Али, у старијој групи смјер дејства предиктора је обрнут, јер је са повећањем негативних избора за очекивати смањење позитивних избора. Ове резултате можемо тумачити специфичностима укупног социо-емоционалног развоја прешколске дјеце.

Млађа дјеца имитирају понашање других и то подједнако и позитивне и негативне облике понашања јер треба да овладају цјелокупним репертоаром понашања.

Због тога негативни избори нису у супротности с позитивним изборима. Зависно од тога шта имаш потребу да научиш правиш избор. Дјеца не моралишу. Лош друг може бити изабран ако се од њега има шта научити. Таква прагматична мотивација није разумљива одраслим, али конформизам нам је у генима, он је темељ интелигентног понашања и развоја интелигенције. Старија дјеца у своје изборе уносе виши ниво рационалности, но није ли и код млађе дјеце начин поступања, обзиром на задатак који је у основи њиховог развоја при одрастању, крајње, прагматично рационалан.

На одговоре предшколске дјеце утиче низ фактора као што су тренутно расположење, разиграност, тренутне склоности и интереси дјетета. У том периоду дијете пролази кроз егоцентричну фазу развоја. У овој фази дјеца најчешће сматрају пријатељима оне који су им физички близу и који учествују у њиховој игри и активностима, те се од пријатеља очекује потпуна посвећеност и преданост (Berk, 2015; Krnjajić, 1990; Шапиро, 1998). Дешава се да дјеца приликом социометријских бирања дају неконзистентне одговоре (Haas, 1988; Maguire & Dunn, 1997). Уколико у одређеном тренутку дијете које се сматра пријатељем није доступан суиграч или не жели да подијели играчку престаје пријатељство. Често од дјетета можемо чути исказ попут „Више ми ниси друг“ и да убрзо последије тога промијени мишљење. Уопште, у егоцентричној фази развоја, дјеца лако успостављају односе са другима, али још увијек тај однос нема трајнији квалитет. Дакле дијете, прихвата и одбацује друго дијете у зависности од тренутне процјене. Што је дијете старије његов однос с пријатељима је квалитетнији и стабилнији. Управо је то разлог што наши резултати указују да тек на старијем узрасту повећањем негативних избора можемо очекивати смањење позитивних избора. Поред свега наведеног о појединачном доприносу предиктора по моделима у прве три групе, не би требало заборавити чињеницу да у моделима 2 имамо линерану комбинацију утицаја два предиктора на зависну варијаблу, чија је значајност презентована у претходној табели (види моделе 2 у Табели 18).

У мјешовитој групи у оба модела уочавамо статистички значајан допринос предикцији пријатељства као удаљавања од нарцисоидности ($\beta = 0,22$, $p < 0,001$), а у другом моделу и предиктора негативни социометријски избори ($\beta = 0,10$, $p < 0,001$). Статистички значајна предикција удаљавања од нарцисоидности може се објаснити другачијим квалитетом социјалних интеракција у мјешовитим групама у односу на

узрасно хомогене групе (млађа, средња, старија) у којима нисмо имали овај предиктор као значајан. Социјалне интеракције у мјешовитим групама су најсличније социјалним интеракцијама у породици са више дјеце. У мјешовитој васпитној групи дијете има прилику да ступи у интеракцију и развија природније односе са млађом и старијом дјецом. Дјеца се обично лакше идентификују са старијом дјецом него са одраслима (Манојловић и Младеновић, 2001). Старија дјеца су узор млађој дјечи. Она им помажу да лакше превладају стид, укључују их у групне активности, пружају утјеху уколико су узнемирени, али и одбијају сваки облик нарцисоидности (размаженост) коју она испољавају. Другим ријечима, релација млађе – старије дијете у мјешовитој групи дјелује по принципу млађи – старији брат или сестра у породици. Продукт таквог односа је лакше превазилажење нарцисоидности и усмјереност на другу дјецу, што подстиче развој пријатељства. Ово указује на велики значај мјешовитих група за успјешније одрастање, квалитет пријатељства и развој личности. Проблем одрастања данас је презаштићеност (да не падне, да се не удари, да не буде уврјеђено од старијег дјетета) али одрастања нема без васпитања. Ствар је само у томе да оно буде партнерски процес тј. да дијете у њему заузме позиције (улоге) и субјекта и објекта. У том смислу мјешовите групе, с одговорним васпитачем, су оно најбоље што можемо понудити дјетету. То би вјероватно био и његов избор само кад би га питали.

У наредној табели (Табела 20) дат је приказ основних параметара регресиних модела и њихове статистичке значајности за критеријумску варијаблу одбаченост у групи. Одбаченост предшколског дјетета у групи мјерена је бројем негативних социометријских избора. Као предикторске варијабле смо у анализи задали четири аспекта пријатељства (приближавање алтруизму, удаљавање од егоизма, удаљавање од нарцисоидности и давање и примање љубави) као и позитивне социометријске изборе као мјеру прихваћености у групи.

Табела 20

Регресиони модели према васпитним групама за критеријумску варијаблу одбаченост дјеце у групи

Вртићка група	Модел	R	R ²	Кориговани R ²	SE	ANOVA	
						F	p
Млађа	1	0,36 ^a	0,13	0,13	2,55	49,62	0,001
	2	0,42 ^b	0,17	0,17	2,49	35,26	0,001

група							
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од егоизма; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма и позитивни социометријски избори</i>							
Средња	1	0,34 ^a	0,12	0,11	2,33	52,44	0,001
група	2	0,37 ^b	0,14	0,13	2,32	30,81	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од егоизма; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма и позитивни социометријски избори</i>							
Старија	1	0,34 ^a	0,11	0,11	2,75	65,58	0,001
група	2	0,35 ^b	0,12	0,12	2,74	36,08	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од егоизма; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма и позитивни социометријски избори</i>							
Мјешовита	1	0,24 ^a	0,06	0,06	3,09	24,88	0,001
група	2	0,32 ^b	0,10	0,10	3,02	23,43	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од егоизма; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма и пријатељство као удаљавање од нарцисоидности</i>							

На нивоима појединих вртићких група добијена су два статистички значајна регресиона модела која објашњавају варијансу критеријумске варијабле. Мултипла корелација највиша је у другом моделу за млађу вртићку групу ($R = 0,42$), што значи да је овим моделом могуће објаснити 17 % варијансе зависне или критеријумске варијабле. Као статистички значајни предиктори у млађој, средњој и старијој групи по моделу 2 издвојени су удаљавање од егоизма и број позитивних социометријских бирања. У мјешовитој групи статистички значајни предиктори у моделима су удаљавање од егоизма (први и други модел) и удаљавање од нарцисоидности (у другом моделу).

У цјелини гледано, приказани регресиони модели објашњавају нешто виши проценат варијансе зависне варијабле одбаченост у групи у односу на регресионе моделе када смо као критеријумску варијаблу поставили прихваћеност у групи (види Табелу 18). Међутим, и овдје, увидом у кориговани коефицијент мултипле детерминације R^2 , уочавамо да се с узрастом смањује проценат варијансе објашњене регресионим моделима (нпр. за моделе 2: млађа група 17 %, средња група 13% и старија група 12%).

Анализа интензитета и статистичке значајности за све предикторске варијабле у оба регресиона модела (Табела 21) указује да сви предиктори статистички значајно предвиђају критеријумску варијаблу одбаченост у групи, те да се њихов бета коефицијент креће од 0,11 до 0,37.

Табела 21

Коефицијенти у регресионим моделима према васпитним групама (за предикцију одбачености дјеце у групи)

Вртићка група	Модел	Предиктори	B	SE	β	t	p
Млађа група	1	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,11	0,02	- 0,36	- 7,04	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,12	0,02	- 0,37	- 7,41	0,001
		Позитивни социометријски избори	0,23	0,02	0,21	4,28	0,001
Средња група	1	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,10	0,01	- 0,34	- 7,24	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,10	0,01	- 0,34	- 7,23	0,001
		Позитивни социометријски избори	0,15	0,05	0,13	2,87	0,004
Старија група	1	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,11	0,02	- 0,34	- 8,10	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,11	0,02	- 0,33	- 7,91	0,001
		Позитивни социометријски избори	- 0,14	0,06	-0,11	- 2,44	0,015
Мјешовита група	1	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,10	0,02	- 0,24	- 4,99	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,14	0,02	- 0,36	- 6,68	0,001
		Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,14	0,03	0,25	4,56	0,001

Доминантан предиктор је удаљавање од егоизма који се јавља у оба модела на свим узрасним групама укључујући и мјешовиту групу. Његов допринос по интензитету у оба модела износи преко 0,30 (сем у мјешовитој групи модел 1). Његов смјер је у свим случајевима негативан, што указује да ће дијете које у свом социјалном понашању у већој мјери исказује удаљавање од егоизма бити мање одбацивано у вртићкој групи. У моделу 2 као статистички значајан предиктор критериј варијабле имамо и варијаблу позитивни социометријски избори у свим групама осим мјешовите. Бета корелације (млађа група 0,21; средња група 0,13 и старија група - 0,11) су статистички значајне. Поново имамо парадокс да на млађим узрастима одбачена дјеца имају са порастом одбачености пораст броја позитивних избора. То потврђује већ интерпретирани податак да позитивни избори, нарочито у млађој групи (0,21), а и у средњој групи (0,13) нису у

супротности с негативним изборима. Тек на узрасту старије групе имамо негативну корелацију свих варијабли. У мјешовитој групи као статистички значајан предиктор имамо и пријатељство као удаљавање од нарцисоидности. То објашњавамо тиме што су социјалне интеракције у мјешовитим групама најсличније социјалним интеракцијама у породици са више дјеце, односно релација млађе – старије дијете у мјешовитој групи дјелује по принципу млађи – старији брат или сестра у породици. У мјешовитим групама старија дјеца помажу млађој дјечи да лакше превазиђу нарцисоидност и развију пријатељски однос с другом дјецом.

У даљој анализи односа између социометријских избора (прихваћеност и одбаченост) и четири аспекта пријатељства извршили смо провјеру значајности регресионих модела, али засебно за дјечаке и дјевојчице. Мултипле корелације и кориговани коефицијенти мултипле детерминације (Табела 22) указују на низак проценат објашњења критеријума прихваћености у групи. Ипак, сви регресиони модели (три за подузорок дјечака и два за подузорок дјевојчица) су ваљани, јер омогућавају статистички значајну предикцију критеријума.

Табела 22

Регресиони модели према полу дјеце за критеријумску варијаблу прихваћеност дјеце у групи

Пол	Модел	R	R ²	Кориговани R ²	SE	ANOVA	
						F	p
Дјечаци	1	0,21 ^a	0,05	0,04	2,44	43,24	0,001
	2	0,24 ^b	0,06	0,06	2,43	28,03	0,001
	3	0,25 ^c	0,06	0,06	2,42	20,06	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као приближавање алтруизму; (b) предиктори: Пријатељство као приближавање алтруизму и пријатељство као удаљавање од егоизма, (c) предиктори: Пријатељство као приближавање алтруизму, пријатељство као удаљавање од егоизма и пријатељство као удаљавање од нарцисоидности</i>							
Дјевојчице	1	0,19 ^a	0,04	0,03	2,35	28,86	0,001
	2	0,27 ^b	0,07	0,07	2,31	31,69	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као приближавање алтруизму; (b) предиктори: Пријатељство као приближавање алтруизму и негативни социометријски избори</i>							

Анализа предиктора који су укључени у моделе, као и њиховог доприноса предикцији, упућује нас на закључак да постоје одређене разлике у односу на пол дјеце (Табела 23). У овим моделима, код оба пола, налазимо приближавање алтруизму као предиктор с највећим интензитетом (дјечаци $\beta = 0,21$, $p < 0,001$; дјевојчице $\beta = 0,19$, $p < 0,001$). Дијете ће тим имати више позитивних избора што више показује алтруизам.

Разлика о којој говоримо односи се на предикторе у моделима 2. Наиме, код дјечака не налазимо негативна социометријска бирања као статистички значајан предиктор прихваћености у групи што је случај код дјевојчица ($\beta = 0,20$, $p < 0,001$) и као што је то било код млађе и средње узрасне групе (види Табелу 19). На основу тога намеће се закључак да су дјечаци у својим изборима прагматичнији од дјевојчица. Стратегија по којој су у позитивној корелацији позитивни и негативни избори омогућује да се при дружењу, боравку у вртићу, лакше избјегну сукоби. Дјечаци су, вјероватно, склонији тражењу компромиса.

Табела 23

Коефицијенти у регресионим моделима према полу дјеце (за предикцију прихваћеност дјеце у групи – позитивни избори)

Пол	Модел	Предиктори	B	SE	β	t	p
Дјечаци	1	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,04	0,01	0,21	6,58	0,001
		Пријатељство као приближавање алтруизму	0,05	0,01	0,28	7,47	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,04	0,01	- 0,13	- 3,05	0,001
		Пријатељство као приближавање алтруизму	0,04	0,01	0,23	4,93	0,001
	3	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,04	0,01	- 0,14	- 3,57	0,001
		Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,04	0,02	0,08	1,99	0,047
Дјевојчице	1	Пријатељство као приближавање алтруизму	0,03	0,01	0,19	5,37	0,001
		Пријатељство као приближавање алтруизму	0,04	0,01	0,23	6,46	0,001
	2	Негативни социометријски избори	0,21	0,04	0,20	5,78	0,001

Код дјечака налазимо удаљавање од егоизма у другом ($\beta = - 0,13$, $p < 0,001$) и трећем ($\beta = - 0,14$, $p < 0,001$) моделу са негативним предзнаком. Упркос порасту удаљавања од егоизма смањује се број позитивних избора. То је још један модел избјегавања сукоба код дјечака – ако наиђеш на јачег (егоистичнијег) придружи му се (изабери га). Сваком појединцу је у интересу да се удружи са јачим не би ли група као цјелина била јача. Снага групе је компензација за егоизам вође. Удаљавање од нарцисоидности у трећем моделу статистички је значајно уз 95% сигурности. Егоизам

вође се толерише, али се не толерише његова нарцисоидност. Ко има амбицију да буде вођа мора да се удаљи од нарцисоидности и стави у службу групе. Да би група била јака мора бити прожета пријатељством.

У регресионе моделе којима можемо протумачити варијансу одбачености дјеце у групи (Табела 24) укључени су различити предиктори, али се и код дјечака и код дјевојчица у свим моделима издваја предикторска варијабла удаљавање од егоизма. Код дјечака у другом моделу уочавамо и предиктор удаљавање од нарцисоидности, док код дјевојчица имамо чак четири статистички значајна модела са, у четвртом моделу, укључених четири од пет предикторских варијабли. Сви приказани модели су статистички значајни, али је постотак објашњене варијансе низак, односно износи око 10% у моделима са више предиктора.

Табела 24

Регресиони модели према полу дјеце за критеријумску варијаблу одбаченост дјеце у групи

Пол	Модел	R	R ²	Кориговани R ²	SE	ANOVA	
						F	p
Дјечаци	1	0,31 ^a	0,10	0,10	3,28	104,85	0,001
	2	0,33 ^b	0,11	0,11	3,25	60,27	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од егоизма; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма и пријатељство као удаљавање од нарцисоидности</i>							
Дјевојчице	1	0,21 ^a	0,05	0,04	2,27	37,60	0,001
	2	0,27 ^b	0,07	0,07	2,24	31,67	0,001
	3	0,30 ^c	0,09	0,08	2,23	25,43	0,001
	4	0,32 ^d	0,10	0,10	2,21	21,92	0,001
<i>(a) предиктор: Пријатељство као удаљавање од егоизма; (b) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма и позитивни социометријски избори; (c) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма, позитивни социометријски избори и пријатељство као приближавање алтруизму; (d) предиктори: Пријатељство као удаљавање од егоизма, позитивни социометријски избори, пријатељство као приближавање алтруизму и пријатељство као удаљавање од нарцисоидности</i>							

Појединачни допринос предиктора објашњењу варијансе одбачености у групи могуће је сагледати у Табели 25.

Табела 25

Коефицијенти у регресионим моделима према полу дјеце (за предикцију одбачености дјеце у групи - негативни избори)

Пол	Модел	Предиктори	B	SE	β	t	p
-----	-------	------------	---	----	---	---	---

Дјечаци	1	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,11	0,01	- 0,31	- 10,24	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,14	0,01	- 0,36	- 10,97	0,001
		Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,07	0,02	0,13	3,77	0,001
Дјевојчице	1	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,06	0,01	- 0,21	- 6,13	0,001
	2	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,06	0,01	- 0,22	- 6,45	0,001
		Позитивни социометријски избори	0,17	0,03	0,17	4,96	0,001
	3	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,04	0,01	- 0,14	- 3,57	0,001
		Позитивни социометријски избори	0,19	0,03	0,19	5,57	0,001
		Пријатељство као приближавање алтруизму	- 0,03	0,01	- 0,14	- 3,47	0,001
	4	Пријатељство као удаљавање од егоизма	- 0,05	0,01	- 0,16	- 3,98	0,001
		Позитивни социометријски избори	0,18	0,03	0,19	5,40	0,001
		Пријатељство као приближавање алтруизму	- 0,04	0,01	- 0,23	- 4,68	0,001
		Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,05	0,02	0,15	3,24	0,001

Удаљавање од егоизма као најзначајнији предиктор у моделима (интензитет преко - 0,36 код дјечака и - 0,22 код дјевојчица) има негативан предзнак. Стога се очекивано предвиђање у овом случају може описати као смањење одбачености (броја негативних избора) праћено је (узроковано је) повећањем удаљавања од егоизма. Комплементарно налазима у претходним Табелама 22 и 23 (критеријум прихваћеност у групи) само код дјевојчица налазимо и овај пут позитивна социометријска бирања као статистички значајан предиктор.

Уз овај предиктор код дјечака је у моделу 2 статистички значајан и предиктор *Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности*. Наиме, дјечак ће имати више негативних избора што је мање удаљен од нарцисоидности као негативног пола димензије нарцисоидност – љубав, јер се нарцисоидност код дјечака не толерише.

Код дјевојчица је за интерпретацију нарочито интересантан Модел 4. У том моделу негативни избори (одбаченост) су у статистички значајној корелацији са сва четири предиктора. Компромиса и усаглашавања нема без отворености свих могућности

и то у толикој мјери да су с могућношћу одбацивања, парадоксално, у негативној вези и предиктор *Пријатељство као удаљавање од егоизма* ($\beta = - 0,16$) и *Пријатељство као приближавање алтруизму* ($\beta = - 0,23$). Одбачен можеш бити и ако си егоиста и ако си алтруиста. Шта ће и како од то двоје боље дјеловати, вјероватно, одлучује правилно ишчитавање контекста ситуације. Можемо претпоставити да се дјевојчице при томе ослањају не само на интелигенцију, већ и на интуицију.

Интересантно је да ни у једном регресионом моделу (ни по основу узрасних ни по основу полних разлика), који говоре о факторима прихваћености (позитивни избори) и одбачености (негативни избори) дјеце у групи, нема фактора *Пријатељство као давање и примање љубави*. Тај пол димензије нарцисоидност – љубав представља онај ниво индивидуализације који још није на реду за реализацију на предшколском узрасту и чије досезање, вјероватно, остаје трајни задатак за читав живот. То не значи да љубав нема своје мјесто у животу предшколског дјетета већ само то да је она још у повоју и да њено испољавање које ће утицати на то да ли ћемо бити прихваћени или одбачени тек треба да буде уобличено. Љубав се дјетету на предшколском узрасту даје безусловно у складу са старом изреком „Родило се, ваља га њихати“ која одражава суштину друштвености врсте човјек. Дорастање до способности да се љубав дајући прима захтјева висок ниво индивидуације и такво друштво у којем је личност уистину у првом плану.

Процјене васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце

У овом поглављу анализираћемо резултате утврђене испитивањем процјена васпитача предшколске дјеце. У петој помоћној хипотези пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајан однос између процјена васпитача о различитим аспектима дјечијих пријатељстава у институционалном контексту. Податке прикупљене упитником за васпитаче (види Прилог бр. 1) смо подвргли факторској анализи која је резултирала факторском солуцијом са четири фактора којима је објашњено 54,03% тоталне варијансе (Прилог бр. 5). Интерпретација је резултирала именовањем фактора:

први фактор - *Пријатељство као подршка социјализацији дјетета*, други фактор - *Препознавање препрека пријатељству*, трећи фактор - *Вриједности пријатељства за дијете* и четврти фактор - *Пријатељство као подршка и ослонац за дијете*.

С обзиром да дистрибуције утврђених фактора одступају од нормалне дистрибуције (види Прилог 6.8), приступили смо даљој анализи примјеном непараметријских поступака. У Табели 26 приказани су коефицијенти Спирманове корелације (ρ) између скорова на четири фактора.

Табела 26

Спирманове корелације између процјена васпитача о пријатељству предшколске дјеце

Аспекти пријатељства	Подршка социјализацији	Препознавање препрека	Вриједности за дијете	Подршка и ослонац за дијете
Подршка социјализацији				
Препознавање препрека	0,20*			
Вриједности за дијете	0,62**	0,19*		
Подршка и ослонац за дијете	0,44**	0,31**	0,42**	

* статистички значајно на нивоу 0,05

** статистички значајно на нивоу 0,01

Анализа Табеле 26 указује да су све корелације статистички значајне и да је њихов интензитет у распону од 0,19 до 0,62. Највећи интензитет и статистички значајна корелација на нивоу 0,01 је између фактора *Пријатељство као подршка социјализацији дјетета* и *Вриједности пријатељства за дијете*. Овај резултат потврђује тезу да су пријатељи важан фактор у социјализацији дјетета у вртићу, те да пријатељство, упоредо са социјализацијом доприноси и индивидуацији личности дјетета. Такође, корелације по свом интензитету, смјеру и значајности представљају додатну потврду валидности инструмента као и овог дијела истраживања у цјелини.

У даљој анализи посебну пажњу ћемо посветити првом фактору који смо назвали *Пријатељство као подршка социјализацији дјетета*. С обзиром да је у фокусу наше теме дјечије пријатељство у институционалном контексту, односно у дјечијим вртићима, укрстићемо ставке унутар првог фактора које управо директно мјере тај контекст. Опредјелили смо се да примјенимо Пирсонов хи квадрат тест, коефицијент контингенције С и Крамеров V коефицијент како бисмо упоредили облике дистрибуција

укрштених варијабли. С том намјером у Табели 27 приказујемо статистичке показатеље, а у Прилогу бр. 6. 9 низ од 15 табела контингенције које дају увиде у облике дистрибуција фреквенција.

Табела 27

Однос између ставки у оквиру Пријатељство као подршка социјализацији дјетета.

Р.б.	Укрштене ставке	N	χ^2	df	C	V	p
1.	доброта – вјештина доношења одлука	139	28,95	9	0,42	0,26	0,01
2.	доброта – усвајање правила	138	26,44	9	0,40	0,25	0,01
3.	доброта – физичка близина	139	35,16	12	0,45	0,29	0,01
4.	доброта – добро слагање	139	30,85	6	0,43	0,33	0,01
5.	доброта – узајамно помагање	139	38,90	9	0,47	0,31	0,01
6.	усвајање правила – физичка близина	139	22,26	12	0,37	0,23	0,04
7.	усвајање правила – добро слагање	139	16,96	6	0,33	0,25	0,01
8.	усвајање правила – узајамно помагање	139	16,33	9	0,32	0,20	0,06
9.	физичка близина – добро слагање	139	21,72	8	0,37	0,28	0,01
10.	физичка близина – узајамно помагање	139	30,99	12	0,43	0,27	0,01
11.	физичка близина – вјештина доношења одлука	138	64,04	12	0,56	0,39	0,01
12.	вјештина доношења одлука – усвајање правила	138	56,23	9	0,54	0,37	0,01
13.	вјештина доношења одлука – добро слагање	138	20,62	6	0,36	0,27	0,01
14.	вјештина доношења одлука – узајамно помагање	138	34,53	9	0,45	0,29	0,01
15.	добро слагање – узајамно помагање	139	23,17	6	0,38	0,29	0,01

Утврђени хи квадрати указују да између испитиваних ставки постоји статистички значајан однос, а С коефицијенти и Крамеров V на интензитет повезаности (у смислу слагања, контингенције). Овдје је важно напоменути да нам С коефицијенти не омогућавају међусобна поређења, јер имамо табеле контингенције са различитим бројем категорија, што се може видјети и из вриједности броја слобода (df се креће у распону од 6 до 12). Наиме, за овај коефицијент је карактеристично да његова максимална вриједност управо зависи од величине табеле контингенције. Овај проблем немамо са Крамеровим коефицијентом који се у свим табелама контингенције креће од 0 до 1, па његов интензитет можемо тумачити слично као у случају Пирсоновог коефицијента.

Све испитиване ставке указују на усмјереност дјеце једних према другима и њихово социјално понашање у институционалном контексту вртићке васпитне групе, те обрасце социјалног понашања који доприносе социјализацији дјетета. Највећи интензитет слагања је између физичке близине и вјештине доношења одлука, те између вјештине доношења одлука и усвајања правила. Наиме, да би дјеца могла да функционишу унутар групе чији су члан потребно је да своје понашање прилагоде

правилима која вриједе у тој групи. Адаптација дјетета на вртић зависи од дјететове способности да усвоји правила и норме понашања које су одређене формалном страном институционалног контекста. У том процесу социјализације дјетету је потребна подршка и помоћ вршњака и васпитача. Ипак, сама реализација припада дјетету и његовој одлуци да се конформише. Управо на то указује повезаност између ставки вјештина доношења одлука и усвајање правила. У васпитној групи индивидуални обрасци социјалног понашања дјетета изазивају реакције друге дјеце. У том смислу испољавање доброте подстиче доброту друге дјеце и подстиче блискост, слагање, узајамно помагање, групно усаглашавање као и лакше усвајање правила. Процес социјализације у раном дјетињству Катц и Мек Клајн (Katz i McClellan, 1999) објашњавају као затворени круг који може бити позитиван или негативан. Унутар затвореног круга дјеца својим понашањем изазивају и подстичу понашање друге дјеце и на тај начин учвршћују властито. Оне то поткрепљују примјером да дјеца која су симпатична, омиљена и привлачна изазивају позитивне реакције друге дјеце а она под њиховим утицајем постају још симпатичнија, љубазнија и привлачнија. Дјеца с позитивним социјалним умијећима отварају сама себи прилике за боље разумијевање, практиковање и увјежбавање различитих социјалних умијећа. Све се то дешава у позитивном затвореном кругу који сам себе одржава. С друге стране, дјеца с негативним социјалним атрибутима су најчешће неприхваћена и друга дјеца их избјегавају. Таква дјеца изазивају негативне реакције друге дјеце што доводи до још већег одбијања и избјегавања. Усљед испољавања асоцијалног понашања дјеца себи смањују могућности за интеракцију с другом дјецом и увјежбавање и побољшање њихових социјалних умијећа. Односно, они се према Катц и Мек Клајн (Katz i McClellan, 1999) налазе у негативном затвореном кругу, из којег предшколско дијете не може само изаћи, без подршке одрасле особе.

Даља анализа података односи се на провјеру значајности разлике у процјенама васпитача с обзиром на радно искуство (Табела 28). У ту сврху примјенили смо Краскал - Волисов тест којим се провјерава значајност разлика медијана, у нашем случају између три групе васпитача. У погледу процјене васпитача о пријатељству предшколске дјеце с обзиром на године радног искуства постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,05 у односу на четврти фактор *Пријатељство као подршка и ослонац за дијете*.

Примјенили смо и Мен – Витнијев тест (Mann-Whitney Test) како бисмо прецизније лоцирали између којих парова постоји значајна разлика. Установили смо да је разлика статистички значајна на нивоу 0,01 ($U = 489,50$; $Z = -2,50$) између прве категорије (1 до 6 година стажа) и друге категорије (7 до 15 година стажа) васпитача.

Табела 28

Процјене васпитача о пријатељству предшколске дјеце с обзиром на године радног искуства (Kruskal-Wallis test)

Варијабле	Радно искуство	N	Просјечни ранг	χ^2	df	p
Подршка социјализацији	1 до 6 година	43	66,83	0,50	2	0,78
	7 до 15 година	34	68,18			
	16 и више година	61	72,12			
	Тотал	138				
Препознавање препрека	1 до 6 година	43	66,31	1,17	2	0,55
	7 до 15 година	34	75,65			
	16 и више година	61	68,32			
	Тотал	138				
Вриједности за дијете	1 до 6 година	43	66,56	0,37	2	0,83
	7 до 15 година	34	70,03			
	16 и више година	61	71,28			
	Тотал	138				
Подршка и ослонац за дијете	1 до 6 година	43	58,58	6,09	2	0,05
	7 до 15 година	34	80,79			
	16 и више година	61	70,90			
	Тотал	138				

С обзиром на ставке које засићују наш четврти фактор (види Прилог 5) можемо закључити да васпитачи с више година радног искуства у већој мјери преферирају пермисивни стил васпитања. Можемо претпоставити да је професионално искуство утицало на то да искуснији васпитачи дубље и свеобухватније сагледавају дјечја пријатељства. Заправо, они увиђају да је у основи васпитања предшколске дјеце однос између васпитача и дјетета као и односи који дјеца развијају међу собом. Уколико погледамо Табелу 28, примјетићемо да су и у односу на остала три фактора, иако не постоји статистичка значајност, процјене у корист васпитача са више година радног искуства. Мање искусни васпитачи већи акценат стављају на образовну компоненту у

складу са својим професионалним методичким компетенцијама стеченим формалним образовањем.

У Табели 29 приказани су статистички показатељи разлике процјена васпитача о пријатељству предшколске дјеце с обзиром на њихову процјену о родитељској ангажованости и придавању значаја пријатељствима дјеце у вртићу. Родитељи су дјеци први узор просоцијалног понашања. Од њих дјеца уче и развијају властите моралне вриједности и одношење према другим особама. Управо из тог разлога укрштамо поменуте варијабле и сагледавамо њихов однос.

Табела 29

Процјене васпитача о пријатељству предшколске дјеце с обзиром на значај пријатељства за родитеље (Kruskal-Wallis test)

Варијабле	Значај пријатељства за родитеље	N	Просјечни ранг	χ^2	df	p
Подршка социјализацији	нимало	16	57,41	5,42	2	0,07
	довољно	52	63,63			
	много	71	77,51			
	Тотал	139				
Препознавање препрека	нимало	16	80,59	2,70	2	0,26
	довољно	52	63,66			
	много	71	72,25			
	Тотал	139				
Вриједности за дијете	нимало	16	71,50	9,75	2	0,01
	довољно	52	56,72			
	много	71	79,39			
	Тотал	139				
Подршка и ослонац за дијете	нимало	16	63,41	4,31	2	0,12
	довољно	52	62,63			
	много	71	76,88			
	Тотал	139				

Статистичка значајна разлика на нивоу 0,01 установљена је у трећем фактору *Вриједности за дијете*. Додатно тестирање разлика помоћу Мен – Витнијевог теста ($U = 1258$; $Z = -3,05$; $p < 0,01$) показује да се та разлика односи на релацију између категорија *довољно* и *много* и то у корист васпитача који су процијенили да су родитељи *много* заинтересовани за пријатељства своје дјеце у вртићу. Детаљнији увид у фактор *Вриједности за дијете* показује да се поменута разлика, у ствари, односи на сагледавање вриједности као што су јачање самопоштовања дјетета, пружање

емоционалне подршке, развијање толеранције и подстицање разумијевања потреба других. Иако је статистички значајна разлика утврђена само код трећег фактора, увиђамо да васпитачи, који су процјенили да су родитељи у већој мјери заинтересовани за дјечија пријатељства у вртићу, исказују позитивније ставове и код првог и четвртог фактора у односу на васпитаче који процјењују нижи ниво заинтересованости родитеља. Такође, увидом у Табелу 29 запажамо занимљив резултат (иако не постоји статистичка значајност) а који се односи на други фактор – *Препознавање препрека*. Наиме, васпитачи који процјењују да родитељи нису *нимало* заинтересовани за пружање подршке развоју пријатељстава у вртићу као најбитнији аспект пријатељства процјењују *Препознавање препрека* у развоју пријатељства предшколске дјеце.

Поред скалера, чија је сврха била испитивање ставова о пријатељству предшколске дјеце, васпитачима смо поставили и неколико питања отвореног типа. У једном од њих, које је посебно занимљиво за наш рад, васпитачи су имали могућност да наведу које активности реализују у свом васпитно-образовном раду с циљем подстицања пријатељских односа међу дјецом. На ово питање добили смо мноштво различитих одговора које ћемо укратко представити у даљем тексту.

На основу анализе и синтезе одговора васпитача уочили смо да они увиђају *вриједност и значај подстицања развоја пријатељства међу дјецом у свакодневним активностима у вртићу*. На то нам указују и сљедећи одговори васпитача:

- *Најважнија емоција коју требамо да развијамо код дјетета је пријатељство;*
- *Сваку могућу ситуацију и активност користимо за подстицање пријатељства међу дјецом;*
- *Дјецу од самог уласка у вртић учимо, подстичемо, мотивишемо да помажу једни другима, од облачења, слободних игара, да дијеле и размјењују играчке, сликовнице, слаткише и слично. Говоримо дјеци о значају пријатељстава која се продубљују и учвршћују ван вртића;*
- *Свакодневно подстичемо позитивну комуникацију и интеракцију међу дјецом;*
- *У великој већини васпитно-образовних активности и игара које се свакодневно планирају и организују протеже се активност јачања добрих и топлих другарских односа међу члановима групе.*

Према схватањима васпитача пријатељство међу дјецом се подстиче реализацијом различитих активности обухватајући све аспекте дјечијег развоја. Они приоритетно наводе улогу и значај дјечије игре, која је иницирана од стране дјеце:

- *Пријатељство се највише развија и уочава у дјечијим играма.*
- *У играма улога дјеца међусобно разговарају, договарају се око улога, дијеле играчке...*

Поред игре улога, односно симболичке игре, која је унутрашње мотивисана и препозната од стране васпитача као битан потенцијални простор за развијање пријатељства међу дјецом наведене су и бројне игре инициране од стране васпитача које класификујемо у дидактичке игре, конструкторске игре и игре с правилима. Неке од њих су слjedeће: „подијели играчке с другом“, „круг повјерења“, „помози пару“, заједничко слагање лево коцкица и пазли, „пријатељско љуљање“, „групни загрљај“, „огледало осјећања“, „тајанствена кућица“ и многе друге.

На основу одговора васпитача пријатељство међу дјецом се подстиче кроз различите структуриране активности које смо разврстали у следеће категорије:

- ликовне активности: *групно цртање, слика на леђима, цртање свог друга, доврши цртеж своје најбоље другарице, разгледница за друга, прављење рођенданске честитке за друга и друге;*
- музичко – ритмичке активности: *музичке игре, вртешка, плес у пару; пјевање пјесмица о другарству, музичка столица и друге;*
- активности које подстичу развој говора: *разговор са дјецом о причама као што су „свитац тражи пријатеља“, „мрав доброг срца“, „добар друг ти увијек треба“; рецитације о другарству.*

Добијени одговори васпитача указују на бројне могућности подстицања развоја пријатељства међу дјецом у дјечијој игри и различитим структурираним активностима. Развој пријатељства се подстиче и свакодневним примјерима у којима дјеца искуствено уче да уважавају једни друге, буду стрпљиви једни према другима, дијеле заједнички простор и играчке и узајамно се помажу. У том смислу веома је битна подршка и подстицај од стране васпитача према дјетету, јер „квалитет васпитачеве подршке учењу дјетета одређује његов цјелокупни однос с дјецом, а посебно ниво на којем их разумије и уважава“ (Slunjski, 2012, стр. 108). Тиме Слуњски, уствари, наглашава пријатељство васпитача и дјеце које индукује пријатељство међу самом дјецом.

Нашу пету помоћну хипотезу тестирали смо низом статистичких поступака што указује да овдје имамо неколико ужих, појединачних хипотеза. Међутим, ми смо се одредили да све резултате у вези са процјенама васпитача вежемо уз једну помоћну хипотезу и обједињено презентујемо у овом поглављу. Укратко, налази испитивања процјена васпитача предшколске дјеце указују на следеће:

- факторском анализом утврђена је интерпретабилна факторска солуција процјена васпитача о пријатељствима предшколске дјеце у институционалном контексту;
- васпитачи исказују позитивне ставове о четири компоненте пријатељства предшколске дјеце (негативно асиметричне дистрибуције);
- постоји позитивна и статистички значајна повезаност између процјена васпитача о четири компоненте пријатељства;
- постоји позитивна и статистички значајна повезаност између ставки унутар првог фактора *Пријатељство као подршка социјализацији дјетета*;
- васпитачи са више година радног искуства исказују и виши ниво процјена на сва четири фактора у односу на васпитаче са мање година радног искуства, али је статистички значајна разлика утврђена само код четвртог фактора *Подршка и ослонац за дијете*;
- васпитачи који су процијенили да су родитељи у већој мјери заинтересовани за дјечија пријатељства у вртићу исказују позитивније ставове код првог, трећег и четвртог фактора у односу на васпитаче који процјењују нижи ниво заинтересованости родитеља, али је статистички значајна разлика утврђена само код трећег фактора *Вриједности за дијете*;
- квалитативна анализа одговора васпитача на питања есеј типа указује да васпитачи користе различите поступке и средства за развој пријатељства предшколске дјеце у оквиру слободних, игровних и структурираних активности.

Узимајући у обзир све наведене налазе можемо закључити да постоји статистички значајан однос између процјена васпитача о различитим аспектима или компонентама пријатељства предшколске дјеце, али не и у свим случајевима укрштања тих компоненти са радним искуством и процјеном заинтересованости родитеља за пријатељство њихове дјеце. Стога, закључујемо да нашу пету помоћну хипотезу у већој мјери прихватамо.

Подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту реализацијом акционог истраживања

Увидом у литературу о акционим истраживањима (Kundačina i Bandur, 2004; Maksimović, 2012; Маринковић, 1995; Miljak, 1996; Slunjski, 2011; Шевкушић и Максић, 2008) уочавамо различитости у њиховом дефинисању из које произилазе и специфичности истраживача у тумачењу добијених резултата. Иако постоје разлике у дефинисању појма и класификацији могуће је извести основне карактеристике својствене свим врстама акционих истраживања:

- у основи је тежња за разумијевањем, мијењањем и унапређењем постојеће васпитно – образовне праксе;
- акционо истраживање настоји ускладити теорију и праксу;
- истраживање се реализују унутар социјалног контекста у који се желе унијети промјене (акције);
- акционо истраживање подразумијева активно учешће свих субјеката истраживања;
- усмјерена су на побољшање професионалних компетенција васпитача;
- акциона истраживања се реализју кроз одређене фазе (планирање, акција, праћење, евалуација);
- акциона истраживања увијек полазе од одређене вриједности;
- акциона истраживања су базирана на прикупљању квалитативних чињеница у односу на постављени проблем истраживања и стога их је тешко генерализовати.

На темељу поменутих карактеристика засновано је и наше истраживање. Као што је то својствено свим акционим истраживањима, наше истраживање полази од одређене вриједности која произилази из шире постављеног проблема истраживања пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту. Дакле, полазна вриједност истраживања је побољшање односа међу дјецом у вршњачкој групи, као и вршњачког статуса сваког појединог дјетета унутар групе у институционалном контексту. Поред тога, полазне вриједности у овом истраживању су и све оне које представљају компоненте дјечијег пријатељства као што су: емпатија, саосјећање,

самопоуздање, љубазност, самопоштовање, правда, комуникација, способност разрјешавања конфликта, групно усаглашавање, дијелење, сарадња.

У поглављу методологија истраживања шеста помоћна хипотеза се односи на акционо истраживање. Иако за акциона истраживања није својствено да се постављају хипотезе, ми смо је поставили ради обимности акционог истраживања и јаснијег приказа података и одредили је сљедећом формулацијом: Очекујемо да ће примјена *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце* у оквиру акционог истраживања допринијети развоју пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту. Међутим, с обзиром да је акционо истраживање друга фаза, односно квалитативни дио нашег истраживања за постављену хипотезу ћемо дати конкретнији приказ појединих методолошких елемената својствених акционим истраживањима као што су истраживачка питања.

На основу анализе и синтезе теоријских поставки које се баве проблемом дјечијих пријатељстава и анализе добијених података у првој фази истраживања поставили смо истраживачка питања. „Истраживачка питања су у функцији утемељења акције која ће побољшати праксу, разумијевања околности“ (Kundačina i Bandur, 2004, стр. 128). Питања на која смо настојали одговорити реализацијом овог истраживања су сљедећа:

1. Какав је контекст акционог истраживања?;
2. Да ли је реализација *„Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“* утицала на квалитет вршњачких односа у васпитној групи?;
3. Да ли је реализација *„Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“* позитивно дјеловала на дјецу која су имала негативан вршњачки статус у групи и понашала се несоцијабилно?;
4. Да ли је учешће васпитача у акционом истраживању позитивно дјеловало на унапређење њихових професионалних компетенција?;
5. Да ли активности које подстичу развој пријатељства међу дјецом и јачају дјечије компетенције унапређују квалитет васпитно – образовног процеса.

Фазе акционог истраживања

Опредјелили смо се за спирални модел акционог истраживања који подразумева сљедеће фазе: планирање и припремање акционог истраживања, фазу акције, фазу праћења реализације активности и фазу рефлексije (Kemmis & Wilkinson, 1998, према: Slunjski, 2011). Све фазе истраживања се међусобно испреплићу и циклично реализују. Иако смо претходно у методологији истраживања описали организацију, ток и фазе акционог истраживања у овом поглављу ћемо дати њихов детаљнији приказ ради свеобухватнијег увида у сам процес.

Планирање и припремање акционог истраживања

У акционим истраживањима фаза планирања и припремања је дуготрајан и сложен процес који према схватањима Банђура и Кундачине (Kundačina i Bandur, 2004) обухвата оцјењивање постојеће праксе, прикупљање информација, планирање и овладавање стратегијом. Дакле, да бисмо приступили изради плана првобитно смо морали утврдити карактеристике контекста у који желимо унијети промјене.

Акционо истраживање је реализовано у три бањалучка вртића и то, Дјечијем вртићу „Плави чуперак“ (четири групе), Дјечијем вртићу „Наташа“ (двije групе) и Дјечијем вртићу „Бамби“ (двije групе). Од осам вртићких група три групе су биле старије, двije средње, једна млађа и двije мјешовите. У истраживању је учествовало и 16 васпитача предшколске дјеце, у свакој васпитној групи по двije васпитачице. Основни критеријуми избора установа и одбир васпитача су: добијени резултати прве фазе истраживања и то: уочене потребе поједине дјеце и васпитних група, добровољност и интересовање васпитача за учешћем у акционом истраживању као и добри сараднички односи који су се развијали кроз дугогодишњу сарадњу.

На социјалну интеракцију и успостављене односе међу дјецом, као и између дјетета и васпитача дјелује цјелокупан институционални контекст у коме се реализује васпитно – образовни процес. Под институционалним контекстом подразумевамо „резултанту појединачног и заједничког деловања формалних и неформалних односа унутар установе на развој деце“ (Богојевић, 2002, стр. 47). При томе је важно нагласити

да је у институцијама предшколског васпитања, више него на било ком другом нивоу образовања, нагласак на неформалном односу и на заједничком дјеловању дјеце и одраслих. Цјелокупна организација и начин функционисања установе и васпитне групе је подређена дјеловању курикулума. „Курикулум предшколског васпитања одређује се као теоријска развојна концепција која се у пракси истражује и модификује у трагању за ефикасним облицима подршке васпитању и образовању дјеце.“ (Партало и Прибишев Белеслин, 2015, стр. 118). Квалитет васпитне праксе, који се увијек поставља као циљ васпитно – образовног процеса, зависи од развијања курикулума предшколског васпитања. То подразумијева истовремено праћење и разумијевање комплексне динамике активности дјеце и заједничко промишљање, реализовање и евалуацију васпитно–образовног процеса. У савременом курикулуму позиција дјетета је измјењена у односу на традиционалну, објекатској позицији је додата субјекатска, односно дјеца су равноправни учесници (партнери) у процесу заједничког учења с другом дјецом и одраслима. Ово акционо истраживање усмјерено је на побољшање квалитета васпитно – образовне праксе кроз подстицање развоја пријатељства међу дјецом као и развој емоционалних и социјалних компетенција дјеце, које им омогућују боље разумијевање себе и других особа у свом социјалном окружењу, што партнерство у васпитно-образовном процесу чини реалним. С обзиром на развојни потенцијал пријатељства, истовремено подстицањем развоја пријатељства међу дјецом подстичемо цјелокупан развој личности.

Информације о контексту нашег истраживања смо прикупљали на различите начине: анализом литературе која се бави проблематиком која је у фокусу нашег истраживања, анализом постојеће педагошке праксе кроз фокус групе и индивидуалне разговоре са директним учесницима васпитно – образовног процеса у институцијама предшколског васпитања и рефлексijом на претходна истраживања и дугогодишњу супервизију педагошке праксе студената Студијског програма педагогије и Студијског програма за предшколско васпитање и образовање. Ипак, најкориснија сазнања су нам омогућена кроз реализацију прве фазе истраживања (квантитативно истраживање). У првој фази истраживања на нивоу цјелокупног узорка примјенили смо инструментариј за истраживање пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању који је намјенски креиран за потребе овог истраживања. Сви инструменти као и начин њихове

примјене су детаљно образложени у поглављу методологија истраживања, те их из тог разлога овдје нећемо образлагати.

Након завршетка прве фазе истраживања и обраде података, на основу унапријед постављених критеријума одабран је истраживачки узорак за акционо истраживање. На основу анализе прикупљених података направили смо план који је у својој основи флексибилно постављен и подложен промјенама. Креирали смо *Програм подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* који смо у току саме реализације истраживања и рефлексива васпитача „у ходу“ ревидирали и договарали се око сваке наредне активности. Оријентационо планирано вријеме реализације програма је било око три мјесеца. Планирали смо у свакој од осам група реализовати 19 активности, односно укупно 150 активности. Поред тога, у сва три вртића планирана је реализација драмских представа за све групе заједно. У средишту креираних активности је тема пријатељства, али њима су обухваћени и остали аспекти социо-емоционалног васпитања. Планирана је реализација следећих 19 активности: 1) Шта је пријатељство?, 2) Када се мале руке сложе, 3) Пријатељски разговор, 4) Игра сјенки, 5) Пријатељи саосјећају, 6) За сву дјецу свијета, 7) Ко се коме допада?, 8) Пријатељство се стиче разумијевањем, 9) Поука из пријатељства, 10) Поклон за мог пријатеља, 11) Заиграјмо коло, 12) Пријатељи сарађују, 13) Пријатељи дијеле играчке, 14) Сјећање на пријатеља, 15) Музичка прича, 16) Штрумпфастична прича о пријатељству, 17) Свијет за моје пријатеље, 18) Мој вртић, и 19) Драмска представа на тему пријатељства.

За израду *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* консултована је педагошко – психолошка литература која проучава различите аспекте социјално – емоционалног васпитања предшколске дјеце (Day, 2009; Deegan, 2005; Hartley – Brewer, 2009, Krafft i Semke, 2008; Sanchez – Igual, 2010) и извори из области дјечије књижевности. С обзиром на обим овог посла израда програма је трајала током читавог акционог истраживања. На почетку акционог истраживања истраживач је креирао три активности које су биле подложне промјенама у току саме реализације. Свака наредна активност је креирана на основу рефлексива на претходну активност. Тај темпо је одржан до краја акционог истраживања. Истраживач је увијек био корак испред и заједно с васпитачима суистраживачима усаглашавао сваку наредну активност.

Фаза акције

Након што смо извршили припрему, приступило се уношењу акција у постојећу васпитно – образовну праксу. То је подразумијевало примјену креираног *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* и праћење тока и ефеката његове примјене. Програм се заснива на осмишљавању и реализацији организованих активности са посебно изабраним садржајима који имају за циљ подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце. Активности су креиране од стране истраживача, али су биле подложне промјенама. Свака од активности је имала понуђене варијанте. На тај начин смо омогућили прилагођеност програма различитим узрастима и потребама дјеце. Васпитачима је дата слобода да допуне активност и ускладе је с потребама групе у којој се реализује активност, јер је за акционо истраживање својствено то да се „све активности спроводе на основу заједничког договора. Сам процес истраживања (акције) подразумијева стално усклађивање активности које се предузимају у свим сегментима, врши се преиначавање замишљених промјена, уграђује индивидуално искуство“ (Банђур и Поткоњак, 2004, стр. 131). Васпитачима је сугерисано да у току реализације активности посебну пажњу усмјере на дјецу код које је идентификован негативан вршњачки статус и дјецу која испољавају несоцијабилно понашање. Квалитет релаизације *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* зависи управо од побољшања вршњачког статуса дјеце у васпитној групи и повећања испољавања просоцијалних облика понашања. Такође, наглашавана је потреба за подстицањем све дјеце на активно учешће у активностима. Иако је било планирано да се активности у свим групама реализују истовремено, тај план је ревидиран у току саме реализације. Наиме, да бисмо испоштовали потребе и радну динамику сваке васпитне групе приступили смо појединачном планирању. Анализа реализације одређених активности у једној од васпитних група је послужила као коректив реализације исте активности у другој васпитној групи. Размјена искустава васпитача утицала је и на побољшање њихове сарадње и развој истраживачког тима. На основу прикупљених информација из разговора истраживача са васпитачима након активности планиране су наредне активности. За све активности унутар програма предвидјели смо оријентационо вријеме трајања. Међутим, њихова реализација показала је одступања која су условљена

различитим факторима као што су: узраст дјете, предзнања о теми која је у фокусу активности, тренутне мотивације за активност и другим. Неке активности су стога трајале дуже него што је то првобитно планирано.

Фаза праћења

Праћење је саставни дио акционог истраживања јер има функцију утврђивања тока и ефеката акције. Реализоване активности су праћене и документоване. Под праћењем активности подразумевамо праћење самог процеса реализације активности, ефекте акције, околности у којима је активност реализована као и могуће препреке које ограничавају реализацију планиране активности. У сврху што квалитетнијег праћења тока и ефеката акције израђени су инструменти. Да би се осигурало што квалитетније праћење активности, поред запажања васпитача које су биљежили након реализације активности, за све активности осмишљени су индикатори праћења. За сваку од планираних активности утврђени су критеријуми процјене за васпитаче. У току и након реализације активности на основу посматрања дјете васпитачи су у инструмент уносили податке о ефектима активности. Поред процјене по критеријима имали су могућност за додатну опсервацију коју су биљежили у виду напомене и посебно вођених забиљешки. Детаљнија запажања тока и ефеката активности и посматрања дјете васпитачи су биљежили у дневнике посматрања. Праћење активности је васпитачима давао увид у ефекте реализоване активности и критички осврт на властито искуство. У току реализације акционог истраживања истраживач је континуирано водио разговоре са васпитачима о току и ефектима реализованих активности на основу којих су се усаглашавали даљи кораци. С циљем праћења у току реализације истраживања организоване су и фокус групе са васпитачима. Унутар фокус група дискутовало се о реализованим активностима и планиране су наредне. Поред тога, активности су праћене спорадичним укључивањем критичког пријатеља у васпитно-образовни процес вртића у којима је реализовано акционо истраживање. На основу анализе свих прикупљених података на основу праћења планиране су наредне акције, односно активности.

С циљем утврђивања тока и ефеката *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјете* и евалуације реализованих активности на крају

истраживања урађено је поновно социометријско испитивање у свим васпитним групама које су учествовале у акционом истраживању и тестирање једне групе дјеце посебно конструисаним тестом пријатељства. У даљем тексту приказаћемо остварене ефекате утврђене социометријским упитником и тестом пријатељства. У Табели 30 приказујемо дистрибуције позитивних и негативних избора у иницијалном и финалном мјерењу.

Табела 30

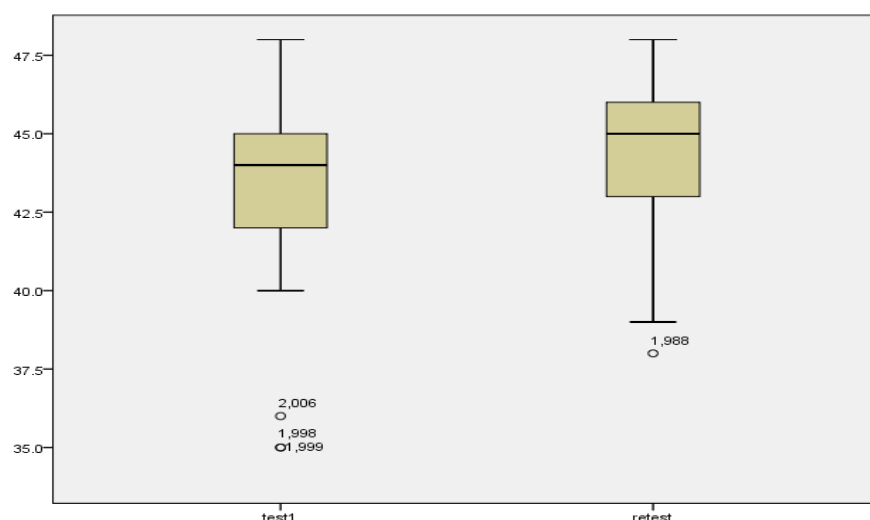
Дистрибуција позитивних и негативних социометријских избора у иницијалном и финалном мјерењу

Мјерење		Број позитивних избора			Тотал	χ^2	p
		0 и 1	2 и 3	4 и више			
Иницијално	ф	37	50	34	121	3,83	0,15
	%	30,6	41,3	28,1	100		
Финално	ф	50	41	26	117		
	%	42,7	35,0	22,2	100		
Тотал	ф	87	91	60	238		
	%	36,6	38,2	25,2	100		
Мјерење		Број негативних избора			Тотал	χ^2	p
		0 и 1	2 и 3	4 и више			
Иницијално	ф	53	43	25	121	6,58	0,04
	%	43,8	35,5	20,7	100		
Финално	ф	68	25	24	117		
	%	58,1	21,4	20,5	100		
Тотал	ф	121	68	49	238		
	%	50,8	28,6	20,6	100		

Анализа дистрибуција позитивних избора показује да у финалном мјерењу имамо смањење позитивних избора у односу на иницијално мјерење, али да то смањење није статистички значајно ($\chi^2 = 3,83$, $p = 0,15$). Међутим, када су у питању дистрибуције негативних избора у иницијалном и финалном мјерењу уочавамо статистички значајно смањење броја у финалном мјерењу ($\chi^2 = 6,58$, $p = 0,04$). Конкретно, смањење се односи на категорију *2 и 3 негативна избора* којих је у иницијалном мјерењу било 35,5 %, а у финалном 21,4 %, док је истовремено за категорију *0 и 1 негативна избора* уочавамо раст са 43,8 % у иницијалном на 58,1 % у финалном мјерењу. Стање у категорији *4 и више негативних избора* се није промијенило. Претпостављамо да су на смањење броја негативних избора утицала дјечија сазнања о пријатељству и социјално – емоционална умијећа која смо настојали подстаћи примјеном програма. Смањење броја негативних и позитивних избора у

финалном мјерењу у односу на иницијално упућује на већу свијест дјетета о вриједности пријатељства.

Тест пријатељства примјенили смо у једној средњој вртићкој групи ($N = 25$) у мјесецу јуну након реализованих активности подстицања пријатељства (финално мјерење), те поново шест мјесеци касније у децембру (ретестирање). Увидом у Графикон 1. можемо закључити да су на оба тестирања дјеца оставарила висока постигнућа и да смо добили изразито негативно асиметричне дистрибуције. Овакав резултат указује на позитивно дјеловање „Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“ и прихваћеност од стране дјеце.



Графикон 1. Дистрибуција постигнућа на тесту пријатељства

У Табели 31 дати су резултати Вилкоксеновог теста еквивалентних парова којим смо тестирали значајност разлика у постигнућима на финалном тестирању и након шест мјесеци спроведеном ретестирању.

Табела 31

Разлика у постигнућима на тесту пријатељства (Wilcoxon Signed-Rank Test)

Разлике рангова	N	Просјечан ранг	Сума рангова	Z	p
Рангови негативних разлика	6 ^a	8,92	53,50		
Рангови позитивних разлика	16 ^b	12,47	199,50		
Нема разлике	3 ^c				
Тотал	25			-2,40	0,016

a. $retest < test$; b. $retest > test$; c. $retest = test$

$Md_{test} = 44$; $Md_{retest} = 45$

Добијени резултати указују на постојање статистички значајне разлике у постигнућима на финалном тестирању и шест мјесеци касније спроведеном ретестирању. Претпостављамо да је на овакве резултате утицало зрење као и интернализација усвојених сазнања и умијећа у дјететову личност. Поред тога, у овој групи смо установили и повећање индекса групне кохезије са 0,04 колико је износио у иницијалном мјерењу на 0,06 у финалном мјерењу.

Фаза рефлексije

На нивоу цјелокупног акционог истраживања рефлексije су рађене на више нивоа и у свим фазама истраживања:

- планирање и припремање акционог истраживања је извршено на основу рефлексije постојеће педагошке праксе и искустава практичара;
- саморефлексije васпитача на основу посматрања дјеце у свакодневним неструктурираним активностима и активностима које чине секвенце *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*;
- критичка рефлексija тимова васпитача на нивоу вртића;
- рефлексija критичког пријатеља и
- рефлексija и саморефлексija истраживача.

Непосредно прије израде плана реализације акционог истраживања истраживач је организовао фокус групе и обавио индивидуалне интервјуе са васпитачима предшколске дјеце. У фокус групама васпитачи су износили своје процјене и искуства о дјечијим пријатељствима и свим факторима који се односе на контекст истраживања. У оквиру индивидуалних интервјуа детаљније се разговарало о специфичностима одређених васпитних група. Сви добијени подаци послужили су за постављање основе истраживања и израду првог плана активности унутар програма креираног за потребе овог истраживања. Рефлексija је извршена и у односу на резултате претходних истраживања који су могли бити од користи за ово истраживање као и досадашње искуство истраживача. Управо на овом примјеру видљива је цикличност као битна карактеристика акционих истраживања.

Поред праћења активности, васпитачи су подстицани на континуирану рефлексiju и саморефлексiju. Рефлексijом и саморефлексijом се настоје разумјети околности, процеси, предности и недостаци до којих се дошло током саме активности. Она омогућава квалитетније планирање наредне активности. Васпитачи су подстицани да воде биљешке о подацима које су у вези с истраживачким проблемом и да о личним запажањима и дилемама које се јаве у току истраживања и реализације активности размјењују са радним колегом који води исту васпитну групу и са истраживачем.

У сврху рефлексije, након реализације пола активности предвиђених програмом организоване су фокус групе са васпитачима. Оне су имале за циљ да се изврши заједничка анализа и утврђивање ефеката, односно евалуација реализованих активности. Овом приликом васпитачи су са колегама размјењивали ставове и усаглашавали даље планове. У даљем тексту приказаћемо извод из транскрипта расправе васпитачица о досадашњој реализацији истраживања:

Васпитачица Н. В.: *Искрено бих вољела да је ово истраживање почело у јесен, сада смо окупирани са многим другим стварима и не могу да му се посветим колико бих жељела;*

Васпитачица Л. В.: *Имам много година радног искуства и сигурно ово није први пут да се бавим темом пријателства међу дјецом, али то је увијек било у оквиру неких других активности. Сматрам да је у данашње вријеме ова тема веома значајна;*

Васпитачица Р. Ч.: *Нисам знала у шта се тачно упуштам када сам пристала да будем дио овог истраживања, али сада ми је драго због тога, јер јасно видим ефекте активности. Све реализоване активности су наишле на прихваћеност од стране дјецe;*

Васпитачица Н. Ј.: *Схватила сам да слобода да мијењамо активности и утичемо на наредне, нас чини више одговорним. Направила сам једну ритмичку кореографију и послије ћи вам дати свима, сигурна сам да ће вам се допасти;*

Васпитачица Н. М.: *Овакав начин рада нас усмјерава да се више бавимо дјецом, али то често није могуће у реалним околностима*

Васпитачица Д. Ч.: *Добили смо доста идеја које ћемо користити у каснијем раду;*

Васпитачица М. Б.: *За моју дјецу су неке активности биле тешке, јер им је још увијек тешко схватити неке појмове.*

На основу података које смо добили анализом расправа васпитачица дошли смо до сљедећих закључака: васпитачице су добиле јаснију представу о томе која је њихова

улога у истраживању у односу на сам почетак истраживања; схватиле су суштину акционог истраживања и упознале се са његовим основним карактеристикама; увидјеле су значај проучавања проблема дјечијих пријатељстава; васпитачице су схватиле предност дубинског бављења одређеном темом; изнијеле су потешкоће с којима су се сусретале у току активности, усагласиле су се да је у наредним активностима потребно више заступати умјетничке области и указале да је за већину активности потребна дужа временска динамика што је највећим дијелом условљено тиме што дјеца показују висок ниво мотивације за учешће у активностима. Заједничке рефлексије васпитача и истраживача омогућавала је нови циклус истраживања (ревидирани план, нова акција, праћење, рефлексија). Активно учешће васпитача у акционом истраживању позитивно је дјеловало на унапређење њихових професионалних компетенција, што и јесте једно од постављених истраживачких питања.

У току реализације истраживања критички пријатељ, проф. др Светозар Богојевић је учествовао у неколико активности и том приликом разговарао са дјецом и васпитачима. С обзиром да добро познаје истраживачки контекст информације до којих је дошао директним учешћем у активностима и кроз обављене разговоре пружиле су велику подршку истраживачу. Искуство и подршка критичког пријатеља били су значајни у свим фазама истраживања.

Све вријеме реализације акционог истраживања присутна је рефлексија истраживача. Њоме се настоје процијенити добити и потешкоће акционог истраживања. Рефлексија истраживача је подразумијевала и стално преиспитивање и враћање на истраживачка питања.

Описи и анализе активности

Свих 19 активности које су биле предвиђене *Програмом подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце* реализоване су у свим групама које су представљале истраживачки узорак акционог истраживања. Како бисмо дали детаљнији увид у њихову реализацију одабрали смо три активности и детаљније описали њихов ток и елементе праћења на нивоу млађе, средње и старије групе. То су активности: *Шта је*

пријатељство?; Пријатељски разговор и Сјећање на пријатеља. Сврха њиховог описа је вјеродостојан приказ онога што се дешавало у васпитно – образовном процесу, односно увид у „слике из праксе“.

Опис и анализа активности „Шта је пријатељство?“

Основни циљ активности под називом *Шта је пријатељство?* је упознавање дјеце с појмом пријатељство и развијање свијести о важности пријатељства и пријатељских односа.

У првом дијелу активности васпитачице су разговарале са дјецом на тему пријатељства. Најчешће постављана питања у дискусији су: „Шта је пријатељство“; „Кога сматрате пријатељем и зашто?“; „Како се пријатељи понашају један према другом?“; „Могу ли дјечаци и дјевојчице бити пријатељи?“; „Да ли су нам пријатељи потребни?“...

Након дискусије васпитачице су дјеци причале бајку *Ружно паче*. Замољене су од стране истраживача да бајку причају а не читају како би код дјеце изазвале што дубљи доживљај. Васпитачице су у току причања бајке посебно акцентовале дијелове у којима се изражавају емоције (...и тако је паче само и бескрајно тужно...).

Након што су дјеца саслушала бајку, замољена су да је препричају. У току разговора о садржају бајке васпитачице су подстицале дјецу на размишљање о томе како се осјећало ружно паче и како су се други понашали према њему, критикујући при томе ружно понашање. Настојале су да дјеца схвате да је ружно паче постало срећно тек када је нашло пријатеље који га поштују и разумију. Разговор о бајци се завршава поруком да су нам свима потребни пријатељи. Једино ако имамо пријатеље са којима се разумијемо можемо схватити и сами себе.

У завршном дијелу активности васпитачице су са дјецом разговарале о томе шта је пријатељство и како треба да се понашају према својим пријатељима. Подстицале су дјецу да дају примјере пријатељског понашања (нпр. узајамно помагање) како би нагласиле вриједност пријатељства и какви треба да буду односи између пријатеља. Након завршног разговора дјеца су имала могућност да драматизују бајку *Ружно паче*.

Табела 32

Евалуација активности „Шта је пријатељство?“ у млађој, средњој и старијој вртићкој групи

Критеријуми евалуације	Процјене васпитача по групама								
	Млађа група			Средња група			Старија група		
	Да	Не	Напомене	Да	Не	Напомене	Да	Не	Напомене
На почетку активности дјеца су имала представу о томе шта је пријатељство.	✓		Радо су учествовали у дискусији.	✓			✓		Радо су износили своје мишљење о томе шта је пријатељство.
Разумјели су садржај бајке.	✓			✓			✓		Већина дјеце је познавала бајку, што је допринјело њиховом разумијевању.
Показали су сасјећање са главним ликом из бајке.	✓			✓		Да, приликом драматизације бајке сви су хтјели да буду ружно паче.	✓		
Уочили су непријатељско понашање у бајци.	✓			✓			✓		
Након ове активности обогатили су своје поимање пријатељства.	✓			✓			✓		Емпатисали су се са главним ликом.
Знали су да изнесу примјере пријатељског понашања.	✓		Иако су сва дјеца у групи подстицана да изнесу примјере то је учинило само њих неколико. Остала дјеца су се сложила.	✓			✓		Већина дјеце је изнијела примјере пријатељског понашања.
Дјеца су драматизовала бајку „Ружно паче“.	✓			✓		Били су веома заинтересовани за драматизацију бајке.	✓		

Поред приказаних прецизно дефинисаних критерија за праћење и евалуацију реализованих активности, васпитачима је пружена могућност да слободније, у виду есеја, изврше рефлексију појединих активности. У вези са активношћу *Шта је пријатељство?* васпитачи су навели сљедећа запажања:

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (МЛАЂА ГРУПА): *С обзиром да смо млађа васпитно – образовна група много времена у свакодневним активностима посвећујемо питању пријатељства и међусобног уважавања. Дјеца су била веома заинтересована за ову активност. На питање шта је то пријатељство давали су сљедеће одговоре: “Када се не тучемо, не чупамо за косу и уши”; „Када се не отимамо за играчке“, „Када се не гурамо“; Дјечаци и дјевојчице треба да буду пријатељи и да се играју“; “Потребни су нам пријатељи да се играмо и дружимо и ручамо“; „Када се пријатељ удари идемо са њим у болницу“... Дјеца су пажљиво слушали бајку и разумјели су поруку. Радо су учествовали у драматизацији.*

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (СРЕДЊА ГРУПА): *У уводном дијелу активности дјеца су имала представу о томе шта је пријатељство и како се пријатељи понашају једни према другима. Нпр. пријатељство је када се другови воле, лијепо играју, дијеле играчке и слаткише, кад једно дијете помогне другом дјетету... Дјеца су пажљиво слушала причање бајке. Током разговора са дјецом о бајци Ружно паче и након њиховог препричавања схватила сам да они знају шта значи имати пријатеља и бити срећан. Један дјечак је у току препричавања бајке стално наглашавао како је паче тужно и несрећно када остане само, а чим некога нађе оно је весело и срећно. Дјеца су са уживањем драматизовала бајку и готово су сви жељели играти улогу ружног пачета.*

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (СТАРИЈА ГРУПА): *Осим већ поменутих питања о пријатељству која су предложена у припреми и очекиваних одговора из којих се могло закључити да дјеца имају представу о пријатељству, поставила сам и питање: „Гдје се све стичу пријатељи?“ Интересантно је поменути да им је први одговор био „у вртићу“. Послије су слиједили и одговори: „у школи“; „на игралишту“, „у школи спорта“; „у школи плеса“... Дјеца имају позитивна поимања пријатељства, која су обogaћена након ове активности. Кроз праксу сам увидјела да дјеца на овом узрасту тај позитиван приступ пријатељима неријетко на тренутке забораве, али и брзо врате. Другим ријечима, дјеца се брзо посвађају, али је та њихова свађа кратког даха. Сви су жељели учествовати у неким од сегмената драматизације бајке и жељели неке од улога. Међутим, интересантно је то да је само дјечак А.К. желио да глуми ружно паче. Највећи број њих је жељело одмах да глуми лијепе бијеле лабудове, иако су сви схватили да је и ружно паче било уствари само црно младунче бијелог лабуда.*

Опис и анализа активности „Пријатељски разговор“

Основни циљ активности *Пријатељски разговор* је упознавање дјеце с појмовима лијепа комуникација и љубазно понашање. Подстицање дјеце на лијепу комуникацију и љубазно понашање у свакодневним ситуацијама.

У првом дијелу активности васпитачице су предложиле дјечи да разговарају о томе шта значи лијепо комуницирати и љубазно се понашати, постављајући им питања којима процјењује развој ових особина код дјеце. Подстицале су дјецу на размишљање о ситуацијама у којима се она обраћају другима лијепим ријечима. Васпитачице су наводиле дјецу да дају примјере лијепих ријечи као што су изволи, хвала, молим...и слично. Поред лијепих ријечи дјеца се подстицала да дају примјере и ружних ријечи. Ово је била и добра прилика да васпитачице разговарају с дјецом о непријатним ситуацијама које су се десиле у групи. Такође, васпитачице су дјечи дале прилику да објасне шта она сматрају љубазношћу. Питања која су предложена за дискусију су: Да ли неко од вас познаје неку љубазну особу?; Како се понашају љубазне особе?; Да ли је добро бити љубазан?; Шта се дешава са људима који нису љубазни?. Поред предложених питања васпитачице су дјечи постављале и друга питања како би их мотивисала на расправу. Наводимо и елементе из транскрипта разговора дјеце и васпитача прије причања приче *Краљевство дружељубља*:

ВАСПИТАЧИЦА: Шта значи лијепо причати?

ДЈЕЦА: кад се лијепо и тихо прича и кад се не галами; када будеш културан; прво размислиш и фино кажеш да не би муцао; кад другу кажеш нешто лијепо; кад не тепаш, није лијепо кад свом другу просто причаш; кад свом другу кажеш нешто лијепо, па ти се он захвали, а ти кажеш молим.

ВАСПИТАЧИЦА: Шта значи љубазно се понашати?

ДЈЕЦА: кад се фино понашаш; кад неком кажеш дођи да те пољубим; кад неком кажеш да га највише волиш; кад неко прича да му не упадаш у ријеч; кад неко дијете у школу понесе ужину, а његов друг нема, па они подијеле; кад никог не тучеш и не понашаш се безобразно; кад неком кажеш нешто фино и загрлиш га.

ВАСПИТАЧИЦА: Које лијепе ријечи познајете?

ДЈЕЦА: другару мој; молим те дођи; изволи – хвала; волим те; кад неког замолиш нешто; молим те Ви дођите (персирамо старије); ти си добра.

ВАСПИТАЧИЦА: Да ли ви познајете неку љубазну особу?

ДЈЕЦА: Марко је љубазан и културан дјечак, комшиница Љубица; Дуња која живи код „Мог маркета“, мој друг Филип; наше тете, другар Оги; комшија Миро – стално ми донесе чоколаду; комшиница Рабија испече нешто па нам донесе...

ВАСПИТАЧИЦА: Шта се дешава са онима који нису љубазни?

ДЈЕЦА: Они који псују и деру се буду лоши; са њима се нико не игра; неће нико нигдје да их прими; нико их не воли, ухвати их полиција...

ВАСПИТАЧИЦА: Како се понашају пријатељи једни према другима?

ДЈЕЦА: лијепо; пристojно; подијеле играчке; помажу једни другима; помазимо бебицу по глави...

ВАСПИТАЧИЦА: Како можемо показати пријатељима да су нам важни?

ДЈЕЦА: кад се лијепо играмо; кад ми је био болестан пријатељ ја сам му нацртала једну лијепу кривицу, а он ми је рекао хвала Саро; кад је тужан да га утјешимо; да га позовемо на рођендан.

У другом дијелу активности дјечи је испричана прича *Краљевство дружељубља* Грозданке Олујић која је адаптирана и прилагођена дјечи предшколског узраста за потребе овог истраживања. Након што су испричале причу васпитачице су је заједнички са дјецом анализирале и долазиле до закључака о томе шта је поука приче. Прича је анализирана уз помоћ питања као што су: Која два краљевства се спомињу у причи?; Ко влада краљевством Дружељубља?; Како се понашају становници краљевства Дружељубља?; Шта се десило дјечацима Страхињи и Кољи када су посјетили краљевство Зумбелију?; Како изгледа краљевство Зумбелија?; Живе ли у краљевству Зумбелији пријатељи? Да ли бисте ви посјетили краљевство Зумбелију? Зашто су се Страхиња и Коља вратили у краљевство Дружељубља? На крају анализе васпитачице су наглашавале да су се Страхиња и Коља што су брже могли вратили у Краљевство Дружељубља гдје владају Лијепа Ријеч и Ведри Поглед и да су били поносни што су становници тог прекрасног краљевства у којем имају много пријатеља.

У завршном дијелу активности васпитачице су подстицале дјецу да се присјете ситуација у којима су чланови породице или пријатељи били љубазни, лијепо разговарали и исказали размијевање, понашали се пријатељски. Дјеца и васпитачице се разговарали о томе како се понашају пријатељи један према другом, како можемо бити

љубазни према другима и како можемо показати пријатељима да су нам важни. На крају разговора дјеца су подстицана да другу до себе кажу лијепу ријеч или поруку.

Табела 33

Евалуација активности „Пријатељски разговор“ у млађој, средњој и старијој вртићкој групи

Критеријуми евалуације	Процјене васпитача по групама								
	Млађа група			Средња група			Старија група		
	Да	Не	Напомене	Да	Не	Напомене	Да	Не	Напомене
Одговори на питања показују да дјеца разумију шта значи лијепо комуницирати и љубазно се понашати.	✓		.	✓			✓		
Дјеца наводе примјере лијепих и ружних ријечи.	✓		Сјетили су се пјесмице „Четири чаробне ријечи“ коју су раније анализирали.	✓		Написли смо листу лијепих и ружних ријечи. Листа ружних ријечи је била дужа.	✓		Трудили су се да дају што више примјера лијепих и ружних ријечи.
Дјеца дају примјере љубазног понашања.	✓			✓			✓		Дали су прегршт примјера љубазног понашања, али су имали потребу да дају примјере и ружног понашања.
Показују интерес за причу Краљевство Дружељубља.	✓			✓		Причу смо причали два пута у току активности и поново други дан.	✓		Прича је на њих оставила дубок утисак и са задовољством су је слушали.
Саосјећају са главним ликовима у причи.	✓			✓			✓		Показују саосјећање до те мјере да тумаче и оправдавају њихове поступке.
Разумију поступке Страхиње и Коље.	✓		У одређеним тренуцима било је потребно дати додатна упутства.	✓			✓		
Изјашњавају се да	✓			✓			✓		Наглашавају важност лијепог

ће лијепо разговарати и бити љубазни.								комуницирања и љубазности. Посебно то доведе у везу са опхођењем у властитој групи
---	--	--	--	--	--	--	--	---

И у случају активности *Пријатељски разговор* васпитачи су у једном дијелу евалуацијског листића имали могућност да у виду есеја наведу детаљнија запажања:

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (МЛАЂА ГРУПА): *Дјеца су показала веома велико интересовање за ову активност коју смо након прочитане приче и драматизовали иако то није било планирано. Разумјели су поруку приче. У току разговора о томе шта значи бити љубазан и лијепо комуницирати с другима сјетили су се рецитације „Четири чаробне ријечи“ коју смо раније радили. Дјеца су рецитовала пјесмицу и сама обогатила активност. Закључили смо да требамо бити љубазни једни према другима и да су нам пријатељи потребни и важни у животу.*

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (СРЕДЊА ГРУПА): *Прича Краљевство Дружељубља је побудила интересовање код дјеце. Пажљиво су слушали причу док сам им причала и тражили су да је поновим. Разговарали смо дуго о причи. Већи број дјеце је запаматио и неке детаље из приче као што су имена краља и краљице из оба краљевства. О причи су наставили да разговарају и други дан, те су тражили да је поново причам. Самостално су развили игру улога одигравајући готово све ликове из приче. Посматрајући их док се играју увидјела сам да су заиста свјесни шта значи лијепо, а шта ружно понашање.*

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (СТАРИЈА ГРУПА): *Прича Краљевство Дружељубља је оставила дубок утисак на дјецу. У дискусији су показали разумијевање појмова лијепог комуницирања и љубазност. Поред разговора о главним ликовима у причи, дјечацима Страхини и Кољи, дјеца су жељела да анализирају властита понашања и односе у васпитној групи. Једни другима су указивали на добре и лоше поступке. На крају активности дјеца су одлучила ко од њих иде у коју земљу. Дјеца која су била у Краљевству Зумбелији искрено али, искрено су се извинили другарима за ружне ријечи и понашање које није било добро. Лијепо су их замолили да се врате у Краљевство Дружељубља. У току ликовног изражавања сви су се трудили да украсе Краљевство Дружељубља. Настали су дивни продукти. Примјетила сам да се дјеци активност јако допала и да су сви били активни.*

Опис и анализа активности „Сјећање на пријатеља“

Основни циљеви ове активности су: развој маште и креативности код дјеце, те буђење емоција које се вазују за пријатеља; усвајање појма лијепога и овладавање техником темпере, кистом или прстима.

Имајући у виду да је један од начина развоја маште и ликовног изражавања дјеце разговор о нечему што су дјеца спонтано видјела и доживјела прије краћег или дужег времена, васпитачице су у уводном дијелу активности подстицале дјецу на разговор. Кроз разговор настојале су да освјеже дјечије сјећање односно оживе прошле догађаје и њихова значења. Као један од примјера, навођен је сусрет два пријатеља на игралишту, гдје су дјеца помоћу перцепције много тога видјела и доживјела, свјесно или несвјесно. Како би оживјеле ту слику у њиховом сјећању, васпитачице су разговарале о томе и на тај начин дјеца су долазила до стваралачког ликовног израза. Постављање разноврсних питања као што су: „Шта сте видјели“?; „Шта сте чули“; „Шта се догодило?“; „Када се догодило?“; „Коме се догодило?“ допринјело је оживљавању догађаја о коме су разговарали. Васпитачица су давале прилику што већем броју дјеце да изнесу своје сјећање на тему пријатељства.

У главном дијелу активности дјеца су мотивисана и позвана да на папиру осликају своје сјећање на тренутке проведене с пријатељем. Док су трајале активности васпитачице су прилазиле дјечи и уколико је то било потребно храбриле су их да свој ликовни продукт ураде онако како они желе.

За разлику од сликања које настаје као резултат усмјереног посматрања, сликање по сјећању открива не само визуелне елементе, него и значење и односе међу облицима и појавама, те на тај начин у сваком раду се крије посебна прича. Стога су од изузетне вриједности били разговори које су васпитачице водиле са сваким дјететом индивидуално. У ситуацијама гдје је то било могуће васпитачице су дјечију перцепцију властитог цртежа биљежиле на позадину ликовног рада. Активности су се завршиле музичком композицијом „Право пријатељство“.

Табела 34

Евалуација активности „Сјећање на пријатеља“ у млађој, средњој и старијој вртићкој групи

Критеријуми	Процјене васпитача по групама
-------------	-------------------------------

евалуације	Млађа група			Средња група			Старија група		
	Да	Не	Напомене	Да	Не	Напомене	Да	Не	Напомене
Били су мотивисани да оживе сјећања на пријатеља.	✓		Доста их је говорило о пријатељима из вртића.	✓		Такмичили су се ко ће прије да опише своје сјећање.	✓		
Дијелили су своје сјећање с другом дјецом и васпитачицом.	✓		Једном броју дјеце је била потребна подршка васпитача.	✓		Изнесена сјећања на пријатеље су била богата и исцрпна	✓		Вјерно су описивали своја сјећања.
Радо су учествовали у ликовној активности.	✓		Показали су велику радост због рада с темперама.	✓			✓		
Разговарали су с васпитачицом о свом цртежу.	✓		Нису сва дјеца радо говорила о томе шта су насликали.	✓		Трудили су се да опишу детаље.	✓		Описивали су своје цртеже и говорили о томе које су пријатеље насликали.

И за активност *Сјећање на пријатеља* васпитачи су, поред претходно приказаних критерија евалуације, наводили и детаљније опсервације и оцјене:

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (МЛАЂА ГРУПА): У току разговора са дјецом примјетила сам да су била мотивисана да размишљају о неким својим доживљајима са пријатељима. Доста дјеце је причало о другарима из вртића. Једном броју дјеце је била потребна помоћ да изнесу своје мишљење. Млађа васпитна група је увијек расположена за ликовну активност. Иако ријетко практикујемо рад темперама у млађој васпитној групи овај пут смо то учинили. Дјеца су била пресрећна. Већина дјеце је жељела да кажу шта су насликала на цртежу, али је било и оних који нису радо причали о томе.

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (СРЕДЊА ГРУПА): Ова активност је била врло занимљива, богата и исцрпна описима и сусретима са пријатељима. Било је разних сјећања из вртића, парка, играонице са рођендана, код доктора, у школи спорта... У главном дијелу активности готово идентично тј. шта су говорили ставили су на папир. Није било потребе за постављањем питања од стране васпитача да би дјеца изнијела своја сјећања на догађаје и емоције које су осјетили при сусрету са другом. У индивидуалном обраћању када су завршили рад причали су радо о томе шта су насликали.

- РЕФЛЕКСИЈА ВАСПИТАЧА (СТАРИЈА ГРУПА): У уводном дијелу активности

дјеца су се присјећала догађаја везаних за своје пријатеље. Већина их је навела оно што је везано за другаре који су се исписали из вртића. На примјер: Борђе - Ја се сјећам Васка када смо правили гаражу за ауто од дрвених коцки и кад смо се играли алатима; Андреа – Ја се сјећам када смо се ја и Тамара играле маме и тате у нашој соби; Сара – Ја и моја другарица смо се играли лоптом на игралишту.

Након тога дјеца су се присјећала ситуација у којима је њима неко помогао или су они помогли пријатељу. На примјер: Борђе – Једном кад је Лука пао у пијесак ја сам му помогао, он је плакао пуно и сви су отишли у вртић, а ја и он смо отишли задњи; Андреа – Једном прије када ми Хелена није била другарица бацила ми је гумицу у траву, а Тамара ми је помогла да је извадим. То је било прије него што се Миа Т. исписала из нашег вртића; Страхиња – Ја и Михајло смо прије давно правили један вулкан у њешчанику и дошао је неки мали и покварио нам вулкан, па ми је онда помогао Лука. Михајло – Мене је једном Нецо ударио у лице кад смо били вани у дворишту, па ми је Страхиња помогао тако што смо побјегли заједно од Неце; Сара – Кад је моја сестра Софија пала на бетон у дворишту, јако је плакала а ја сам је тјешила и тјешила и онда је она престала да плаче.

Дјеца су потом на папиру осликала своју игру са пријатељима, што их је посебно развеселило, јер се се почели присјећати неких заборављених догађаја..

На основу увида у све реализоване активности, праћења тока и ефеката њихове реализације као и рефлексивна и саморефлексивна васпитача можемо закључити да је реализација *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* утицала на квалитет вршњачких односа у васпитној групи. Такође, реализација активности, поред подстицања развоја пријатељства међу дјецом позитивно је дјеловала на јачање њихових социјално-емоционалних компетенција и побољшање квалитета васпитно – образовне праксе.

Приказ случаја

Имајући у виду да се једно од наших истраживачких питања односило на дјеловање реализације *„Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“* на дјецу која су имала негативан вршњачки

статус у групи и понашала се несоцијабилно у даљем тексту дајемо приказ једног конкретног случаја. Приказ случаја описује позитивно дјеловање програма на дијете које је имало потешкоће у вршњачким односима.

Дјечак А. А. живи са оцем и мајком. Јединац је. Отац и мајка имају високу стручну спрему. У тренутку почетка реализације истраживања имао је 5 година и 6 мјесеци. Ријетко је изостајао из вртића. У васпитној групи је провео двије године.

На основу анализе података из *Опсервационе скале за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* дјечак А.А. је од стране васпитача добио следеће процјене:

- тражи друштво вршњака, али није склон придржавању правила која важе у вртићу;
- учествује у групним активностима, али није увијек спреман на групно усаглашавање;
- увијек радо дијели с другима играчке и слаткише;
- успоставља комуникацију – интеракцију с другом дјецом и у томе му није потребна подршка васпитача;
- слободно износи властите ставове и мишљења;
- понекад је склон да конструктивно ријеши одређен проблем;
- емпатише с другом дјецом, али није увијек мотивисан да подржи и помогне другом дјетету;
- склон је иницирању конфликтних ситуација;
- често испољава узнемиреност;
- уколико осјећа страх због нечега често успјева да се сам избори с тим и лако га је утјешити;
- иако ријетко предлаже садржаје и структуру игре, најчешће је спреман да прихвати улогу коју му у игри додијеле другари;
- често је агресиван према другој дјеци;
- способан је да даје образложења за своје поступке и мишљења;
- понекад показује приступачност и благонаклоност према другима;
- у групним активностима често показује одговорност и осјећај заједништва;
- понекад испољава стидљивост и осамљује се;

- друга дјеца га ријетко бирају за друга, али има пријатеље у групи и пријемчив је за позитивне емоције.

Иницијално социометријско испитивање је показало два позитивна и девет негативних избора, што указује на негативан вршњачки статус у групи. Његови сукоби с вршњацима и испољавање асоцијалног понашања углавном су испољавани у слободним активностима. Радо се играо с другом дјецом уколико су га прихватили у игри, али је показивао нетрпељивост према дјечи која су испољавала супротна мишљења од његовог и која су га игнорисала. Нетолерантност према дјечи која га не прихватају често се завршавала конфликтима и чак физичким насиљем. Вршњаци су га због тога осуђивали и узвраћали насиљем. У односу са васпитачима показивао је непоштовање ауторитета. Васпитачице су у проналажењу начина да ријеше проблем укључиле родитеље. Њихова запажања су била да су родитељи сувише попустљиви у васпитању и да нису у потпуности свјесни проблема с којим се њихов дјечак суочава. Додатно оптерећење за васпитаче су биле сталне притужбе на дјечака А. А. од стране родитеља друге дјеце.

У току интервјуа дјечак А. А. на питање „Шта је пријатељство?“ одговорио је „*Пријатељство је када ја дајем другу играчке*“. Интересантно је то да су га и васпитачи процијенили као дијете које увијек радо дијели с другима играчке и слаткише. Разлог зашто се дружи с неким проналази у томе што су му они добри другари, док избјегава дружење с дјецом „*која се вуку и играју се других игара*.“ Показивао је изузетну наклоност, доброту и заштитнички став према дјечи с којом је имао развијено пријатељство.

У току реализације активности дјечак А. А. је активно учествовао и показивао велико интересовање. Према ријечима васпитачица, то је било очекивано, јер је и раније у заједничким структурираним активностима био склон сарадњи. Његови сукоби с вршњацима и испољавање асоцијалног понашања углавном су испољавани у слободним активностима. У току опсервација активности васпитачице су запазиле да је показивао разумијевање и давао примјере за социјабилно понашање. С обзиром да су у току реализације активности дјеца мотивисана да износе примјере из властитог искуства у неколико ситуација дјечак А. А. се препознао и показао осјећање стида и срама. То је указивало на његову самосвјесност и жељу да промијени своје понашање.

Поновно социометријско испитивање које је реализовано на крају акционог истраживања показало је да дјечак А. А. има бољи вршњачки статус. У финалном социометријском испитивању имао је четири позитивна и шест негативних избора. Дакле, у односу на иницијално социометријско испитивање број позитивних избора се повећао, док се број негативних избора смањιο. Међутим, оно што је посебно привукло пажњу истраживача су резултати *Теста пријатељства предшколске дјеце* који је примјењен као још један вид праћења тока и ефеката *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. Од укупно 50 могућих бодова дјечак А. А. је освојио 46 бодова. Укратко ћемо приказати дио његових одговора на задатке из теста:

1. Шта је саосјећање?

Кад се неко дружи

2. Наведи и ти неке примјере у којима дјеца из твоје групе сарађују и помажу једни другима!

Помажу ми кад ја нешто урадим и погријешим, онда ми другар то уради како је најбоље.

3. Шта ти и твоји другари у вртићу волите радити заједно?

Да слажемо лево коцкице.

4. Да ли се најбољи пријатељи могу посвађати? Зашто? Да ли си се ти некада посвађао са својим пријатељем? Како сте се помирили?

Могу некад, кад ја ставим нешто на своје мјесто, а друг ми узме, а ја му онда отимам, кад дам ја њему а он другом другу, помиримо се онда други дан.“

5. Шта је тајна? Шта значи имати тајну с пријатељем? Имате ли ти и твој пријатељ тајну? Да ли пријатељи смију одавати тајне? Зашто?

Тајна је кад могу рећи другу да друга дјеца не чују, зато што кад они чују могу узети тајну.

6. Како можемо показати доброту пријатељима у вртићу?

Кад сам дошао у вртић ја сам се тукао и више се не тучем.

На основу анализе свих података о дјечаку А. А. можемо закључити да је *Програм подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце* који је реализован у његовој васпитној групи позитивно утицао на побољшање његовог вршњачког статуса, односно развијање доброг односа са другом дјецом. Он је данас ученик првог разреда и

с њим је у одјељењу неколико дјеце из вртићке групе. Са свом дјецом из вртића је пријатељ. Развија и нова пријатељства са другом дјецом.

Завршни осврт на резултате акционог истраживања

Примјеном „Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“ настојали смо истражити на који је начин могуће подстицати и развијати дјечија пријатељства у вртићу. При томе смо посебну пажњу усмјерили на институционални контекст у коме је истраживање реализовано, квалитет вршњачких односа у групи, пружање подршке дјечија која имају негативан вршњачки статус и слабије развијене социјалне и емоционалне компетенције, подстицање јачања професионалних компетенција васпитача и побољшање квалитета васпитно – образовне праксе.

Посебно креираним активностима које су се тематски бавиле пријатељством кроз све аспекте дјечијег развоја и васпитања настојали смо створити погодно и подстицајно окружење у коме ће дјеца имати могућност развијања властитих социјалних и емоционалних умијећа. Дјеца се социјално и емоционално васпитавају првенствено кроз комуникацију и развијање односа с другима. У том процесу посебну улогу имају особе с којима она могу остварити блиске односе, које прихватају и поштују њихову личност. Дјеца у вртићу развијају блиске односе са другом дјецом и васпитачима и управо од тих односа зависи формирање њиховог индивидуалног и друштвеног идентитета те квалитет васпитно – образовног процеса.

Подстицање побољшања вршњачких односа унутар васпитне групе у зависноати је од подстицања развоја социјалних и емоционалних компетенција поједине дјеце која имају негативан вршњачки статус и понашају се супротно просоцијалном понашању. То је захтјевало индивидуализовани приступ, континуирано праћење и подстицање активног учешћа у групним активностима. На основу праћења дјеце која су имала потешкоће у интерперсоналним односима кроз рефлексију на реализоване активности и разговоре с васпитачима уочили смо помаке у њиховом превазилажењу.

С обзиром да су васпитачи у истраживању имали улогу суистраживача која подразумијева планирање, праћење и разумијевање комплексне динамике активности дјеце и заједничко промишљање, реализовање и евалуацију васпитно–образовног процеса ово истраживање је побољшало развој њихових професионалних компетенција. Васпитачи су на личним примјерима уочили предности акционих истраживања и постали отворенији за нова. Квалитет реализованих активности које су креиране за потребе овог истраживања препознате су од стране васпитача који нису учествовали у истраживању. Уз подршку и савјете колега заживјеле су и у њиховим васпитним групама. Тиме су васпитачи на конкретним примјерима уочили предности заједничког учења и размјене искустава.

Резултати евалуације тока и ефеката акционог истраживања у цјелини, као и појединих његових сегмената, те стечена искуства истраживачког тима указују на велике могућности и значај акционих истраживања у побољшању квалитета васпитно – образовног процеса. Можемо закључити да смо реализацијом нашег акционог истраживања успјели направити квалитетан помак, те примјеном *„Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце“* допринијели развоју пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту. То је свакако подразумијевало партнерски однос заснован на пријатељству између васпитача и дјетета. Сумирајући добијене резултате нашег акционог истраживања као и одговоре на постављена истраживачка питања можемо закључити да је наша шеста помоћна хипотеза потврђена.

ЗАКЉУЧЦИ

С обзиром на комплексност и слојевитост нашег проблема истраживања, а слиједећи мултидисциплинаран приступ, анализирана су теоријска сазнања из неколико научних дисциплина (педагогије, филозофије, психологије) како би се створио теоријски основ за разумијевање феномена пријатељства предшколске дјеце. У разноликом одређивању појма пријатељства, уопште, могуће је утврдити заједничке одреднице као што су: пријатељство представља најважнију врсту односа са вршњацима; развија се из алтруистичке потребе и наклоности према некој другој особи; одликује га реципроцитет, узајамно повјерење и блискост; пружа емоционалну сигурност и развија социјалну компетенцију; јача самопоуздање и пружа осјећај задовољства и среће.

Теоријске основе схватања пријатељства предшколске дјеце сагледане су у различитим теоријским приступима и теоријама које су условно подјелене на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко – развојне теорије, теорије личности, еколошку теорију и теорије о отвореном вапитању. У основи свих наведених теорија указује се на велику васпитну вриједност пријатељства предшколског дјетета. Посебно се указује на допринос пријатељства у развоју и васпитању социјалних и емоционалних компетенција дјетета. Уважавајући значај пријатељства предшколске дјеце као и важност партнерског односа између дјетета и одраслог, савремене концепције предшколског васпитања ослоњене на нову парадигму васпитања – имплицитну педагогију, трагају за начинима освјешћавања новог сензибилитета и нових односа одраслих са дјецом. У прилог том схватању говори и ово истраживање.

Развојно посматрајући, пријатељство предшколске дјеце се остварује кроз одређене фазе које се међусобно испреплићу. Прву фазу развоја пријатељстава предшколске дјеце карактерише партиципација у заједничким активностима, прије свега игри. У игровном контексту предшколско дијете лакше ступа у интеракцију с другом дјецом, а она је најважнији фактор развијања вршњачких односа. Свака наредна фаза развоја пријатељстава усложњава односе међу пријатељима. Сви односи предшколске дјеце су емоционално засићени а онај у коме доминирају позитивне емоције је праоснов пријатељства. Пријатељство још не постоји у оном сложену виду у којем га схватају одрасли али постоји отвореност за његово испитивање и успостављање које проистиче из друштвености као генеричког својства човјека. Квалитетни односи и повјерење између учесника васпитног - образовног процеса на

релацији дијете – дијете и дијете –васпитач су основа за стварање квалитетне педагошке климе у предшколској установи.

У поглављу које смо посветили сагледавању односа пријатељства и социјално – емоционалног васпитања предшколске дјеце закључили смо да је дјететова способност да развије пријатељство с другом дјецом кључни показатељ развоја социјалних и емоционалних компетенција. Социјално и емоционално васпитање почиње у раном дјетињству у породици. Дјеца која одрастају у подржавајућој средини су срећна и слободна, спремнија за сарадњу и имају позитиван и пријатељски однос према својој околини. Она рјеђе испољавају негативне емоције, способнија су да регулишу своје емоције када страхују или када су узнемирени, отпорнија су на фрустрације. Стварање позитивне педагошке климе у предшколској установи, успостављање и његовање пријатељских и сарадничких односа између дјеце, као и између дјеце и васпитача представља значајну подршку у развоју здраве емоционалности. Дјеца која испољавају позитивне емоције су изразито спремнија за социјалне контакте и успостављање пријатељстава. Пријатељство предшколске дјеце је базична основа за успостављање и његовање позитивних односа са другим људима у животу.

Теоријски дио рада завршавамо сагледавањем педагошких аспеката алтруизма и љубави као основе пријатељства. Алтруизам је најузвишенији ниво друштвености који се у свакодневници манифестује као пријатељство. Потрошачко друштво, у коме живе данашња дјеца, захтјева разрјешавање дубљег конфликта при одрастању. Пријатељство стога није више питање само разрјешења конфликта егоизам – алтруизам већ и конфликта нарцисоидност (самозаљубљеност) – љубав. Управо зато што га је теже превазићи отвара се могућност дубљег утемељења личности, чиме парадоксално, право пријатељство још више добија на значају, те се сад мјери, не кроз ниво достигнутог алтруизма, већ кроз способност за љубав према бићу другог.

Основни циљ истраживања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању огледао се у емпиријском утврђивању развојних карактеристика дјечијих интеракционих односа у вршњачким групама унутар институција предшколског васпитања (институционалном контексту). Посматрали смо дјецу као активне учеснике у конструисању властитог друштвеног живота и конституисању самосвјести кроз повезаност свих испитиваних обиљежја дјечијег

пријатељства и на основу тога извели емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце. Ради свеобухватног сагледавања нашег истраживачког проблема одредјили смо се за примјену и квантитативног и квалитативног истраживачког приступа. У даљем тексту слиједи приказ основних резултата реализованог истраживања.

Поступком факторске анализе установили смо емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце. У њему је кроз четири фактора (*Пријатељство као приближавање алтруизму, Пријатељство као удаљавање од егоизма, Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности, Пријатељство као давање и примање љубави*) интерпертиран сложен конструкт најважнијег вршњачког односа у институционалном контексту. Први и други фактор објашњавају социјално понашање, односно нагласак је на социјализацији, док основу трећег и четвртог фактора чини емоцијама засићено понашање, односно, нагласак је на индивидуализацији. Конфликт егоизам – алтруизам (социјализација) прераста у конфликт самољубље (нарцизам) – љубав у којем је поново при одрастању нагласак на индивидуализацији. Стога је пријатељство најбоља мјера одрастања.

Испитани су односи између појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов пол и узраст, те с обзиром на породични статус (цјеловитост породице, ниво образовања родитеља, број дјеце, ред рођења). Добијени резултати указују на то да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 између појединих аспеката пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст. Овакав наш резултат је очекиван јер се са узрастом дјетета усложњавају социјални односи. Потпуни развој своје индивидуалности и друштвености дијете остварује у односу са другима. Иако добијени резултати указују да се сви аспекти пријатељства предшколске дјеце у правилу развијају и расту упоредо с узрастом запажен је благи пад развоја на узрасту од 4,5 до 5 година. Претпостављамо да је разлог заустављања тенденције раста развоја пријатељства на узрасту између 4,5 и 5 година двојак и то: фикција која у том периоду доживљава свој врхунац и ривалство које карактерише четворогодишњаке. Социјално сазријевање дјетета подстиче и развија његове друштвене контакте и прврженост групи. Кроз лично искуство пријатељства предшколско дијете развија своју друштвеност и индивидуалност. Упоредо с узрастом дјетета, пријатељства постају сложенија и психолошки утемељенија, заснована на узајамном разумијевању и наклоности.

На основу добијених резултата утврђене су и полне разлике у корист дјевојчица (значајно на нивоу 0,01) у три аспекта пријатељства предшколске дјеце (приближавање алтруизму, удаљавање од егоизма, давање и примање љубави), док разлика с обзиром на пол није значајна на субскалеру удаљавање од нарцисоидности.

У погледу испитивања односа сва четири аспекта пријатељства са низом варијабли које се тичу породичних прилика (број браће и сестара, ред рођења, потпуност породице, стручна спрема родитеља) добијени резултати истраживања показују да нема статистички значајне разлике (примјењена је једнофакторска ANOVA) у односу на поменуте породичне варијабле. На основу тога закључујемо да на развој пријатељства предшколске дјеце утиче институционални контекст, те да би у наредним истраживањима овог проблема требало обухватити и дјецу која нису обухваћена организованим предшколским васпитањем и образовањем.

Такође, испитана је и повезаност између четири аспеката пријатељства предшколске дјеце, која, у ствари, представљају резултат опсервације и процјена васпитача, са социометријским статусом (прихваћеност и одбаченост) који су утврђени директним испитивањем дјеце. Однос између пријатељства и социометријског статуса утврђен је поступком вишеструке регресионе анализе (метод Stepwise). У првом случају, критеријумска варијабла је прихваћеност предшколске дјеце а предиктори су компоненте пријатељства и социометријска одбаченост. У другом случају, критеријумска варијабла је одбаченост предшколске дјеце а предиктори су такође четири компоненте пријатељства те социометријска прихваћеност. У оба случаја регресиона анализа је вршена по узрасту (вртићкој групи) и полу дјеце. Утврђен је читав низ статистички значајних регресионих модела којима се објашњава варијанса критеријумских варијабли (између 4 и 17 процената), посебно за сваки ниво варијабли вртићка група и пол дјеце. Тако, на примјер, приближавање алтруизму се издваја као статистички значајан предиктор социјалне прихваћености (у моделу 2 - млађа група $\beta=0,32$, $p<0,001$; средња група $\beta=0,28$, $p<0,001$; старија група $\beta=0,17$, $p<0,001$; дјечаци $\beta=0,28$, $p<0,001$; дјевојчице $\beta=0,19$, $p<0,001$). Доминантан предиктор социјалне одбачености у групи је удаљавање од егоизма који се јавља у свим моделима на свим узрасним групама, те код дјечака и дјевојчица. Његов допринос по свом интензитету у готово свим моделима износи преко 0,30. Његов смјер је у свим

случајевима негативан, што указује да ће дијете које у свом социјалном понашању у већој мјери исказује удаљавање од егоизма бити мање одбачено у вртићкој групи.

Сматрали смо неизоставним испитати однос између процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце (поимање пријатељства, разлози склапања пријатељства, добити пријатељства, тешкоће у стицању пријатеља). Сажето, налази испитивања процјена васпитача предшколске дјеце указују на следеће: факторском анализом утврђена је факторска солуција процјена васпитача о пријатељствима предшколске дјеце у институционалном контексту; васпитачи исказују позитивне ставове о четири компоненте пријатељства предшколске дјеце (негативно асиметричне дистрибуције); постоји позитивна и статистички значајна повезаност између процјена васпитача о четири компоненте пријатељства; постоји позитивна и статистички значајна повезаност између ставки унутар првог фактора Пријатељство као подршка социјализацији дјетета; васпитачи са више година радног стажа исказују и виши ниво процјена на сва четири фактора у односу на васпитаче са мање година радног стажа, али је статистички значајна разлика утврђена само код четвртог фактора Подршка и ослонац за дијете; васпитачи који су процјенили да су родитељи у већој мјери заинтересовани за дјечија пријатељства у вртићу исказују позитивније ставове код првог, трећег и четвртог фактора у односу на васпитаче који процјењују нижи ниво заинтересованости родитеља., али је статистички значајана разлика утврђена само код трећег фактора Вриједности за дијете; квалитативна анализа одговора васпитача на питања есеј типа указује да васпитачи користе различите поступке и средства за развој пријатељства предшколске дјеце у оквиру слободних, игровних и структурираних активности. Узимајући у обзир све наведене налазе можемо закључити да постоји статистички значајан однос између процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце, али не и у свим случајевима укрштања тих компоненти са радним стажом и процјеном заинтересованости родитеља за пријатељство њихове дјеце.

Посебно поглавље емпиријског дијела истраживања представља реализација *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту* реализацијом акционог истраживања. На основу добијених резултата кроз четири фазе акционог истраживања (планирање и припремање акционог истраживања,

фазу акције, фазу праћења реализације активности и фазу рефлексije) одговорено је на пет постављених истраживачких питања које смо цјеловито дефинисали у шестој помоћној хипотези. Прво истраживачко питање се односило на контекст акционог истраживања. Сазнања о контексту истраживања установљена су на различите начине: анализом литературе, анализом постојеће педагошке праксе кроз фокус групе и индивидуалне разговоре са директним учесницима васпитно – образовног процеса у институцијама предшколског васпитања и рефлексijом на претходна истраживања и дугогодишњу супервизију педагошке праксе студената Студијског програма педагогије и Студијског програма за предшколско васпитање и образовање. Ипак, најкориснија сазнања су нам омогућена кроз реализацију прве фазе истраживања (квантитативно истраживање). Друго истраживачко питање односило се на квалитет вршњачких пријатељских односа у васпитној групи. Резултати указују да су дјеца након дјеловања програма постигла високе скорове на тесту пријатељства (негативно асиметричне дистрибуције), те да је утврђен мањи број негативних бирања међу дјецом у финалном мјерењу у односу на иницијално мјерење. Поред ефеката вршњачких пријатељских односа, презентовани су, а што је својствено акционим истраживањима, и резултати праћења тока тј. самог процеса акционог истраживања. У ту сврху наведени су примјери праћења појединих активности по узрасним групама. Резултати таквог праћења указују да су реализоване активности биле ефикасне (евалуацијски листићи и изјаве васпитача). Трећи истраживачки задатак се односио на дјеловање програма акционог истраживања на дјецу која су имала негативан вршњачки статус у групи и која су се понашала несоцијабилно. Како би одговорили на ово истраживачко питање дат је приказ случаја (дјечак, 5,5 година) којим се описује позитивно дјеловање програма на дијете које је имало потешкоће у вршњачким односима. Резултати показују побољшање његовог вршњачког статуса, односно развијање доброг односа са другом дјецом (социометријски статус, изјаве дјечака и његових вршњака и сл.). Четврто истраживачко питање тиче се унапређења професионалних компетенција васпитача. Васпитачи су подстицани на континуирану рефлексiju и саморефлексiju. Рефлексijом и саморефлексijом се настоје разумјети околности, процеси, предности и недостаци до којих се дошло током самих активности. Истраживачки налази тих рефлексija указују на следеће: васпитачице су добиле јаснију представу о томе која је њихова улога у

истраживању у односу на сам почетак истраживања; схватиле су суштину акционог истраживања и упознале се са његовим основним карактеристикама; увидјеле су значај проучавања проблема дјечијих пријатељстава; васпитачице су схватиле предност дубинског бављења одређеном темом; изнијеле су потешкоће с којима су се сусретале у току активности, усагласиле су се да је у наредним активностима потребно више заступати умјетничке области и указале да је за већину активности потребна дужа временска динамика што је највећим дијелом условљено тиме што дјеца показују висок ниво мотивације за учешће у активностима. С обзиром да су васпитачи у истраживању имали улогу суистраживача која подразумијева планирање, праћење и разумијевање комплексне динамике активности дјете и заједничко промишљање, реализовање и евалуацију васпитно–образовног процеса ово истраживање је побољшало развој њихових професионалних компетенција. Васпитачи су на личним примјерима уочили предности акционих истраживања и постали отворенији за нова. Пето истраживачко питање било је шире постављено и односило се на унапређење квалитета васпитно – образовне праксе у институционалном предшколском васпитању. Квалитет реализованих активности које су креиране за потребе овог истраживања препознате су од стране васпитача који нису учествовали у истраживању. Уз подршку и савјете колега заживјеле су и у њиховим васпитним групама. Тиме су васпитачи на конкретним примјерима уочили предности заједничког учења и размјене искустава, а самим тим унаприједили постојећу васпитно-образовну праксу.

На основу цјелокупне анализе резултата можемо закључити да су све помоћне хипотезе изузев друге потврђене. Тиме можемо закључити да је наша главна хипотеза већим дијелом потврђена. Односно, нашим истраживањем смо идентификовали емпиријски модел пријатељства предшколске дјете у институционалном васпитању који одражава ниво развоја њихове самосвјести, установили статистички значајан однос између аспеката дјечијег пријатељства са одређеним социопедагошким обиљежјима, те смо примјеном програма подстицања пријатељства утицали на развој пријатељстава предшколске дјете.

На крају, можемо закључити да ово истраживање отвара много нових истраживачких проблема, а нека од њих би могла бити: истраживање пријатељства предшколске дјете у породичном окружењу; родитељска перцепција пријатељства

предшколске дјеце; компарација основних својстава пријатељства предшколске дјеце обухваћене институционалним предшколским васпитањем и дјеце која нису корисници тих услуга; реализација лонгитудиналног истраживања с циљем праћења развоја пријатељства унутар вртићке васпитне групе.

ЛИТЕРАТУРА

- Adler, A. (2012). *Poznavanje čoveka: Osnove individualne psihologije*. Beograd: Dereta.
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate d.o.o.
- Aristotel. (1970). *Nikomahova etika*. Beograd: Kultura.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Balcli, D., Eliopulos, N. (2011). Klasični ideali prijateljstva. U naučnoj monografiji *Istorija prijateljstva*. Beograd: Clio, str. 17-88.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Berndt, T.J. (1982). Fairness and friendship. In Rubin K.H. & Ross H.S. (Ed.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 253-279). New York, Heidelberg, Berlin: Springer -Verlag.
- Berndt, T. J. (1986). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Ed.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.346 -365). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Богојевић, С. (2002 а). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2002 б). Институционални контекст у предшколском васпитању. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 3-4. стр. 43-63.
- Богојевић, С. (2003). Реаговање на фрустрације и социјално понашање дјете предшколског узраста. Бања Лука: *Наша школа* бр. 3-4, стр. 63 - 82.
- Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2012). Институције и љубав на путу од расцепљености човјека ка тоталитету личности. Зборник са научног скупа *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 307-330.
- Богојевић, С. (2016). Шта је то васпитање? Зборник са научног скупа *Хуманистичко и еманципаторско васпитање*. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 55-72.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.

- Brown, R. (2006). *Grupni procesi: dinamika unutar i između grupa*. Zagreb: Naklada Slap.
- Valon, A. (1999). *Psihički razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Valsiner, J. (1997). *Čovjekov razvoj i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (1998). *Dječja psihologija*. Jastebarsko: Naklada slap.
- Васовић, М. (1975). Теоријски проблеми савремених психолошких истраживања алтруизма. *Психологија* бр. 3-4, стр. 151 – 162.
- Vigotski, L.S. (1996). *Dječija psihologija. Sabrana djela IV*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dječja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vinikot, D. V. (1999). *Igranje i stvarnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wörterbuch des Christentums*. (2001). 1500 Stichwörter von A-Z Gebundene Ausgabe – von Volker Drehsen , Hermann Häring & 2 mehr. München: Orbis Verlag.
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Zagreb: Naklada slap.
- Golman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Beopolitika.
- Golman, D. (2014). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika izdavaštvo.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Greene, S., Salkind, N. (2014). *SPSS za Windows i Macintosh: Analiziranje i razumevanje podataka*. Beograd: CET Computer Equipment and Trade.
- Граорац, И. (2011). Могућности и смисао заједничког учења и живљења у вртићу данас. *Педагогија* бр.1, стр. 36 - 47.
- Граорац, И. (2016). *Прилози предшколској педагогији*. Необјављени материјали.
- Група аутора. (2011). *Istorija prijateljstva*. Priredila Barbara Kejn. Beograd: Clio.
- Day, P. (2009). *What is Friendship? Games and Activities to Help Children to Understand Friendships*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Deegan, J. G. (2005). *Childrens Friendships in Culturally Diverse Classrooms*. London, Washington, D. C: The Falmer Press. (A member of the Taylor & Francis Group).
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Djačenko, O. M., Laurantjeva, T. V. (1998). *Psihički razvoj predškolske djece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Durkin, K. (2003). *Developmental Social Psychology*. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Duck, S. (2000). *Human Relationships* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Đorić Želeskov, J., Pedović, I. i Hedrih, V. (2009). Funkcije prijateljstva i osobine ličnosti. *Psihologija* Vol. 42 (3), str. 341-356.
- Eljkonjin, D. B. (1990). *Psihologija dječje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Epstein, J.L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In Mueller E.C. & Cooper C.R. (Ed.) *Process and outcome in peer relationships* (pp. 129-160). New York-San Diego: Academic Press.
- Жлебник, Л. (1983). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд: Просветни преглед.
- Zazo, R. (1985). *Poreklo čovjekove osjećajnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Збирка текстова педагошких класика*. (1960). Уредници Глигоријевић, Б. и сарадници Београд: Савремена школа.
- Zvonarević, M. (1989). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivić, I. (1978). *Čovjek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Ivić, I. (2010). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Плић, М. (2010). *Породична педагогија*. Банја Лука: Филозофски факултет и Мостар: Наставнички факултет Универзитета „Дžемал Биједић“.
- Калиопуска, М. (1995). Учење поштовању живота, емпатији и самоконтроли. У зборнику: *Моралност и друштвена криза*. Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 193-203.
- Kamenov, E. (2006). *Predškolska pedagogija* (knjiga druga). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kangrga, M. (2008). *Klasični njemački idealizam: predavanja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb: FF Press.
- Kaprra, V., Červone, D. (2003). *Ličnost: determinante, dinamika i potencijali*. Beograd: Dereta.

- Katz, G. L., McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Key, E. (1918). *О васпитању дјетета у школи*. Београд – Сарајево: Издање И. Ђ. Ђурђевића
- Klarin, M., Proroković, A. i Šimić Šašić, S. (2010). Doživljaj prijateljstva i njegovi ponašajni korelati u adolescenata. *Pedagoška istraživanja* 7 (1), str. 7-22.
- Krnjajić, S. (1990). *Дејја пријатељства*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Krafft, T., Semke, E. (2008). *Како открити и потакнути даровитост*. Zagreb: Mozaik knjiga d.o.o.
- Kreč, D., Kračfeld, R. S., Balaki I. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства Србије.
- Kundačina, M., Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Ужиче: Учитељски факултет у Ужичу Универзитета у Крагујевцу.
- Кулић, Р., Партало, С. (2012). Савремени токови предшколског васпитања. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини* бр. 42-2, стр. 293-303.
- Lasch, C., (1986). *Narcistička kultura*. Zagreb: ITRO „Naprijed“.
- Leep, I. (1982). *Психологија пријатељства*. Zagreb: Кршћанска садашњост.
- Levkov, Lj. (1985). Екологија људског развоја – допуне и коментари. У зборнику радова: *Еколошка дејја психологија*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства. стр. 230-238
- Lexikon der Pedagogik*. (1970). Rombach, H. (Leitender Herausgeber). Verlag: Herder.
- Лок, Џ. (1950). *Мисли о васпитању*. Београд: Знање.
- Манојловић А. и Младеновић У. (2001). *Психологија предшколског дјетета*. Београд: Центар за примјењену психологију.
- Maguire, C. M.& Dunn, J. (1997). Friendships in Early Childhood, and Social Understanding. *The International Society for the Study of Behavioural Development*, 21 (4), pp. 669–686.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Маринковић, С. (1995). *Неки покушаји трансформације дечијег вртића у отворени васпитни систем*. Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет Београд.

- Marjanović, A. (1987a). Dečji vrtić kao otvoreni sistem. *Predškolsko dete*, str. 57 - 67.
- Marjanović, A. (1987b). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece. *Predškolsko dete* br. 1-4, str. 11-26.
- Marjanović, A. (1987c). Dete – partner u svetu odraslih. *Predškolsko dete* br. 1-4, str. 171-173.
- Mendelson M. J., Aboud F. E. (1999) Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires (pp. 130–132). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31.
- Milivojević, Z. (2007). *Emocije – psihoterapija i razumijevanje emocija*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Montesori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar
- Moss, P. (1999). Early childhood institutions as a democratic and emancipatory project. In L. Abbott & H. Moylett (Eds.) *Early education transformed* (pp. 142-153). New York, NY: Taylor & Francis e-Library.
- Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje socijalne i emocionalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Savremena psihologija* 12 (2), str. 355-371.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review (pp. 306-347). *Psychological Bulletin*, Vol 117(2).
- Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows (verzija15)*. Beograd: Mikro knjiga.
- Партало, С. (2014). Игра као темељна одредница сазријевања и квалитета учења предшколског дјетета. У Зборнику радова с Другог конгреса педагога Републике Српске: *Квалитет васпитно – образовног рада*, стр.175 – 188. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Партало, С., Прибишев Белеслин, Т.(2015). Дјечија игра у курикулуму предшколског васпитања. У Зборнику радова са научног скупа: *Имплементација иновација у*

- образовању и васпитању – izazovi i dileme*, стр. 123 – 133. Универзитет у Београду: Учитељски факултет.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pere-Klermon, A. S. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Петровић, Ј. (2008). Социјална компетенција: концептуална и теоријска питања. *Теме – часопис за друштвене науке*, бр. 3, стр. 611-623.
- Petrović, J., Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescnetnog uzrasta. *Psihologija* Vol. 40 (3), str. 431-445.
- Pijaže, Ž. (1968). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1982) *Intelektualni razvoj djeteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Podđakov, N. N. (1985). *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (1999). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Российская педагогическая энциклопедия 1* (1993). Москва: Научное издательство “Большая российская энциклопедия”.
- Salovey, P., Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
- Sanchez – Igual, E. (2010a). *Učimo živjeti zajedno u miru od ranog djetinjsta. Priručnik za rad sa djecom uzrasta od tri do pet godina*. Unicef BiH.
- Sanchez – Igual, E. (2010b). *Učimo živjeti zajedno u miru od ranog djetinjsta. Priručnik za rad sa djecom uzrasta od pet do sedam godina*. Unicef BiH.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Simel, S., Špoljarić, I., Buljbušić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja*, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 91 - 108.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

- Smiljanić, V. (1999). *Razvojna psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijažeevog i socio - kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*, XIII (2), str. 219-240.
- Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. Београд: *Институт за педагошка истраживања*, 36 (2004), стр.131-150.
- Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina - psihologija za vaspitače i roditelje*. Banja Luka: Grafid.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Supek, R., Sorokin, B., Beck-Dvoržak, M., Nola, D., Belamarić, D., Bašić, E. i saradnici (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: OOUR Globus.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Suzić, N. (2006). *Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku*. Banja Luka: GrafoMark.
- Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada: Apa i drugi standardi*. Banja Luka: XBS.
- Trbojević, J., Petrović, J. (2014). Socijalne karakteristike dece koja uspostavljaju prijateljske dijade. Novi Sad: *Primenjena psihologija* Vol. 7(3), str. 493-507.
- Ćirić, B. Kult prijateljstva u esejima Mišela de Montenja i Fransisa Bekona. Očitano 25.03.2016. na <https://www.pismenica.rs>.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
- Fehr, B. (2000), The Life Cycle of Friendship. In: Hendrick, C., Hendrick, S. S. (Ed.), *Close Relationships* (pp. 71–85). London: Sage.
- Fulgosi, A. (1983). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fulgosi, A. (1988). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.),

- The company they keep: *Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. In S. Duck (Ed.), *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research, and Interventions* (pp. 391–408). New York: Wiley.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- Halmi, A., Belušić, R. i Ogresta, J. (2004). Socijalno - konstruktivistički pristup analizi medijskog diskursa. *Medijska istraživanja* br. 2, str. 35-50.
- Hartley – Brewer, E. (2009). *Making Friends: A guide to Understanding and Nurturing your child's Friendships*. Philadelphia: Da Capo Press (A Member of the Perseus Books Group).
- Hartup, W. W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. In R. A. Hinde, A. Perret Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.): *Social relationships and cognitive development* (pp. 66–82). Oxford: Oxford University Press.
- Hargie, O.D.W. (2006). Communication skill in theory and practice. In O.D.W. Hargie (Ed) *The Handbook of Communication Skills* (pp. 5-37). London: Routledge.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. London: Psychology Press, Taylor & Francis Ltd.
- Hofman, L. M. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (1996). *Razvojna psihologija: od fetusa do odraslog*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: the Mosaic Approach*. London, UK: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, Kjørholt and P. Moss (Eds.). *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Colić, V. i Velišek Braško, O. (2014). Drugarstvo predškolske dece. *Norma – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja* br. 2, str. 197-209.

- Coakes, J. S. (2013). *SPSS verzija 20 za Windows: Analiza bez muke*. Beograd: Kompjuter biblioteka.
- Cohen, L. J. (2011). *Razigrano roditeljstvo*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Džejms, A. (2004). Prijatelji i poznanici. U sociološkoj hrestomatiji *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 262-296.
- Шапиро, Л. Е. (1998). *Емоционална интелигенција*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Шевкушић, С., Максић, С. (2008). Могућности реализације акционог истраживања у продуженом боравку. *Норма – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, XIII, 1-2, стр. 47-54.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1: Инструменти истраживања

Поштовани васпитачи,

пред вама се налази инструментариј за истраживање пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању. Инструментариј се састоји од следећих инструмената:

1. Евиденционе листе основних података о дјетету;
2. Упитника за васпитаче о пријатељству предшколске дјеце;
3. Опсервационе скале за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању и
4. Социометријског упитника у васпитној групи (социометријска матрица и квалитативни интервју).

Уз све инструменте се налази упутство за њихову примјену. Прво попуњавате Евиденциону листу с основним подацима о дјетету. Подаци који се унесу у Евиденциону листу с основним подацима о дјетету требају бити усклађени с осталим инструментима. Истраживање је потребно реализовати у року од петнаест дана.

Приватност свих прикупљених података је обезбјеђена. Прикупљени подаци ће бити доступни само истраживачима који су непосредно укључени у спровођење истраживања и служиће у сврху израде докторске дисертације под називом „Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању“. Надамо се да ће добијени подаци користити и вама за побољшање квалитета васпитног процеса.

Унапријед захваљујемо на уложеном труду.

С поштовањем,
мр Сања Партало

Контакт подаци:

Филозофски факултет

број моб: 065 669 437

e mail: sanja.partalo@unibl.rs

sanja17_05@yahoo.com

ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА ОСНОВНИХ ПОДАТАКА О ДЈЕТЕТУ

ОПШТИ ПОДАЦИ:

Назив и мјесто вртића: _____

Васпитна група: _____

Имена и презимена васпитача: _____

Ред. бр.	Име и презиме дјетета*	Пол (М/Ж)	Узраст (број година и мјесеци)	Изостанци*	Породични статус: пуна/непотпуна породица*	Број браће и сестара	Ред рођења	Стручна спрема оца	Стручна спрема мајке
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
...									

Напомене:

У колону **име и презиме дјетета** можете унијети пуно име и презиме дјетета, само име и иницијале презимена или иницијале имена и презимена.

У колону **изостанци** је потребно написати број изостанака тј. број дана у периоду фебруар-март 2015 године.

Уколико дијете живи с једним од родитеља ради њиховог развода под ставком **породични статус** за то дијете ставите и ознаку **РР**.

ОПСЕРВАЦИОНА СКАЛА ЗА ПРОЦЈЕНУ РАЗВИЈЕНОСТИ ПРИЈАТЕЉСТВА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ

Упутство за рад:

Ова опсервациона скала садржи 80 тврдњи. Намјењена је за процјену развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању.

Примјенићете је на сљедећи начин:

1. У Евиденциону листу с основним подацима о дјетету унесите иницијале све дјеце из васпитне групе без обзира да ли су присутна у тренутку опсервације као и њихове основне податке; На самој опсервационој скали под ставком **дијете** поновите поступак и унесите истим редом иницијале све дјеце;
2. Прије процјене пажљиво прочитајте опсервациону скалу и све тврдње које су у њој садржане;
3. Посматрајте дјецу и процјените свако дијете из васпитне групе тако што ћете за сваку тврдњу у ћелији укрштања са иницијалима дјетета извршити процјену од 1 до 5 при чему ти бројеви имају сљедећа значења:

1 - никад; 2 - ријетко; 3 - понекад; 4 – често; 5 - увијек.

Примјер:

ТВРДЊЕ	1. дијете	2. дијете	3. дијете	4. дијете	5. дијете
1. Придржава се правила установе и с лакоћом „живи живот“ у вртићу.	3	5	4	2	5
2. Нема проблема с правилима у току реализације програмских активности.	5	2	2	5	3
3. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	2	4	5	4	3

Појашњење примјера: Васпитач је за **прву тврдњу** првом дјетету дао процјену **3**, што значи да се то дијете **понекад** придржава правила установе у вртићу. Друго и пето дијете се **увијек** придржавају правила установе и с лакоћом „живе живот“ у вртићу и стога им је васпитач дао процјену **5**. Треће дијете је процијенио са **4** што значи да се оно **често** придржава правила установе и с лакоћом „живи живот“ у вртићу. Четврто дијете се **ријетко** придржава правила у вртићу, те га је васпитач процијенио са **2**.

Васпитач је по истом принципу извршио процјену и за друге двије тврдње и процијенио дјецу на скали од 1 до 5. На исти начин ћете и ви извршити процјену све дјеце у вашој групи за свих 80 тврдњи.

4. Извршите процјену у року од 15 дана по наведеним тврдњама за свако дијете из васпитне групе (дјецу не морате процјењивати по реду, већ како Вама одговара). Приватност свих прикупљених података је обезбјеђена. Прикупљени подаци ће бити доступни само истраживачима који су непосредно укључени у спровођење истраживања. На тај начин ће бити загарантована повјерљивост информација о дјечи.

Унапријед захваљујемо на уложеном труду.

**ОПСЕРВАЦИОНСКАЛА ЗА ПРОЦЈЕНУ РАЗВИЈЕНОСТИ ПРИЈАТЕЉСТВА
ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ**

		Д И Ј Е Т Е																
Р.Б.	ТВРДЊЕ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	...	
1	Придржава се правила установе и с лакоћом „живи живот“ у вртићу.																	
2	Нема проблема с правилима у току реализације програмских активности.																	
3	Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.																	
4	Дијете се у вртићу не осјећа добро.																	
5	Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.																	
6	Радо учествује у игри и заједничким активностима.																	
7	Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.																	
8	Не намеће своје мишљење другима.																	
9	Увијек је спремно на групно усаглашавање.																	
10	Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.																	
11	Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе чији је члан.																	
12	Радо дијели с друговима играчке и слаткише.																	
13	Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.																	
14	За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.																	
15	Дијете је омиљено међу вршњацима.																	
16	Друга дјеца га радо бирају за друга.																	
17	Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.																	
18	Успјева да се уколипи у постојећу интеракцију – комуникацију.																	
19	Дијете постојећу интеракцију – комуникацију обогаћује новим садржајима.																	
20	Дијете је само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце.																	
21	Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.																	

22	Способно је да само креира игру.																	
23	Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.																	
24	Конструктивно се суочава с неуспјесима.																	
25	Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.																	
26	Дијете саосјећа с другом дјецом.																	
27	Разумије емоционална стања друге особе.																	
28	Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.																	
29	Загрли и пољуби дијете које је тужно.																	
30	Дијете није способно да само покаже саосјећање и пружи подршку другоме.																	
31	Дијете се конструктивно суочава са ситуацијама у којим мора извршити избор између могућности.																	
32	Склоно је настојањима да помири посвађане особе.																	
33	Повлачи се и не сналази у конфликтним ситуацијама.																	
34	Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.																	
35	Дијете има повјерења у друге и понаша се према њима с разумјевањем.																	
36	Спремно је на сарадњу ради заједничких интереса.																	
37	Није склоно да личне интересе подреди интересима групе.																	
38	Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.																	
39	Показује радозналост за већину Структурираних активности.																	
40	Дијете предлаже нове идеје.																	
41	Подстицаји друге дјеце и васпитача покрећу дијете на активност.																	
42	Дијете је веома смирено.																	
43	Уплашено је само уколико има јасан повод (чује грмљавину, види инсекте).																	
44	Дијете успјева само да се избори са страхом.																	
45	Дијете је лако утјешити.																	

46	Дијете успјева самостално да се избори са узнемиреностију.																	
47	Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.																	
48	Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.																	
49	Дешава се да дијете науди само себи.																	
50	Када је узнемирено, дијете не прихвата туђу помоћ.																	
51	Дијете је веома обзирно према другој дјечи у игри.																	
52	Предлаже садржаје и структуру игре.																	
53	Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.																	
54	Нерадо признаје другима када нешто ураде добро.																	
55	Дијете испољава агресивност на јасан повод.																	
56	У случају када испољи агресивност брзо се смири уз подршку других.																	
57	Агресивност је усмјерена на другу дјецу.																	
58	Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.																	
59	Дијете јасно и без устручавања изражава жеље и преференције.																	
60	Способно је да даје јасна образложења за своје поступке и мишљења.																	
61	Способно је да буде самокритично.																	
62	Дијете је поводљиво, лако га је наговорити на нешто.																	
63	Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.																	
64	Позитивно приступа другима и благонаклоно је.																	
65	Није самоиницијативно у пружању подршке и моћи другој дјечи.																	
66	Дијете показује одговорност и осјећај заједништва за све активности групе..																	
67	Воли своју групу и истиче своје чланство у њој.																	
68	Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).																	
69	Разумије и показује осјећај за правду и праведност.																	
70	Успоставља правичне односе са другарима.																	
71	Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.																	
72	Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.																	

73	Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.																	
74	Дијете не показује знаке стидљивости.																	
75	Стид спутава активност дјетета.																	
76	Уочава се склоност ка маштању и сањарењу.																	
77	Дијете је усамљено.																	
78	Дијете воли бити само.																	
79	Дијете има пријатеље и развија блиске односе с њима.																	
80	Дијете је пријемчиво за позитивне емоције.																	

СОЦИОМЕТРИЈСКО ИСПИТИВАЊЕ У ВАСПИТНОЈ ГРУПИ

Поштовани васпитачи,

*примјеном социометријског испитивања желимо испитати односе међу дјецом у васпитној групи. Суштина примјене овог поступка је у регистровању позитивних и негативних избора које врше чланови групе. Социометријски критеријум, односно критеријум избора или одбацавања нашег истраживања је питање „**С којим другарима највише волиш да се играш?**“*

Испитивање у Вашој групи ћете извршити на следећи начин:

- У прилогу (Табела бр.1) сте добили базу за израду социометријске матрице. Социометријску матрицу ћете израдити тако што ћете иницијале све дјеце из васпитне групе (истим редоследом како сте их унијели у евиденциону листу с основним подацима о дјетету) унијети у прву колону или претколону. Ова колона означава дјецу која бирају. Истим редом у првом реду-заглављу уписују се иницијали сваког дјетета. Овај ред означава бирану дјецу. Посљедња два реда означавају колико је пута позитивно и колико је пута негативно бирано свако дијете у групи.*
- Дјетету ћете поставити питање „**С којим другарима највише волиш да се играш?**“ и дати му могућност да позитивно бира три другара (код првобираног дјетета ћете ставити знак **1+**, код другобираног дјетета **2+** и трећебираног дјетета **3+**);*

Поступак понављате све док кроз процес позитивног и негативног бирања не прођу сва дјеца из васпитне групе.

- Табела бр.1 Социометријска матрица

[illegible]

10			
11			
12			
...			

УПИТНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ О ПРИЈАТЕЉСТВУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ

Поштовани васпитачи,

Сврха примјене овог упитника је испитивање ваших ставова и мишљења о пријатељству предшколске дјеце. Молимо вас да на питања одговарате стрпљиво и с пажњом. Захваљујемо вам се на учешћу и издвојеном времену!

Име и презиме васпитача: _____

Мјесто и назив установе: _____

Васпитна група: _____

Колико дуго радите као васпитач? _____ година.

У сљедећа четири скалера неопходно је уз сваку ставку исказати степен слагања на петостепеној скали:

1 – уопште се не слажем; **2** – не слажем се; **3** – неодлучна сам; **4** – слажем се; **5** – у потпуности се слажем.

1. Дјечије пријатељство је:

а) уживање у игри и заједничким активностима;	1	2	3	4	5
б) безусловно пружање подршке и помоћи;	1	2	3	4	5
в) повјерење, дијелење тајни;	1	2	3	4	5
г) солидарност у конфликтним ситуацијама;	1	2	3	4	5
д) емоционална сигурност	1	2	3	4	5
ђ) поуздање у пријатеља у непознатим и пријетећим ситуацијама;	1	2	3	4	5
е) нешто друго _____.	1	2	3	4	5

2. Основни разлози формирања пријатељства међу дјецом у вртићу:

а) сличност интересовања;	1	2	3	4	5
б) добро слагање;	1	2	3	4	5
в) дјечија игра;	1	2	3	4	5
г) физичка близина;	1	2	3	4	5
д) узајамно помагање;	1	2	3	4	5
ђ) доброта;	1	2	3	4	5
е) нешто друго _____.	1	2	3	4	5

3. Предности (добити) које дјеца примају од пријатеља:

а) уче усвајати правила;	1	2	3	4	5
б) разумијевање потреба других;	1	2	3	4	5
в) стичу вјештину доношења одлука;	1	2	3	4	5
г) уче подносити успјех и неуспјех;	1	2	3	4	5
д) развијају толеранцију;	1	2	3	4	5

ђ) јачају самопоштовање;	1	2	3	4	5
е) емоционална подршка;	1	2	3	4	5
ж) нешто друго_____.	1	2	3	4	5

4. Основни разлози због којих нека дјеца тешко стичу пријатеље у вртићу:

а) неадаптираност дјетета на вртић;	1	2	3	4	5
б) стидљивост;	1	2	3	4	5
в) размаженост;	1	2	3	4	5
г) тврдоглавост;	1	2	3	4	5
д) анксиозност;	1	2	3	4	5
ђ) неприхваћеност од стране вршњака;	1	2	3	4	5
е) нешто друго_____.	1	2	3	4	5

6. Колики значај родитељи придају пријатељствима њихове дјеце у вртићу?

а) Никакав б) Мали в) Довољан г) Велики д) Изузетан.

7. У Вашем васпитно-образовном раду реализујете активности које имају за циљ подстицање пријатељских односа међу дјецом:

а) Ријетко б) Понекад в) Често

7.1. Наведите неке од њих!

8. И најзад, ако постоји неко питање које нисмо поставили, а сматрате да је значајно за разумијевање природе дјечијег пријатељства у вртићу, овдје можете да изнесете Ваше мишљење. Такође, можете да пренесете неки посебно снажан утисак или примјер из праксе који илуструје дјечија пријатељства.

ПРИЛОГ 2: Релијабилност опсервационе скале

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Reliability Statistics				
	Cronbach's Alpha	N of Items		
	.961	52		

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	185.782	875.855	.643	.960
5. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	185.042	887.173	.627	.960
7. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	185.571	885.584	.574	.961
9. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	185.396	884.530	.622	.960
10. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.	185.465	887.872	.532	.961
11. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе чији је члан.	185.630	879.376	.680	.960
12. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	185.262	884.992	.626	.960
13. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	185.591	881.126	.678	.960
14. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	185.512	878.267	.622	.960
15. Дијете је омиљено међу вршњацима.	185.499	887.728	.587	.960
16. Друга дјеца га радо бирају за друга.	185.545	885.617	.631	.960
17. Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.	185.354	884.076	.636	.960
18. Успјева да се уколипи у постојећу интеракцију – комуникацију.	185.230	883.497	.710	.960
19. Дијете постојећу интеракцију – комуникацију обогаћује новим садржајима.	185.695	879.318	.688	.960

20. Дијете је само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце.	185.461	892.067	.439	.961
21. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	185.457	882.375	.612	.960
22. Способно је да само креира игру.	185.232	883.374	.639	.960
23. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	185.277	881.224	.685	.960
25. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.	185.445	892.361	.442	.961
26. Дијете саосјећа с другом дјецом.	185.590	884.479	.663	.960
27. Разумије емоционална стања друге особе.	185.559	884.784	.644	.960
28. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	185.520	877.107	.742	.960
29. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	186.006	883.844	.559	.961
32. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	186.042	882.711	.636	.960
34. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.	185.422	898.272	.357	.961
38. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	184.951	886.797	.662	.960
39. Показује радозналост за већину структурираних активности.	185.173	882.393	.690	.960
40. Дијете предлаже нове идеје.	185.939	884.947	.568	.961
42. Дијете је веома смирено.	185.543	897.516	.376	.961
44. Дијете успјева само да се избори са страхом.	185.761	895.055	.482	.961
45. Дијете је лако утјешити.	185.132	899.505	.453	.961
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиренешћу.	185.776	895.982	.460	.961
47. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.	186.332	906.793	.243	.962
48. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.	185.027	893.279	.509	.961
51. Дијете је веома обзирно према другој дјечи у игри.	185.460	888.263	.628	.960
53. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.	185.537	895.862	.461	.961
55. Дијете испољава агресивност на јасан повод.	185.397	898.844	.346	.962
57. Агресивност је усмјерена на другу дјецу.	185.014	897.164	.395	.961
58. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.	185.082	898.024	.347	.962
61. Способно је да буде самокритично.	186.348	895.020	.439	.961
63. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.	185.482	891.397	.589	.961

64. Позитивно приступа другима и благодонаклоно је.	185.298	890.932	.614	.960
66. Дијете показује одговорност и осјећај заједништва за све активности групе.	185.534	882.001	.666	.960
68. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	185.230	886.049	.608	.960
69. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	185.484	883.887	.654	.960
70. Успоставља правичне односе са другарима.	185.403	886.415	.662	.960
71. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	185.907	885.582	.614	.960
72. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	185.971	886.639	.598	.960
73. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.	185.464	888.267	.610	.960
75. Стил спутава активност дјетета.	185.422	902.361	.296	.962
77. Дијете је усамљено.	184.695	894.497	.546	.961
78. Дијете воли бити само.	184.796	895.671	.453	.961

Scale: factor 1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.949	20

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
28. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	67.939	190.644	.742	.945
13. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	68.007	191.530	.707	.946
16. Друга дјеца га радо бирају за друга.	67.958	193.015	.687	.946
19. Дијете постојећу интеракцију – комуникацију обогаћује новим садржајима.	68.108	189.97	.745	.945
7. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	67.981	191.557	.675	.946
15. Дијете је омиљено међу вршњацима.	67.913	194.067	.639	.947

11. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе.	68.041	191.319	.686	.946
40. Дијете предлаже нове идеје.	68.353	191.549	.656	.947
26. Дијете саосјећа с другом дјецом.	68.007	194.046	.661	.947
17. Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.	67.769	192.199	.694	.946
18. Успјева да се упоји у постојећу интеракцију – комуникацију.	67.648	193.170	.723	.946
29. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	68.435	192.223	.601	.948
3. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	68.191	189.205	.662	.947
32. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	68.453	192.405	.662	.947
21. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	67.872	190.888	.681	.946
22. Способно је да само креира игру.	67.640	192.157	.685	.946
5. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	67.458	194.550	.650	.947
23. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	67.695	192.235	.691	.946
27. Разумије емоционална стања друге особе.	67.978	194.541	.629	.947
39. Показује радозналост за већину структурираних активности.	67.582	193.331	.677	.946

Scale: factor 2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.909	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
57. Агресивност је усмјерена на другу дјецу.	48.469	75.476	.668	.901
34. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.	48.866	76.008	.599	.904
55. Дијете испољава агресивност на јасан повод.	48.850	76.432	.570	.905

58. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.	48.535	76.720	.539	.906
51. Дијете је веома обзирно према другој дјечи у игри.	48.895	76.350	.731	.899
42. Дијете је веома смирено.	48.966	77.218	.548	.906
68. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	48.671	75.709	.695	.900
73. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.	48.910	76.611	.686	.900
64. Позитивно приступа другима и благонаклоно је.	48.742	77.911	.666	.901
70. Успоставља правилне односе са другарима.	48.844	76.854	.694	.900
63. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.	48.928	78.235	.620	.903
12. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	48.696	77.752	.569	.904
53. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.	48.977	79.030	.519	.906
9. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	48.824	77.633	.565	.905

Scale: factor 3

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.850	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
75. Сид спутава активност дјетета.	34.281	36.850	.540	.837
77. Дијете је усамљено.	33.561	37.965	.611	.833
48. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.	33.884	37.468	.594	.833
78. Дијете воли бити само.	33.661	37.676	.550	.836
10. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.	34.305	36.156	.614	.830

25. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.	34.307	36.753	.531	.838
14. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	34.362	34.924	.641	.827
20. Дијете је само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце.	34.318	36.312	.559	.836
38. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	33.812	37.538	.613	.832
47. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.	35.166	40.149	.302	.858

Scale: factor 4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.842	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
44. Дијете успијева само да се избори са страхом.	23.636	22.499	.555	.826
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиреношћу.	23.642	23.036	.481	.835
72. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	23.864	21.053	.685	.809
71. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	23.796	21.081	.682	.809
61. Способно је да буде самокритично.	24.260	22.465	.492	.834
69. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	23.390	21.571	.632	.816
45. Дијете је лако утјешити.	23.019	23.967	.449	.837
66. Дијете показује одговорност и осјећај заједништва за све активности групе.	23.426	21.483	.616	.818

ПРИЛОГ 3: Факторска анализа опсервационе скале

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.964
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	60297.614
	df
	1326
	Sig.
	.000

Communalities

	Initial	Extraction
3. Подстиче другу дјecu на придржавање правила која важе у вртићу.	1.000	.506
5. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	1.000	.499
7. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	1.000	.583
9. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	1.000	.453
10. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.	1.000	.444
11. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе чији је члан.	1.000	.558
12. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	1.000	.494
13. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	1.000	.571
15. Дијете је омиљено међу вршњацима.	1.000	.510
16. Друга дјеца га радо бирају за друга.	1.000	.558
17. Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.	1.000	.647
18. Успјева да се упоји у постојећу интеракцију – комуникацију.	1.000	.601
19. Дијете постојећу интеракцију – комуникацију обогађује новим садржајима.	1.000	.612
20. Дијете је само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце.	1.000	.404
21. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	1.000	.574
22. Способно је да само креира игру.	1.000	.583
23. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	1.000	.528
25. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.	1.000	.391
26. Дијете саосјећа с другом дјецом.	1.000	.564
27. Разумије емоционална стања друге особе.	1.000	.504
28. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	1.000	.647
29. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	1.000	.442
32. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	1.000	.517
34. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.	1.000	.569
38. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	1.000	.548
39. Показује радозналост за већину структурираних активности.	1.000	.536
40. Дијете предлаже нове идеје.	1.000	.532
42. Дијете је веома смирено.	1.000	.420
44. Дијете успјева само да се избори са страхом.	1.000	.565
45. Дијете је лако утјешити.	1.000	.416
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиренешћу.	1.000	.499
47. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.	1.000	.409
48. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.	1.000	.471
51. Дијете је веома обзирно према другој дјeci у игри.	1.000	.619
53. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.	1.000	.326
55. Дијете испољава агресивност на јасан повод.	1.000	.544
57. Агресивност је усмјерена на другу дјecu.	1.000	.679
58. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.	1.000	.487
61. Способно је да буде самокритично.	1.000	.409
63. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.	1.000	.537

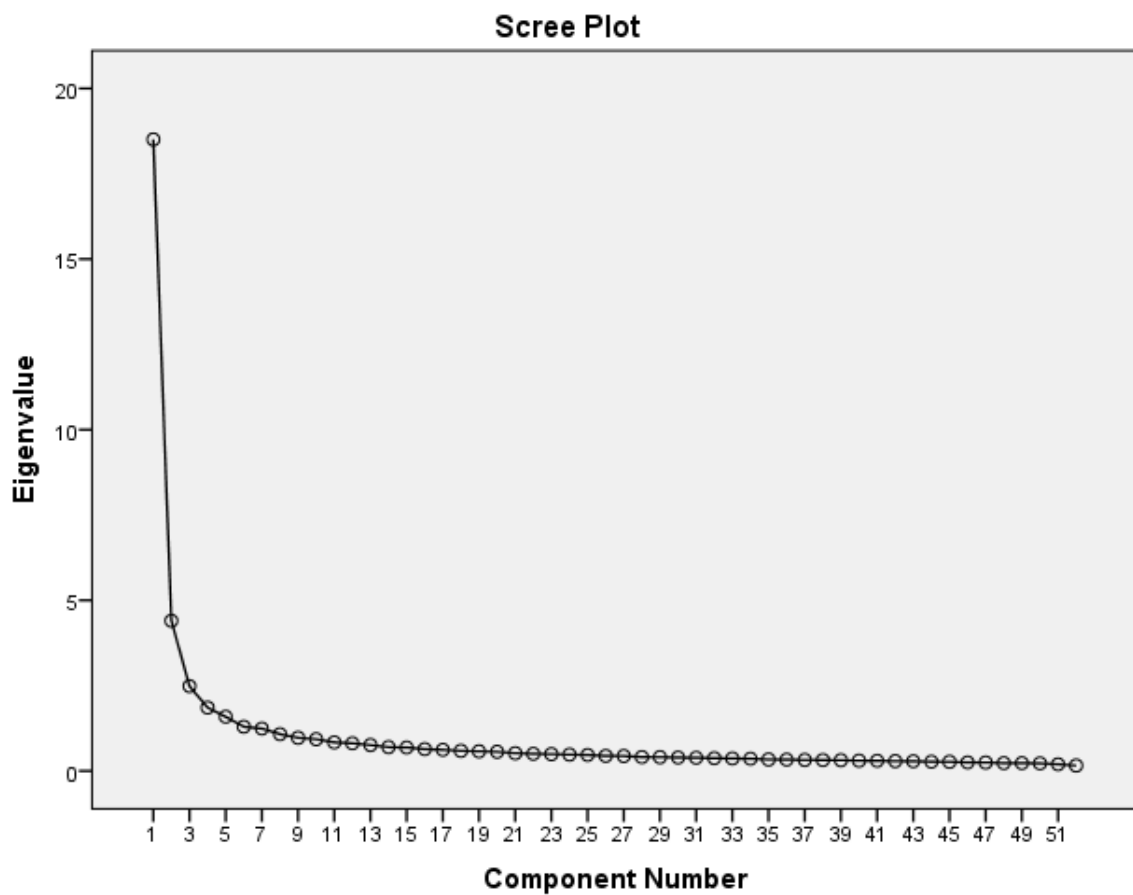
66. Дијете показује одговорност и осјећај заједништва за све активности групе чији је члан.	1.000	.549
68. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	1.000	.564
69. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	1.000	.605
70. Успоставља правичне односе са другарима.	1.000	.627
71. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	1.000	.564
72. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	1.000	.572
73. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.	1.000	.577
75. Стид спутава активност дјетета.	1.000	.447
77. Дијете је усамљено.	1.000	.510
78. Дијете воли бити само.	1.000	.419
64. Позитивно приступа другима и благонаклоно је.	1.000	.561
14. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	1.000	.502

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18.508	35.591	35.591	18.508	35.591	35.591	10.338	19.881	19.881
2	4.401	8.464	44.055	4.401	8.464	44.055	6.524	12.546	32.428
3	2.486	4.780	48.836	2.486	4.780	48.836	5.734	11.027	43.454
4	1.857	3.572	52.407	1.857	3.572	52.407	4.656	8.953	52.407
5	1.587	3.052	55.460						
6	1.297	2.494	57.954						
7	1.242	2.388	60.342						
8	1.078	2.072	62.414						
9	.971	1.867	64.281						
10	.930	1.788	66.069						
11	.838	1.612	67.681						
12	.808	1.555	69.236						
13	.758	1.457	70.693						
14	.697	1.340	72.033						
15	.687	1.320	73.353						
16	.641	1.233	74.586						
17	.620	1.192	75.778						
18	.589	1.132	76.910						
19	.574	1.103	78.013						
20	.559	1.076	79.088						
21	.520	1.000	80.088						
22	.502	.965	81.053						
23	.491	.944	81.997						
24	.479	.921	82.919						
25	.469	.902	83.821						
26	.442	.850	84.670						
27	.437	.840	85.510						
28	.406	.782	86.292						
29	.402	.774	87.065						
30	.393	.757	87.822						
31	.384	.739	88.561						
32	.373	.718	89.280						
33	.364	.700	89.979						

34	.357	.687	90.666
35	.335	.645	91.311
36	.329	.634	91.944
37	.322	.620	92.564
38	.319	.613	93.177
39	.314	.604	93.781
40	.300	.578	94.358
41	.298	.573	94.931
42	.287	.552	95.483
43	.284	.546	96.029
44	.270	.518	96.548
45	.266	.512	97.060
46	.251	.483	97.543
47	.247	.474	98.017
48	.230	.442	98.460
49	.227	.437	98.897
50	.221	.425	99.322
51	.195	.375	99.697
52	.157	.303	100.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
28. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	.769			
18. Успјева да се уколипи у постојећу интеракцију – комуникацију.	.735			
19. Дијете постојећу интеракцију – комуникацију обogaђује новим садржајима.	.718			
23. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	.711			
11. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе чији је члан.	.710			
39. Показује радозналост за већину структурираних активности.	.710			
13. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	.707			
66. Дијете показује одговорност и осјећај заједништва за све активности групе чији је члан.	.693			
26. Дијете саосјећа с другом дјецом.	.693			
69. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	.685			
70. Успоставља правичне односе са другарима.	.682	.365		
38. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	.681			
3. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	.673			
27. Разумије емоционална стања друге особе.	.673			
22. Способно је да само креира игру.	.667	-.361		
32. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	.666			
17. Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.	.667	-.438		
16. Друга дјеца га радо бирају за друга.	.660			
5. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	.656			
12. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	.647			
71. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	.646			
9. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	.644			
51. Дијете је веома обзирно према другој дјечи у игри.	.641	.452		
21. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	.641	-.400		
64. Позитивно приступа другима и благонаклоно је.	.635	.382		
72. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	.634		.300	
14. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	-.633			
68. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	.629	.409		
73. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.	.629	.404		
15. Дијете је омиљено међу вршњацима.	.618			
63. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.	.612	.362		
7. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	.610	-.422		
40. Дијете предлаже нове идеје.	.602	-.360		
29. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	.591			
77. Дијете је усамљено.	-.554		.420	
10. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.	-.542			
48. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.	-.522		.333	
53. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.	.480	.304		
61. Способно је да буде самокритично.	.470		.301	
78. Дијете воли бити само.	-.470		.364	
45. Дијете је лако утјешити.	.463			.394
20. Дијете је само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце.	-.461	.376		
25. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.	-.452		.366	
57. Агресивност је усмјерена на другу дјецу.	-.391	-.587	.400	
34. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.	-.360	-.562		

55. Дијете испољава агресивност на јасан повод.	-.340	-.518	.398
42. Дијете је веома смирено.	.386	.467	
58. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.	-.346	-.447	.389
75. Стил спутава активност дјетета.		.368	.445
44. Дијете успјева само да се избори са страхом.	.504		.534
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиреностију.	.474		.517
47. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.			.357 -.449

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
28. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	.667	.338		
13. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	.664			
16. Друга дјеца га радо бирају за друга.	.660		.319	
19. Дијете постојећу интеракцију – комуникацију обогаћује новим садржајима.	.659		.355	
7. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	.658		.338	
15. Дијете је омиљено међу вршњацима.	.638			
11. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе чији је члан.	.636			
40. Дијете предлаже нове идеје.	.626			
26. Дијете саосјећа с другом дјецом.	.618	.338		
17. Дијете само иницира контакт и интеракцију -комуникацију с другима.	.614		.509	
18. Успјева да се упоји у постојећу интеракцију – комуникацију.	.612		.410	
29. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	.611			
3. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	.601			
32. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	.595			.355
21. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	.594		.438	
22. Способно је да само креира игру.	.593		.461	
5. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	.584		.351	
23. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	.581		.310	
27. Разумије емоционална стања друге особе.	.565	.312		
39. Показује радозналост за већину структурираних активности.	.514		.426	
57. Агресивност је усмјерена на другу дјецу.		-.813		
34. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.		-.749		
55. Дијете испољава агресивност на јасан повод.		-.712		
58. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.		-.674		
51. Дијете је веома обзирно према другој дјечи у игри.		.656		
42. Дијете је веома смирено.		.624		
68. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	.325	.584		.339
73. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.		.556		.433
64. Позитивно приступа другима и благонаклоно је.		.541		.416
70. Успоставља правичне односе са другарима.	.325	.530		.481
63. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.		.483		.461
12. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	.466	.478		
53. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.		.452		
9. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	.411	.442		
75. Стил спутава активност дјетета.			-.664	
77. Дијете је усамљено.			-.623	
48. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.			-.620	
78. Дијете воли бити само.			-.599	

10. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.				- .571
25. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.				- .555
14. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	-			
	.365			- .550
20. Дијете је само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце.	-			
	.347			- .532
38. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	.460			.527
47. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.				- .506
44. Дијете успјева само да се избори са страхом.				.336
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиреношћу.				.352
72. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	.459			.586
71. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	.448			.578
61. Способно је да буде самокритично.				.528
69. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	.437	.383		.516
45. Дијете је лако утјешити.				.383
66. Дијете показује одговорност и осјећај заједништва за све активности групе чији је члан.	.424			.463

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a
a. Rotation converged in 17 iterations.

Прилог 4: Релијабилност упитника за васпитаче

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
.838	21

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.2 безусловно пружање подршке и помоћи	80.881	64.332	.489	.828
1.3 повјерење, дијељење тајни	80.955	64.660	.484	.828
1.4 солидарност у конфликтним ситуацијама	81.075	66.024	.334	.834
1.5 емоционална сигурност	80.858	65.882	.381	.832
1.6 поуздање у пријатеља у непознатим и пријетећим ситуацијама	81.075	64.400	.357	.834
2.2 добро слагање	80.761	67.025	.414	.832
2.4 физичка близина	81.425	64.487	.407	.831
2.5 узајамно помагање	80.955	65.592	.529	.828
2.6 доброта	81.463	64.326	.435	.830
3.1 уче усвајати правила	80.813	66.679	.393	.832
3.2 разумијевање потреба других	80.746	64.898	.554	.826
3.3 стичу вјештину доношења одлука	81.276	65.043	.444	.830
3.4 уче подносити успјех и неуспјех	80.955	65.066	.436	.830
3.5 развијају толеранцију	80.739	65.021	.552	.827
3.6 јачају самопоштовање	80.791	66.362	.394	.832
3.7 емоционална подршка	80.694	66.079	.505	.829
4.2 стидљивост;	81.067	64.830	.379	.832
4.3 размаженост;	81.104	66.290	.245	.840
4.4 тврдоглавост;	81.261	62.405	.494	.827
4.5 анксиозност;	81.552	62.294	.441	.830
4.6 неприхваћеност од стране вршњака;	81.642	64.758	.257	.842

Scale: factor 1

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items

.752	6
------	---

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.6 доброта	20.314	5.746	.505	.715
3.3 стичу вјештину доношења одлука	20.117	6.030	.537	.703
3.1 уче усвајати правила	19.650	6.935	.385	.742
2.4 физичка близина	20.270	5.434	.577	.692
2.2 добро слагање	19.591	6.920	.465	.726
2.5 узајамно помагање	19.803	6.645	.522	.712

Scale: factor 2

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
.799	5

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4.4 тврдоглавост	15.115	9.378	.742	.711
4.5 анксиозност	15.396	8.980	.711	.716
4.6 неприхваћеност од стране вршњака	15.489	9.585	.520	.786
4.2 стидљивост	14.921	11.030	.508	.783
4.3 размаженост	14.964	10.948	.459	.796

Scale: factor 3

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
.817	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3.6 јачају самопоштовање	17.290	4.018	.709	.749
3.7 емоционална подршка	17.188	4.577	.594	.787
3.5 развијају толеранцију	17.232	4.092	.722	.747
3.4 уче подносити успјех и неуспјех	17.449	4.162	.512	.817
3.2 разумијевање потреба других	17.246	4.479	.537	.801

Scale: factor 4

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
.702	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.6 поуздање у пријатеља у непознатим и пријетећим ситуацијама	16.642	4.628	.518	.629
1.2 безусловно пружање подршке и помоћи	16.453	5.235	.565	.610
1.4 солидарност у конфликтним ситуацијама	16.628	5.559	.435	.662
1.5 емоционална сигурност	16.416	5.965	.370	.686
1.3 повјерење, дијелење тајни	16.518	5.781	.420	.668

ПРИЛОГ 5: Факторска анализа упитника за васпитаче

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			.788
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1058.922	
	df	210	
	Sig.	.000	

Communalities

	Initial	Extraction
1.2 безусловно пружање подршке и помоћи	1.000	.673
1.3 повјерење, дијелење тајни	1.000	.439
1.4 солидарност у конфликтним ситуацијама	1.000	.485
1.5 емоционална сигурност	1.000	.357
1.6 поуздање у пријатеља у непознатим и пријетећим ситуацијама	1.000	.605
2.2 добро слагање	1.000	.391
2.4 физичка близина	1.000	.479
2.5 узајамно помагање	1.000	.480
2.6 доброта	1.000	.539
3.1 уче усвајати правила	1.000	.402
3.2 разумијевање потреба других	1.000	.496
3.3 стичу вјештину доношења одлука	1.000	.527
3.4 уче подносити успјех и неуспјех	1.000	.443
3.5 развијају толеранцију	1.000	.681
3.6 јачају самопоштовање	1.000	.791
3.7 емоционална подршка	1.000	.638
4.2 стидљивост;	1.000	.519
4.3 размаженост;	1.000	.394
4.4 тврдоглавост;	1.000	.740
4.5 анксиозност;	1.000	.710
4.6 неприхваћеност од стране вршњака;	1.000	.557

Extraction Method: Principal component Analysis.

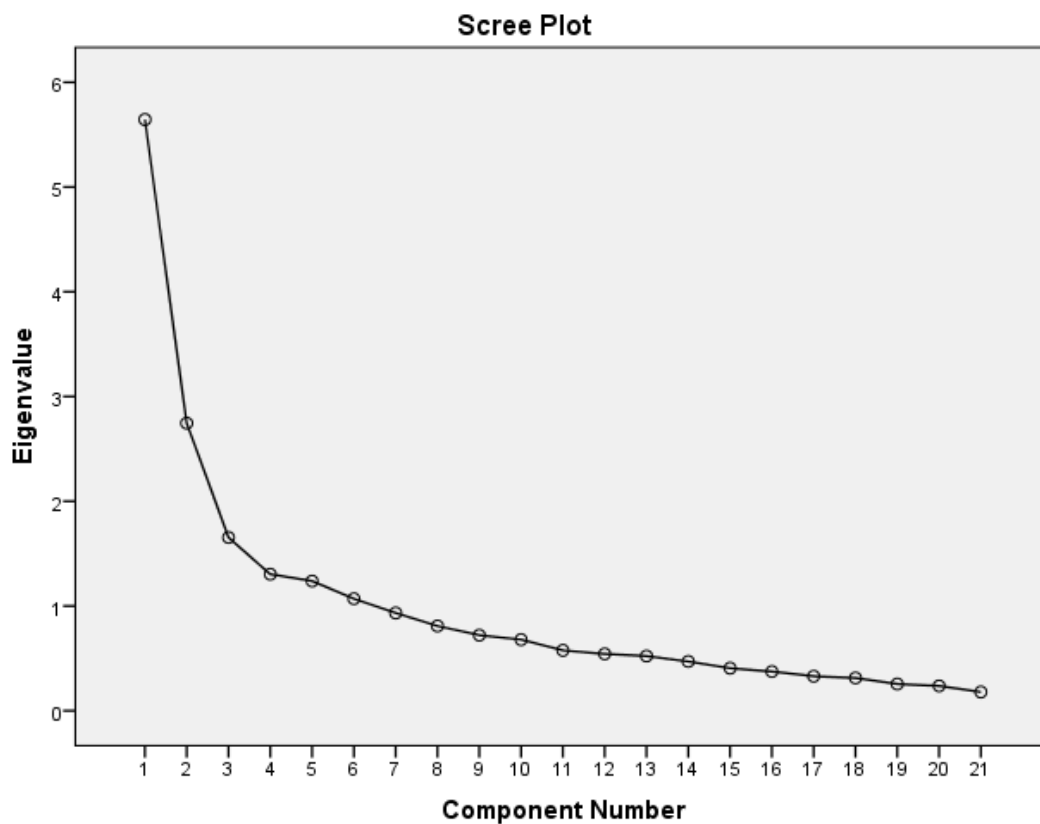
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.644	26.878	26.878	5.644	26.878	26.878
2	2.746	13.074	39.952	2.746	13.074	39.952

3	1.654	7.876	47.828	1.654	7.876	47.828
4	1.303	6.204	54.032	1.303	6.204	54.032
5	1.238	5.896	59.929			
6	1.069	5.091	65.019			
7	.933	4.444	69.463			
8	.809	3.850	73.313			
9	.721	3.435	76.749			
10	.679	3.232	79.981			
11	.576	2.743	82.724			
12	.543	2.585	85.308			
13	.522	2.486	87.794			
14	.470	2.239	90.033			
15	.406	1.933	91.966			
16	.374	1.782	93.747			
17	.330	1.570	95.317			
18	.313	1.490	96.807			
19	.255	1.215	98.022			
20	.237	1.129	99.151			
21	.178	.849	100.000			

Total Variance Explained			
Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.066	14.599	14.599
2	2.927	13.936	28.535
3	2.893	13.777	42.312
4	2.461	11.720	54.032
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
3.5 развијају толеранцију	.704			
3.2 разумијевање потреба других	.691			
2.5 узајамно помагање	.649			
3.7 емоционална подршка	.639	-.327	.301	
3.4 уче подносити успјех и неуспјех	.597			
3.3 стичу вјештину доношења одлука	.596			
3.6 јачају самопоштовање	.587	-.347	-.467	.329
2.4 физичка близина	.559			
2.2 добро слагање	.538			
1.3 повјерење, дијелење тајни	.534			
2.6 доброта	.532			-.484
3.1 уче усвајати правила	.528		-.328	
1.5 емоционална сигурност	.429		.301	
1.4 солидарност у конфликтним ситуацијама	.415		.376	.413
4.4 тврдоглавост	.397	.754		
4.5 анксиозност	.361	.734		
4.6 неприхваћеност од стране вршњака		.663		
4.3 размаженост		.580		
4.2 стидљивост	.350	.527		
1.6 поуздање у пријатеља у непознатим и пријетећим ситуацијама	.462		.618	

1.2 безусловно пружање подршке и помоћи	.527	.576
---	------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a
a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
2.6 доброта	.706			
3.3 стичу вјештину доношења одлука	.619		.373	
3.1 уче усвајати правила	.603			
2.4 физичка близина	.585		.367	
2.2 добро слагање	.576			
2.5 узајамно помагање	.569			
4.4 тврдоглавост		.839		
4.5 анксиозност		.834		
4.6 неприхваћеност од стране вршњака		.690		
4.2 стидљивост		.663		
4.3 размаженост		.626		
3.6 јачају самопоштовање			.871	
3.7 емоционална подршка			.753	
3.5 развијају толеранцију			.746	
3.4 уче подносити успјех и неуспјех	.383		.473	
3.2 разумијевање потреба других	.427		.470	
1.6 поуздање у пријатеља у непознатим и пријетећим ситуацијама				.728
1.2 безусловно пружање подршке и помоћи	.360			.688
1.4 солидарност у конфликтним ситуацијама				.647
1.5 емоционална сигурност				.552
1.3 повјерење, дијељење тајни				.541

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

ПРИЛОГ 6: Статистичке табеле и графикони

*Прилог 6.1: Дескриптивна статистика и провјера нормалности дистрибуције
(опсервациона скала)*

Descriptives		Statistic	Std. Error
faktor1	Mean	72.3677	.32467
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	71.7310	
	Upper Bound	73.0045	
	5% Trimmed Mean	72.6264	
	Median	73.0000	
	Variance	188.897	
	Std. Deviation	13.74398	
	Minimum	35.00	
	Maximum	100.00	
	Range	65.00	
	Interquartile Range	19.00	
	Skewness	-.251	.058
	Kurtosis	-.507	.116
faktor2	Mean	53.1239	.20623
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	52.7194	
	Upper Bound	53.5284	
	5% Trimmed Mean	53.3104	
	Median	54.0000	
	Variance	76.218	
	Std. Deviation	8.73029	
	Minimum	29.00	
	Maximum	70.00	
	Range	41.00	
	Interquartile Range	13.00	
	Skewness	-.282	.058
	Kurtosis	-.470	.116
faktor3	Mean	38.4275	.14711
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.1389	
	Upper Bound	38.7160	
	5% Trimmed Mean	38.6549	
	Median	39.0000	
	Variance	38.782	
	Std. Deviation	6.22752	
	Minimum	21.00	
	Maximum	50.00	
	Range	29.00	
	Interquartile Range	9.00	
	Skewness	-.469	.058
	Kurtosis	-.412	.116
faktor4	Mean	27.3186	.11685
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.0895	
	Upper Bound	27.5478	
	5% Trimmed Mean	27.3888	
	Median	28.0000	
	Variance	24.470	
	Std. Deviation	4.94668	
	Minimum	14.00	

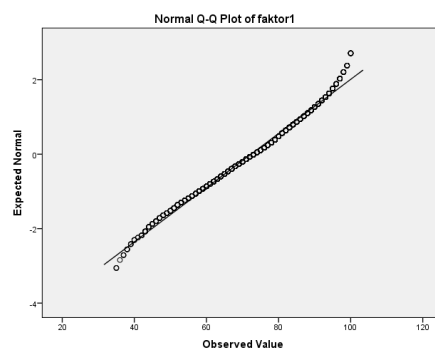
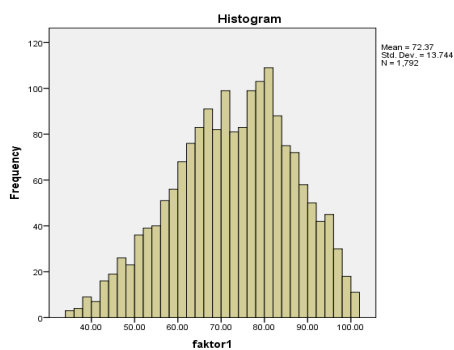
Maximum	40.00	
Range	26.00	
Interquartile Range	7.00	
Skewness	-.223	.058
Kurtosis	.044	.116
ukupno_sk Mean	191.2377	.66123
95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	189.9409	
Upper Bound	192.5346	
5% Trimmed Mean	191.5691	
Median	193.0000	
Variance	783.515	
Std. Deviation	27.99133	
Minimum	109.00	
Maximum	258.00	
Range	149.00	
Interquartile Range	41.75	
Skewness	-.178	.058
Kurtosis	-.504	.116

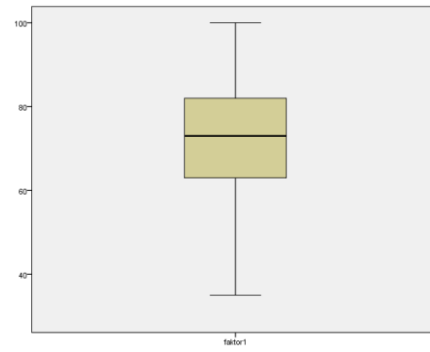
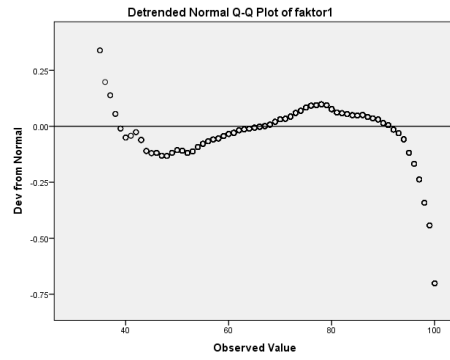
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	.051	1792	.000	.988	1792	.000
faktor2	.061	1792	.000	.986	1792	.000
faktor3	.072	1792	.000	.970	1792	.000
faktor4	.059	1792	.000	.990	1792	.000
ukupno_sk	.040	1792	.000	.992	1792	.000

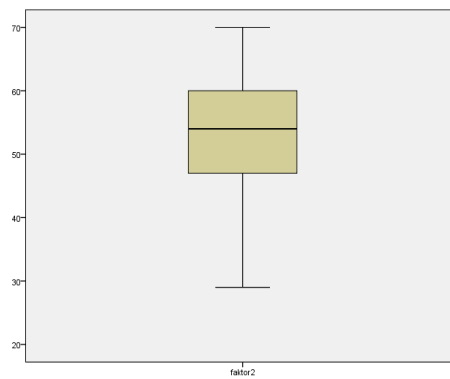
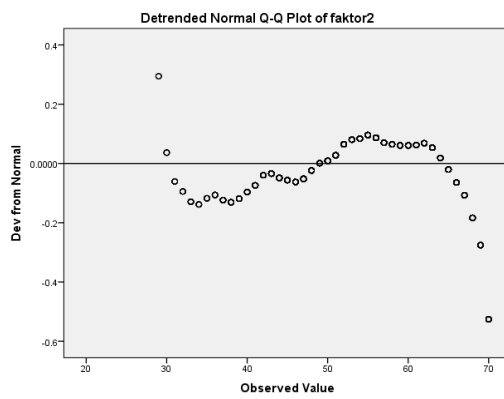
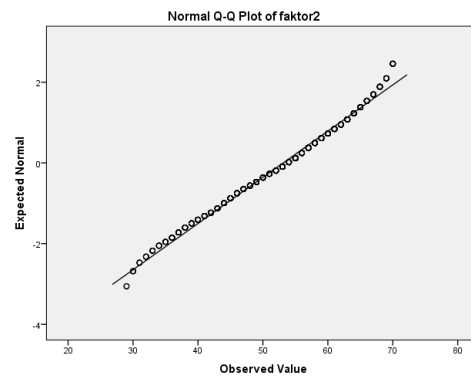
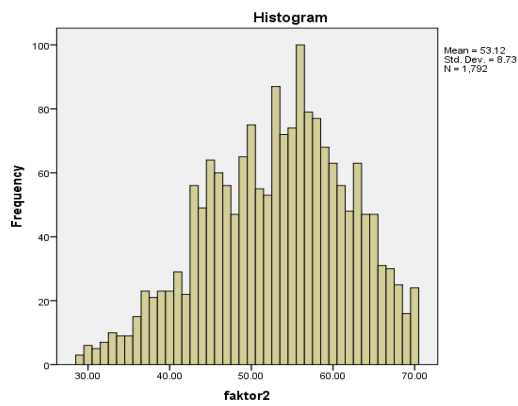
a. Lilliefors Significance Correction

faktor1

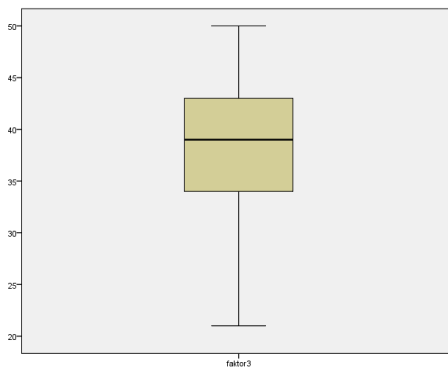
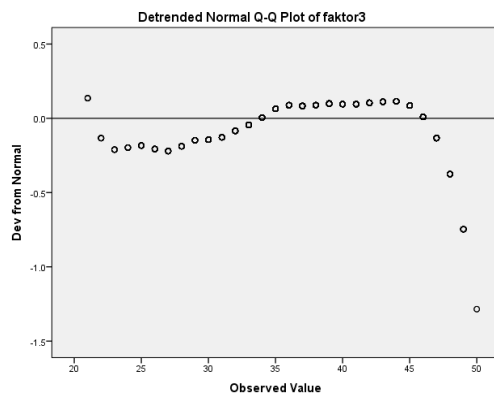
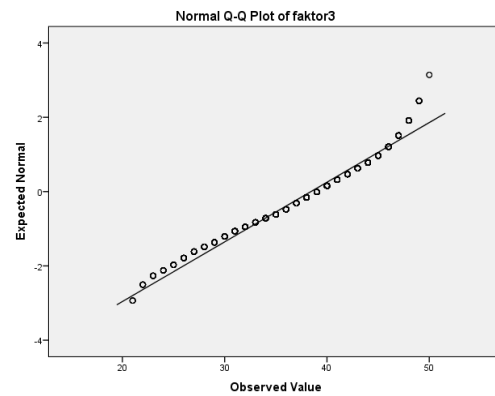
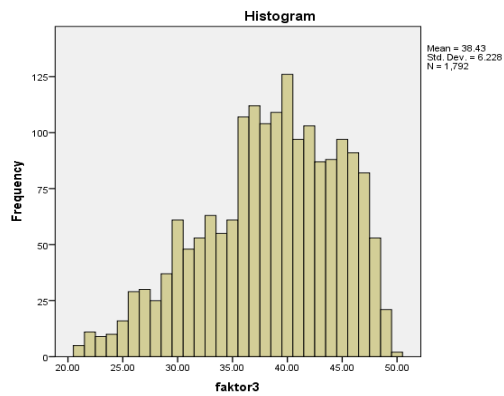




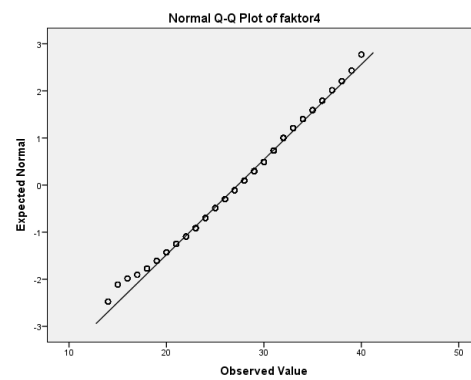
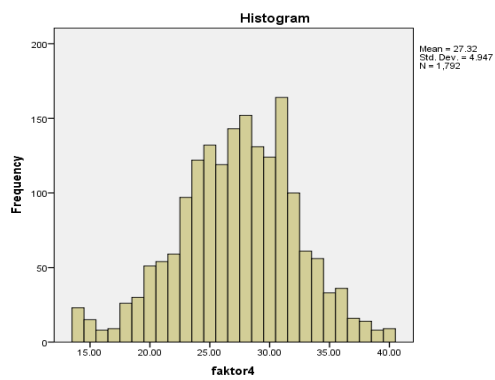
faktor2

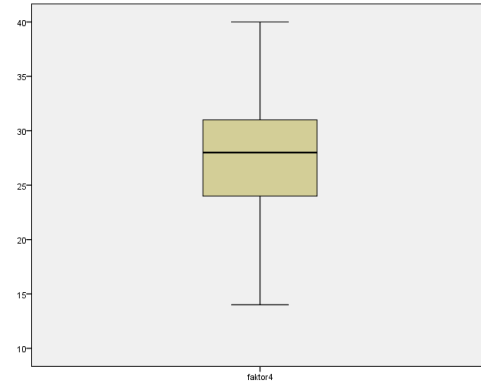
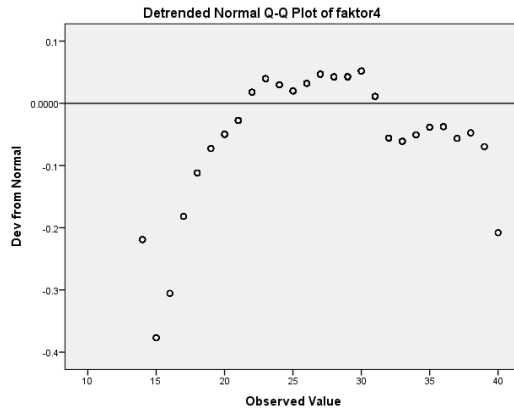


faktor3

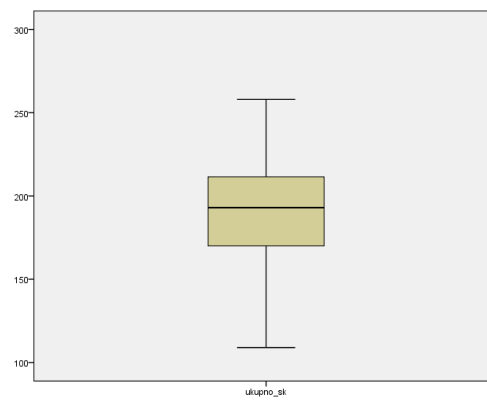
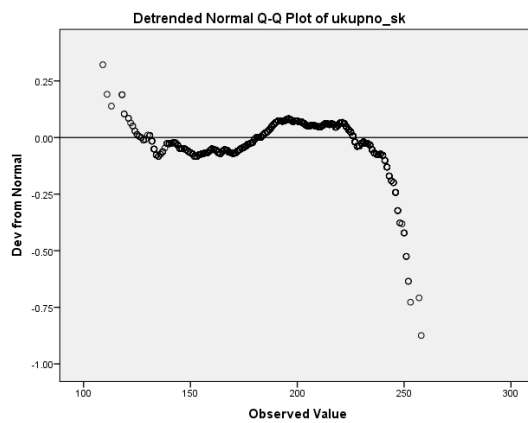
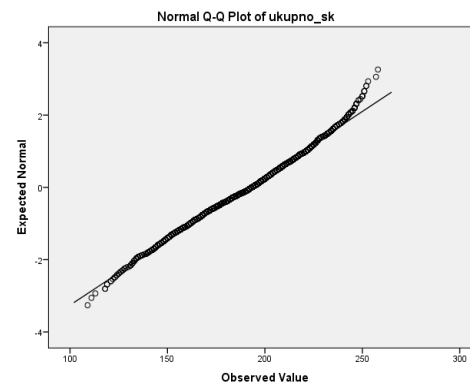
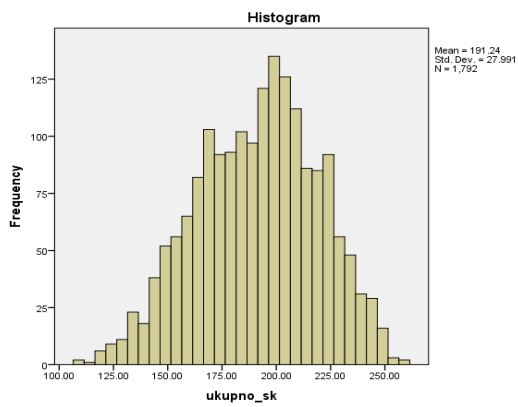


faktor4





ukupno_sk



Прилог 6.2: Дескриптивна статистика и провјера нормалности дистрибуција по нивоима узраста и пола (опсервациона скала)

Case Processing Summary							
uzrast_kat		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
faktor1	0 do 3 godine	80	73.4%	29	26.6%	109	100.0%
	3.1 do 3.6 godina	134	75.7%	43	24.3%	177	100.0%
	3.7 do 4 godine	133	76.4%	41	23.6%	174	100.0%
	4.1 do 4.6 godina	275	85.1%	48	14.9%	323	100.0%
	4.7 do 5 godina	179	93.2%	13	6.8%	192	100.0%
	5.1 do 5.6 godina	384	95.0%	20	5.0%	404	100.0%
	5.7 godina i više	580	96.3%	22	3.7%	602	100.0%
faktor2	0 do 3 godine	80	73.4%	29	26.6%	109	100.0%
	3.1 do 3.6 godina	134	75.7%	43	24.3%	177	100.0%
	3.7 do 4 godine	133	76.4%	41	23.6%	174	100.0%
	4.1 do 4.6 godina	275	85.1%	48	14.9%	323	100.0%
	4.7 do 5 godina	179	93.2%	13	6.8%	192	100.0%
	5.1 do 5.6 godina	384	95.0%	20	5.0%	404	100.0%
	5.7 godina i više	580	96.3%	22	3.7%	602	100.0%
faktor3	0 do 3 godine	80	73.4%	29	26.6%	109	100.0%
	3.1 do 3.6 godina	134	75.7%	43	24.3%	177	100.0%
	3.7 do 4 godine	133	76.4%	41	23.6%	174	100.0%
	4.1 do 4.6 godina	275	85.1%	48	14.9%	323	100.0%
	4.7 do 5 godina	179	93.2%	13	6.8%	192	100.0%
	5.1 do 5.6 godina	384	95.0%	20	5.0%	404	100.0%
	5.7 godina i više	580	96.3%	22	3.7%	602	100.0%
faktor4	0 do 3 godine	80	73.4%	29	26.6%	109	100.0%
	3.1 do 3.6 godina	134	75.7%	43	24.3%	177	100.0%
	3.7 do 4 godine	133	76.4%	41	23.6%	174	100.0%
	4.1 do 4.6 godina	275	85.1%	48	14.9%	323	100.0%
	4.7 do 5 godina	179	93.2%	13	6.8%	192	100.0%
	5.1 do 5.6 godina	384	95.0%	20	5.0%	404	100.0%
	5.7 godina i više	580	96.3%	22	3.7%	602	100.0%
ukupno_sk	0 do 3 godine	80	73.4%	29	26.6%	109	100.0%
	3.1 do 3.6 godina	134	75.7%	43	24.3%	177	100.0%
	3.7 do 4 godine	133	76.4%	41	23.6%	174	100.0%
	4.1 do 4.6 godina	275	85.1%	48	14.9%	323	100.0%
	4.7 do 5 godina	179	93.2%	13	6.8%	192	100.0%
	5.1 do 5.6 godina	384	95.0%	20	5.0%	404	100.0%
	5.7 godina i više	580	96.3%	22	3.7%	602	100.0%

Descriptives				
uzrast_kat			Statistic	Std. Error
faktor1	0 do 3 godine	Mean	67.5875	1.55355
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	64.4952
			Upper Bound	70.6798
		5% Trimmed Mean	67.9167	
		Median	67.0000	
		Variance	193.081	

	Std. Deviation		13.89535	
	Minimum		39.00	
	Maximum		95.00	
	Range		56.00	
	Interquartile Range		21.00	
	Skewness		-.273	.269
	Kurtosis		-.847	.532
3.1 do 3.6 godina	Mean		66.7388	1.26328
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	64.2401	
		Upper Bound	69.2375	
	5% Trimmed Mean		66.7264	
	Median		66.5000	
	Variance		213.849	
	Std. Deviation		14.62356	
	Minimum		35.00	
	Maximum		100.00	
	Range		65.00	
	Interquartile Range		24.00	
	Skewness		-.044	.209
	Kurtosis		-.816	.416
	3.7 do 4 godine	Mean		67.9699
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	65.3727	
		Upper Bound	70.5672	
5% Trimmed Mean		67.9336		
Median		67.0000		
Variance		229.287		
Std. Deviation		15.14222		
Minimum		36.00		
Maximum		99.00		
Range		63.00		
Interquartile Range		22.00		
Skewness		-.020	.210	
Kurtosis		-.704	.417	
4.1 do 4.6 godina		Mean		72.1964
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	70.7014	
		Upper Bound	73.6913	
	5% Trimmed Mean		72.3707	
	Median		73.0000	
	Variance		158.582	
	Std. Deviation		12.59292	
	Minimum		39.00	
	Maximum		100.00	
	Range		61.00	

		Interquartile Range	18.00	
		Skewness	-.205	.147
		Kurtosis	-.226	.293
	4.7 do 5 godina	Mean	72.3575	1.03275
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	70.3195 74.3956
		5% Trimmed Mean	72.6210	
		Median	73.0000	
		Variance	190.916	
		Std. Deviation	13.81725	
		Minimum	35.00	
		Maximum	98.00	
		Range	63.00	
		Interquartile Range	19.00	
		Skewness	-.189	.182
		Kurtosis	-.481	.361
	5.1 do 5.6 godina	Mean	72.7448	.68294
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	71.4020 74.0876
		5% Trimmed Mean	72.9427	
		Median	73.0000	
		Variance	179.099	
		Std. Deviation	13.38279	
		Minimum	35.00	
		Maximum	100.00	
		Range	65.00	
		Interquartile Range	19.00	
		Skewness	-.187	.125
		Kurtosis	-.561	.248
	5.7 godina i više	Mean	75.6069	.54256
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	74.5413 76.6725
		5% Trimmed Mean	76.0000	
		Median	77.0000	
		Variance	170.736	
		Std. Deviation	13.06661	
		Minimum	37.00	
		Maximum	100.00	
		Range	63.00	
		Interquartile Range	18.00	
		Skewness	-.403	.101
		Kurtosis	-.314	.203
faktor2	0 do 3 godine	Mean	48.5625	.95398

		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	46.6637	
			Upper Bound	50.4613	
		5% Trimmed Mean		48.6667	
		Median		50.0000	
		Variance		72.806	
		Std. Deviation		8.53265	
		Minimum		30.00	
		Maximum		67.00	
		Range		37.00	
		Interquartile Range		11.75	
		Skewness		-.218	.269
		Kurtosis		-.474	.532
	3.1 do 3.6 godina	Mean		50.2313	.73751
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.7726	
			Upper Bound	51.6901	
		5% Trimmed Mean		50.2512	
		Median		49.0000	
		Variance		72.886	
		Std. Deviation		8.53733	
		Minimum		30.00	
		Maximum		69.00	
		Range		39.00	
		Interquartile Range		12.25	
		Skewness		.083	.209
		Kurtosis		-.491	.416
	3.7 do 4 godine	Mean		50.0977	.79155
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.5320	
			Upper Bound	51.6635	
		5% Trimmed Mean		50.0835	
		Median		50.0000	
		Variance		83.331	
		Std. Deviation		9.12860	
		Minimum		31.00	
		Maximum		70.00	
		Range		39.00	
		Interquartile Range		13.00	
		Skewness		-.112	.210
		Kurtosis		-.554	.417
	4.1 do 4.6 godina	Mean		52.6655	.45814
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.7635	
			Upper Bound	53.5674	
		5% Trimmed Mean		52.7879	
		Median		53.0000	
		Variance		57.720	
		Std. Deviation		7.59735	
		Minimum		29.00	

		Maximum	70.00	
		Range	41.00	
		Interquartile Range	9.00	
		Skewness	-.293	.147
		Kurtosis	.140	.293
	4.7 do 5 godina	Mean	52.3352	.61139
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.1287
			Upper Bound	53.5417
		5% Trimmed Mean	52.5090	
		Median	53.0000	
		Variance	66.909	
		Std. Deviation	8.17982	
		Minimum	29.00	
		Maximum	70.00	
		Range	41.00	
		Interquartile Range	11.00	
		Skewness	-.309	.182
		Kurtosis	-.003	.361
	5.1 do 5.6 godina	Mean	53.1198	.43386
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	52.2667
			Upper Bound	53.9728
		5% Trimmed Mean	53.2703	
		Median	54.0000	
		Variance	72.283	
		Std. Deviation	8.50196	
		Minimum	29.00	
		Maximum	70.00	
		Range	41.00	
		Interquartile Range	13.75	
		Skewness	-.254	.125
		Kurtosis	-.573	.248
	5.7 godina i više	Mean	55.7914	.36364
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	55.0772
			Upper Bound	56.5056
		5% Trimmed Mean	56.1169	
		Median	57.0000	
		Variance	76.697	
		Std. Deviation	8.75770	
		Minimum	31.00	
		Maximum	70.00	
		Range	39.00	
		Interquartile Range	13.00	
		Skewness	-.537	.101
		Kurtosis	-.421	.203
faktor3	0 do 3 godine	Mean	35.8500	.68184
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	34.4928

	Mean	Upper Bound	37.2072	
	5% Trimmed Mean		35.8889	
	Median		36.0000	
	Variance		37.192	
	Std. Deviation		6.09856	
	Minimum		21.00	
	Maximum		49.00	
	Range		28.00	
	Interquartile Range		7.75	
	Skewness		-.065	.269
	Kurtosis		.129	.532
3.1 do 3.6 godina	Mean		37.3507	.55494
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	36.2531	
		Upper Bound	38.4484	
	5% Trimmed Mean		37.4784	
	Median		37.0000	
	Variance		41.267	
	Std. Deviation		6.42394	
	Minimum		22.00	
	Maximum		49.00	
	Range		27.00	
	Interquartile Range		9.25	
	Skewness		-.306	.209
	Kurtosis		-.503	.416
3.7 do 4 godine	Mean		37.6992	.59206
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	36.5281	
		Upper Bound	38.8704	
	5% Trimmed Mean		37.9603	
	Median		38.0000	
	Variance		46.621	
	Std. Deviation		6.82796	
	Minimum		22.00	
	Maximum		49.00	
	Range		27.00	
	Interquartile Range		9.50	
	Skewness		-.458	.210
	Kurtosis		-.460	.417
4.1 do 4.6 godina	Mean		37.6618	.38453
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	36.9048	
		Upper Bound	38.4188	
	5% Trimmed Mean		37.7646	
	Median		38.0000	
	Variance		40.663	
	Std. Deviation		6.37672	
	Minimum		21.00	
	Maximum		50.00	

faktor4	4.7 do 5 godina	Range	29.00	
		Interquartile Range	10.00	
		Skewness	-.203	.147
		Kurtosis	-.676	.293
		Mean	36.7765	.43550
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	35.9171 37.6360
		5% Trimmed Mean	36.8321	
		Median	37.0000	
		Variance	33.950	
		Std. Deviation	5.82664	
		Minimum	22.00	
		Maximum	49.00	
		Range	27.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.104	.182
		Kurtosis	-.321	.361
	5.1 do 5.6 godina	Mean	38.1536	.32890
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	37.5070 38.8003
		5% Trimmed Mean	38.3634	
		Median	39.0000	
		Variance	41.540	
		Std. Deviation	6.44518	
		Minimum	22.00	
		Maximum	49.00	
		Range	27.00	
		Interquartile Range	9.75	
		Skewness	-.407	.125
		Kurtosis	-.622	.248
	5.7 godina i više	Mean	40.2397	.23332
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	39.7814 40.6979
		5% Trimmed Mean	40.5843	
		Median	41.0000	
		Variance	31.575	
		Std. Deviation	5.61913	
		Minimum	21.00	
		Maximum	50.00	
		Range	29.00	
		Interquartile Range	8.00	
		Skewness	-.876	.101
		Kurtosis	.377	.203
	0 do 3 godine	Mean	24.0500	.58540
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	22.8848 25.2152

	5% Trimmed Mean		24.1944	
	Median		24.5000	
	Variance		27.415	
	Std. Deviation		5.23595	
	Minimum		14.00	
	Maximum		32.00	
	Range		18.00	
	Interquartile Range		8.75	
	Skewness		-.223	.269
	Kurtosis		-1.114	.532
3.1 do 3.6 godina	Mean		24.6045	.50093
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.6137	
		Upper Bound	25.5953	
	5% Trimmed Mean		24.5580	
	Median		24.0000	
	Variance		33.624	
	Std. Deviation		5.79865	
	Minimum		14.00	
	Maximum		38.00	
	Range		24.00	
	Interquartile Range		7.00	
	Skewness		.105	.209
	Kurtosis		-.400	.416
3.7 do 4 godine	Mean		25.1128	.50116
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	24.1214	
		Upper Bound	26.1041	
	5% Trimmed Mean		25.1057	
	Median		25.0000	
	Variance		33.404	
	Std. Deviation		5.77961	
	Minimum		14.00	
	Maximum		38.00	
	Range		24.00	
	Interquartile Range		8.00	
	Skewness		.078	.210
	Kurtosis		-.414	.417
4.1 do 4.6 godina	Mean		26.9345	.28084
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.3817	
		Upper Bound	27.4874	
	5% Trimmed Mean		26.9222	
	Median		27.0000	
	Variance		21.689	
	Std. Deviation		4.65716	
	Minimum		14.00	
	Maximum		40.00	
	Range		26.00	

		Interquartile Range	6.00		
		Skewness	.020	.147	
		Kurtosis	-.115	.293	
4.7 do 5 godina	Mean		27.1341	.32293	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.4968		
		Upper Bound	27.7714		
	5% Trimmed Mean		27.1431		
	Median		27.0000		
	Variance		18.667		
	Std. Deviation		4.32057		
	Minimum		15.00		
	Maximum		39.00		
	Range		24.00		
	Interquartile Range		5.00		
	Skewness		-.005	.182	
	Kurtosis		.531	.361	
5.1 do 5.6 godina	Mean		27.9740	.21962	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27.5421		
		Upper Bound	28.4058		
	5% Trimmed Mean		28.0087		
	Median		28.0000		
	Variance		18.522		
	Std. Deviation		4.30366		
	Minimum		15.00		
	Maximum		40.00		
	Range		25.00		
	Interquartile Range		6.00		
	Skewness		-.110	.125	
	Kurtosis		.335	.248	
5.7 godina i više	Mean		28.7034	.19045	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28.3294		
		Upper Bound	29.0775		
	5% Trimmed Mean		28.7452		
	Median		29.0000		
	Variance		21.038		
	Std. Deviation		4.58672		
	Minimum		14.00		
	Maximum		40.00		
	Range		26.00		
	Interquartile Range		6.00		
	Skewness		-.195	.101	
	Kurtosis		.123	.203	
ukupno_sk	0 do 3 godine	Mean		176.0500	3.30754
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	169.4665	
			Upper Bound	182.6335	
		5% Trimmed Mean		176.5417	

	Median		177.0000	
	Variance		875.187	
	Std. Deviation		29.58357	
	Minimum		111.00	
	Maximum		238.00	
	Range		127.00	
	Interquartile Range		43.25	
	Skewness		-.265	.269
	Kurtosis		-.658	.532
	Mean		178.9254	2.56071
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	173.8604	
		Upper Bound	183.9904	
	5% Trimmed Mean		178.3914	
3.1 do 3.6 godina	Median		175.5000	
	Variance		878.671	
	Std. Deviation		29.64239	
	Minimum		123.00	
	Maximum		245.00	
	Range		122.00	
	Interquartile Range		45.50	
	Skewness		.207	.209
	Kurtosis		-.736	.416
	Mean		180.8797	2.59975
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	175.7371	
		Upper Bound	186.0223	
	5% Trimmed Mean		180.3605	
3.7 do 4 godine	Median		178.0000	
	Variance		898.910	
	Std. Deviation		29.98182	
	Minimum		125.00	
	Maximum		247.00	
	Range		122.00	
	Interquartile Range		48.50	
	Skewness		.261	.210
	Kurtosis		-.875	.417
	Mean		189.4582	1.54520
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	186.4162	
		Upper Bound	192.5001	
	5% Trimmed Mean		189.4980	
4.1 do 4.6 godina	Median		191.0000	
	Variance		656.600	
	Std. Deviation		25.62420	
	Minimum		118.00	

4.7 do 5 godina	Maximum		253.00	
	Range		135.00	
	Interquartile Range		37.00	
	Skewness		-.109	.147
	Kurtosis		-.127	.293
	Mean		188.6034	1.89025
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	184.8732	
		Upper Bound	192.3335	
	5% Trimmed Mean		188.6825	
	Median		188.0000	
	Variance		639.578	
	Std. Deviation		25.28987	
	Minimum		118.00	
	Maximum		248.00	
	Range		130.00	
5.1 do 5.6 godina	Interquartile Range		34.00	
	Skewness		-.065	.182
	Kurtosis		-.108	.361
	Mean		191.9922	1.35181
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	189.3343	
		Upper Bound	194.6501	
	5% Trimmed Mean		192.1487	
	Median		194.5000	
	Variance		701.715	
	Std. Deviation		26.48991	
	Minimum		109.00	
	Maximum		252.00	
	Range		143.00	
	Interquartile Range		39.75	
	Skewness		-.145	.125
	Kurtosis		-.434	.248
5.7 godina i više	Mean		200.3414	1.11446
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	198.1525	
		Upper Bound	202.5303	
	5% Trimmed Mean		201.1188	
	Median		202.0000	
	Variance		720.374	
	Std. Deviation		26.83978	
	Minimum		119.00	
	Maximum		258.00	
	Range		139.00	
	Interquartile Range		39.00	
	Skewness		-.411	.101

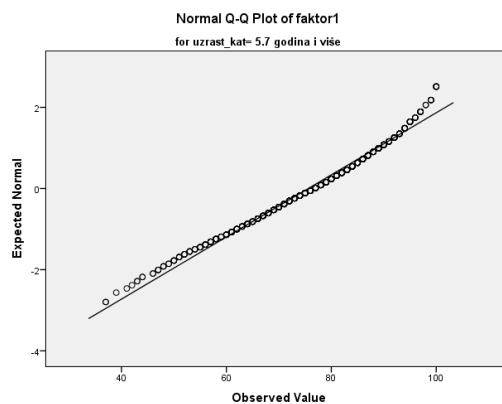
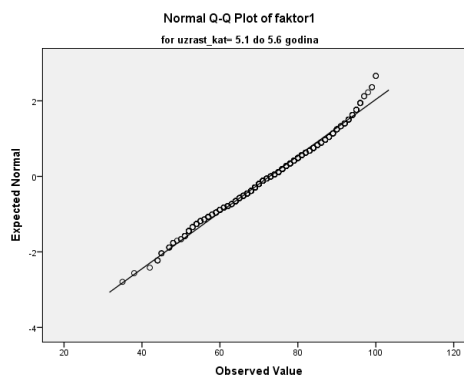
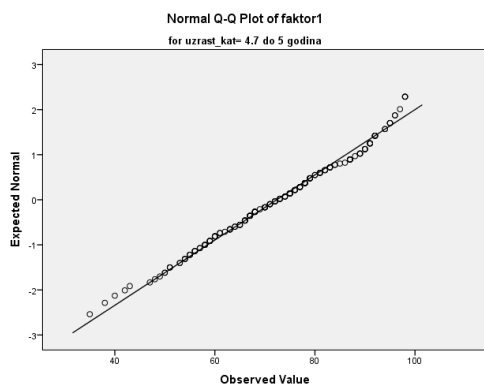
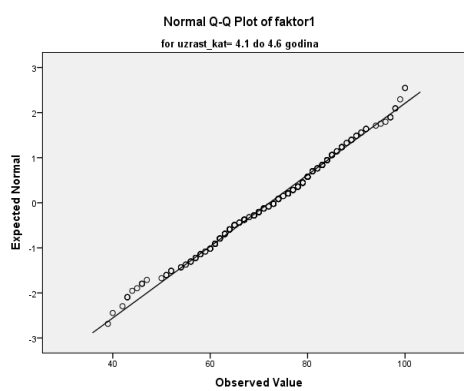
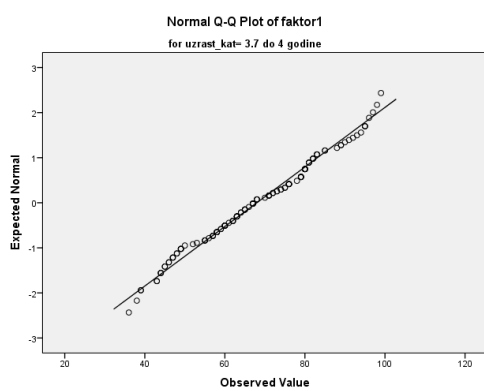
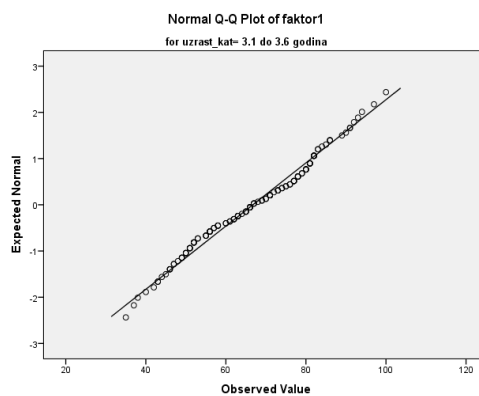
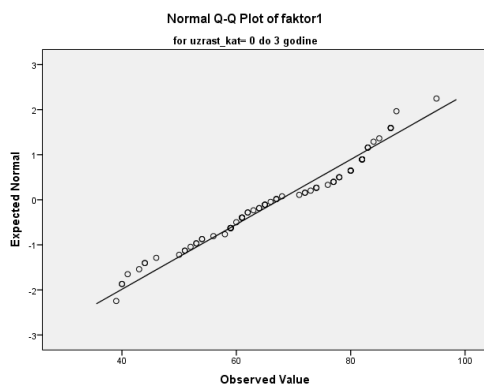
Tests of Normality

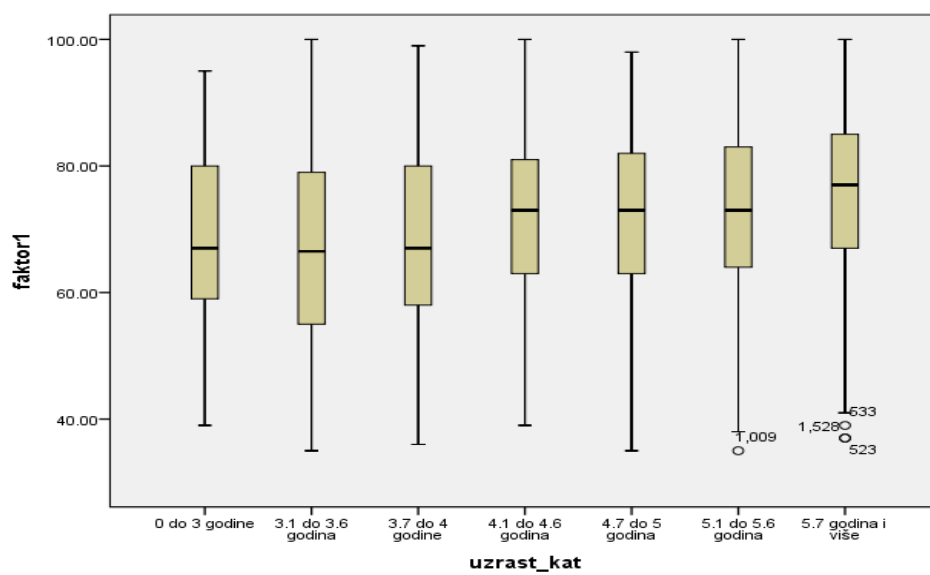
uzrast_kat		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	0 do 3 godine	.113	80	.013	.960	80	.013
	3.1 do 3.6 godina	.079	134	.037	.981	134	.065
	3.7 do 4 godine	.075	133	.063	.981	133	.061
	4.1 do 4.6 godina	.055	275	.043	.990	275	.060
	4.7 do 5 godina	.056	179	.200*	.985	179	.059
	5.1 do 5.6 godina	.039	384	.189	.988	384	.004
	5.7 godina i više	.056	580	.000	.982	580	.000
faktor2	0 do 3 godine	.079	80	.200*	.982	80	.316
	3.1 do 3.6 godina	.080	134	.036	.986	134	.192
	3.7 do 4 godine	.083	133	.024	.981	133	.060
	4.1 do 4.6 godina	.070	275	.002	.990	275	.045
	4.7 do 5 godina	.069	179	.039	.986	179	.067
	5.1 do 5.6 godina	.078	384	.000	.984	384	.000
	5.7 godina i više	.085	580	.000	.963	580	.000
faktor3	0 do 3 godine	.107	80	.024	.971	80	.068
	3.1 do 3.6 godina	.096	134	.004	.977	134	.022
	3.7 do 4 godine	.089	133	.012	.960	133	.001
	4.1 do 4.6 godina	.059	275	.020	.980	275	.001
	4.7 do 5 godina	.073	179	.022	.988	179	.117
	5.1 do 5.6 godina	.087	384	.000	.967	384	.000
	5.7 godina i više	.112	580	.000	.938	580	.000
faktor4	0 do 3 godine	.112	80	.014	.941	80	.001
	3.1 do 3.6 godina	.084	134	.021	.974	134	.011
	3.7 do 4 godine	.087	133	.016	.978	133	.027
	4.1 do 4.6 godina	.065	275	.007	.993	275	.191
	4.7 do 5 godina	.070	179	.031	.986	179	.070
	5.1 do 5.6 godina	.059	384	.002	.990	384	.010
	5.7 godina i više	.074	580	.000	.989	580	.000
ukupno_sk	0 do 3 godine	.074	80	.200*	.978	80	.184
	3.1 do 3.6 godina	.062	134	.200*	.978	134	.032
	3.7 do 4 godine	.093	133	.007	.971	133	.006
	4.1 do 4.6 godina	.045	275	.200*	.994	275	.284
	4.7 do 5 godina	.059	179	.200*	.992	179	.396
	5.1 do 5.6 godina	.045	384	.057	.993	384	.062
	5.7 godina i više	.053	580	.000	.982	580	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

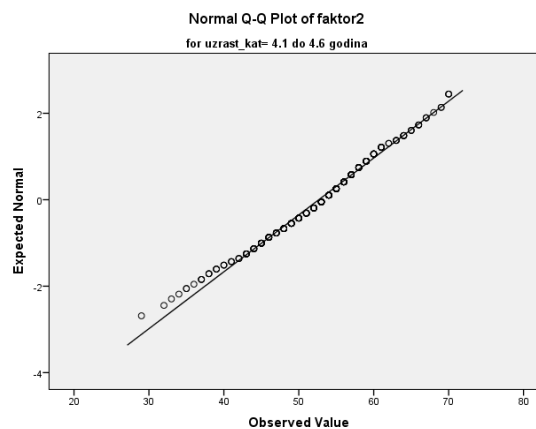
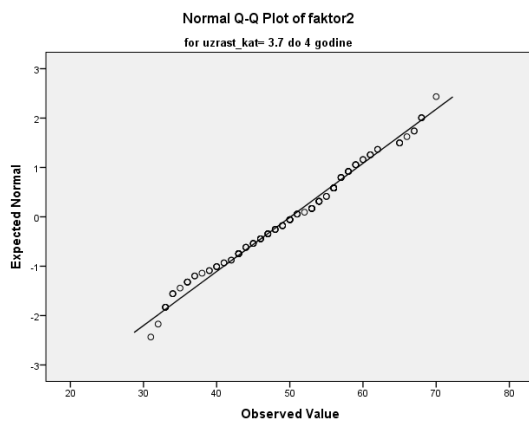
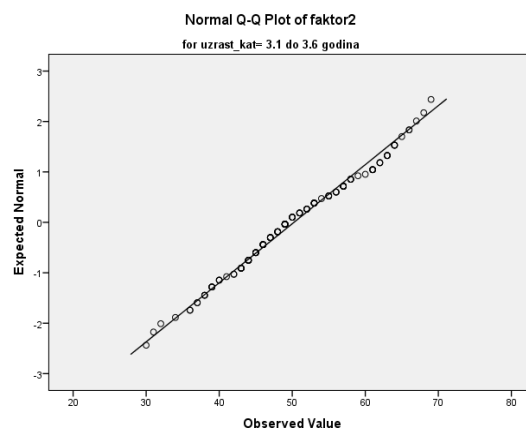
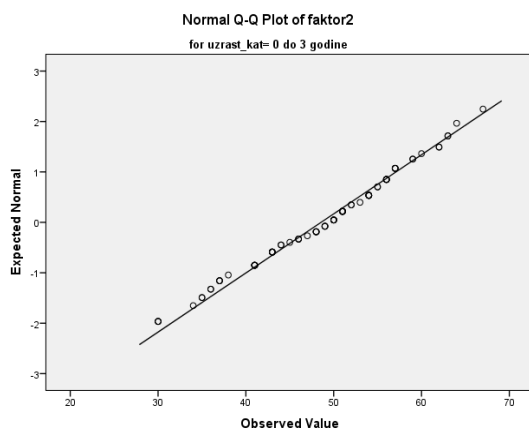
a. Lilliefors Significance Correction

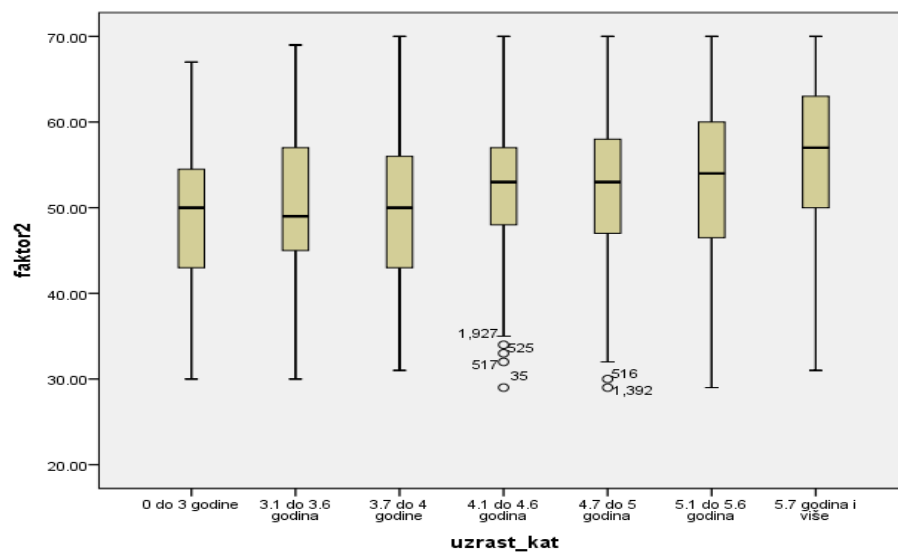
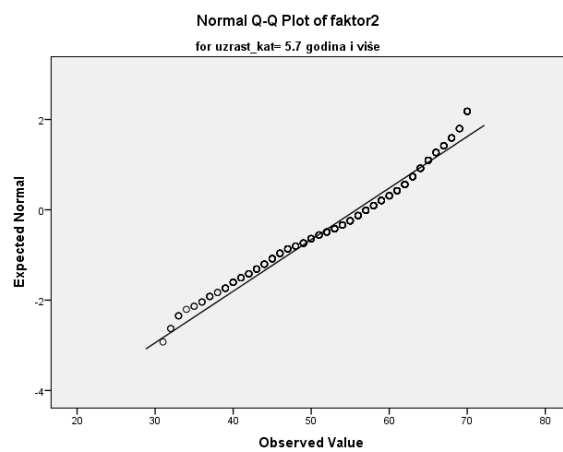
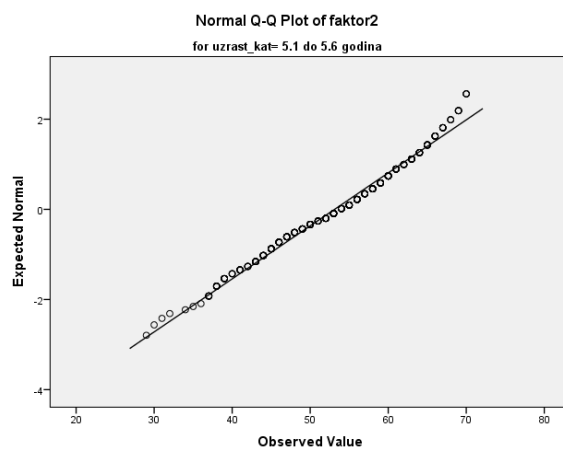
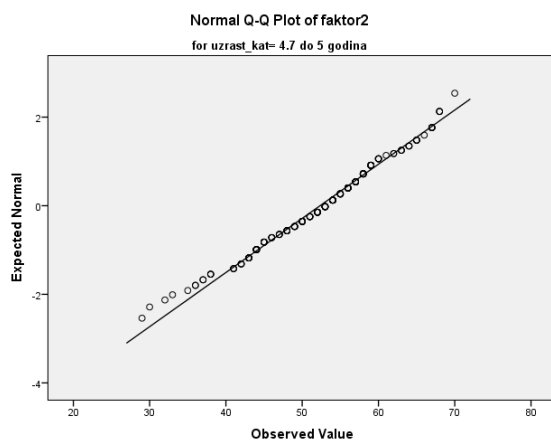
faktor1 Normal Q-Q Plots



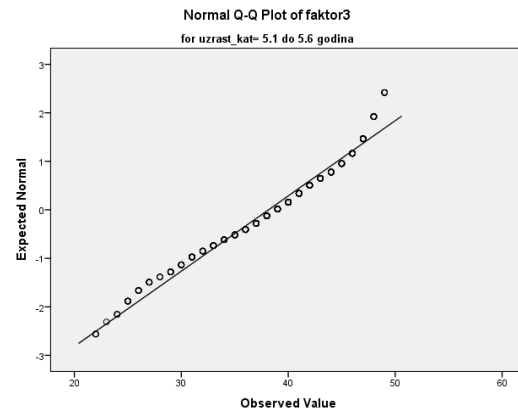
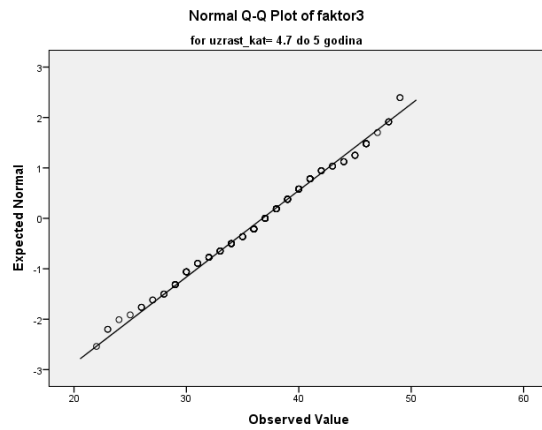
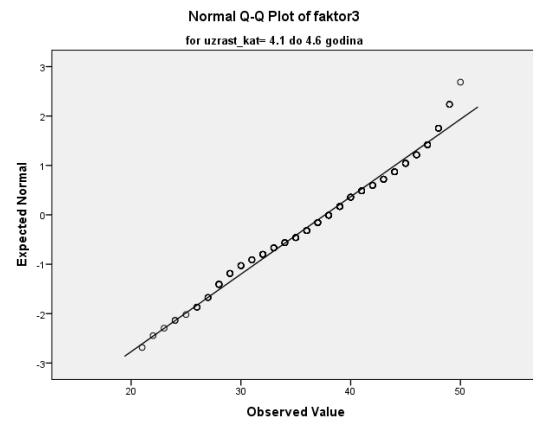
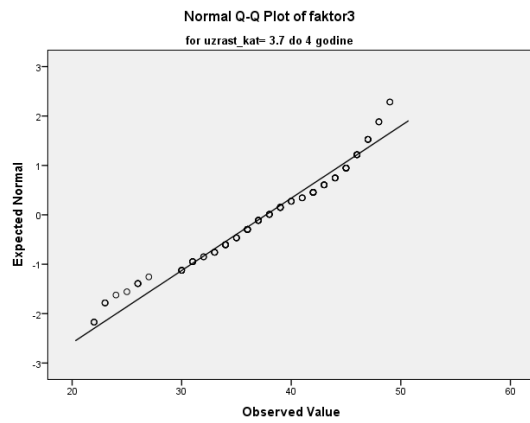
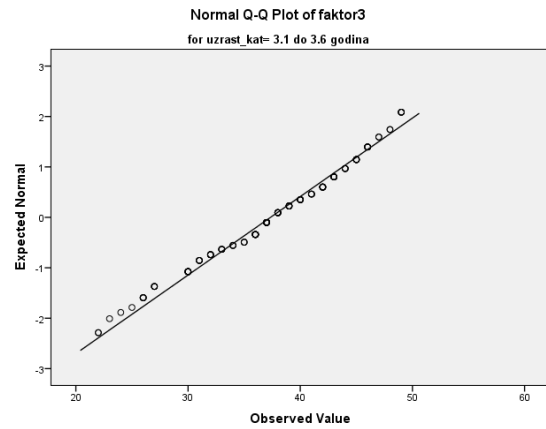
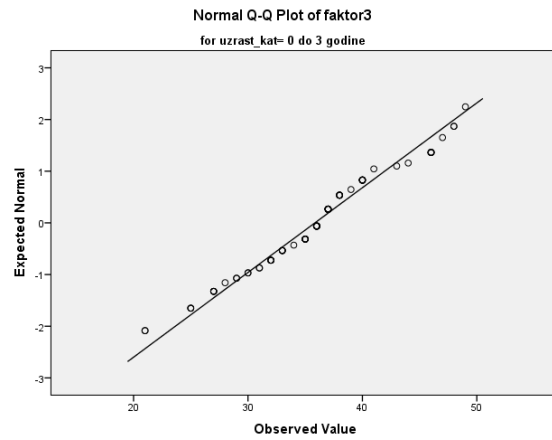


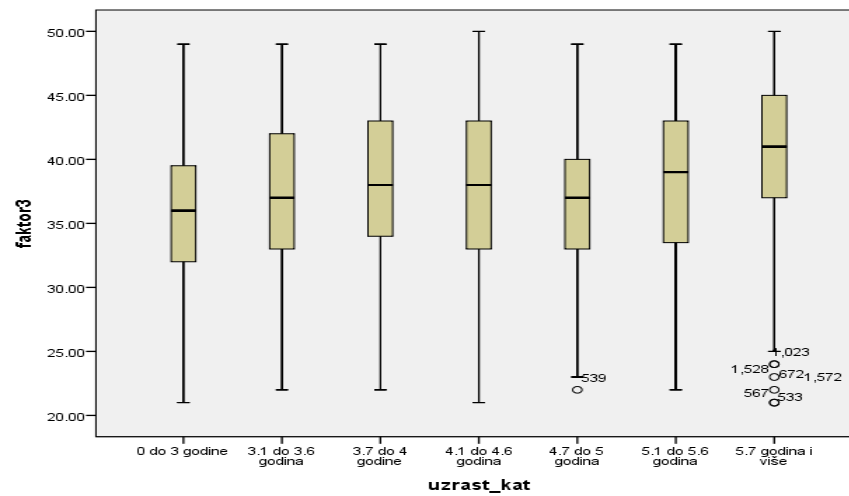
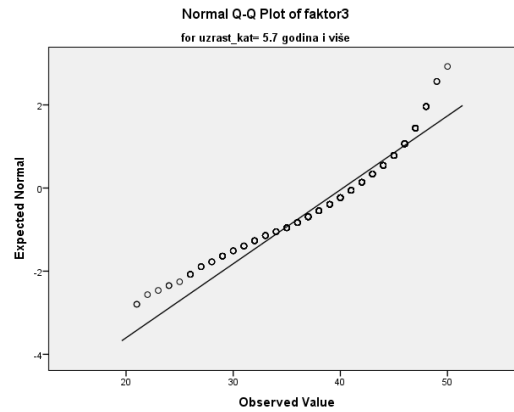
faktor2 Normal Q-Q Plots



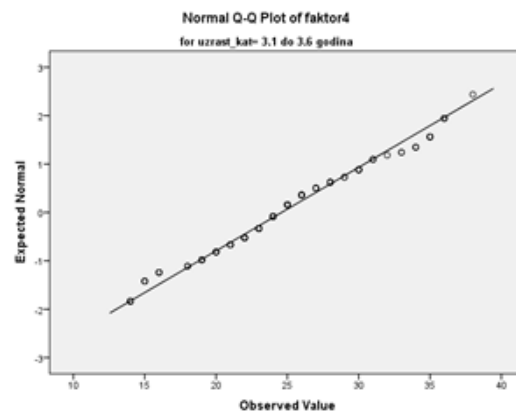
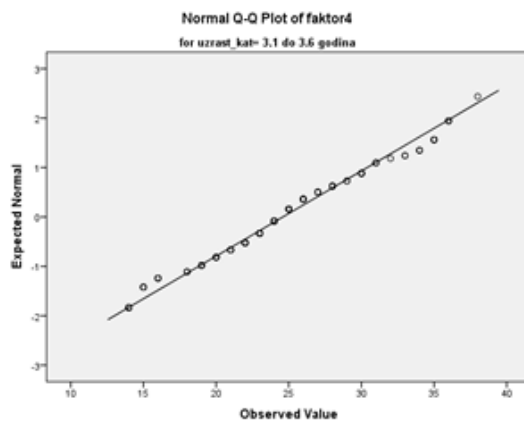


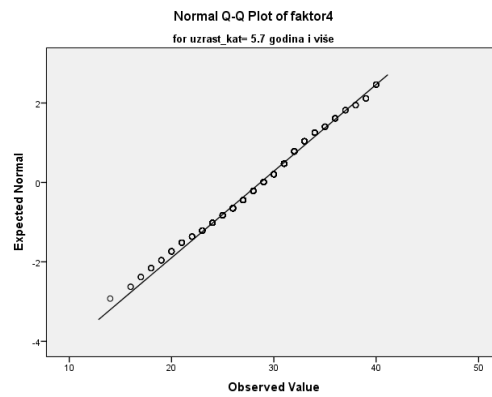
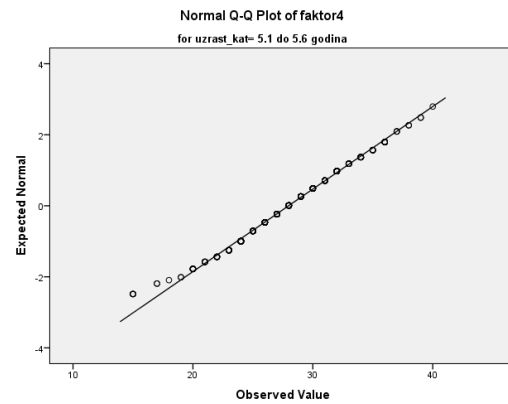
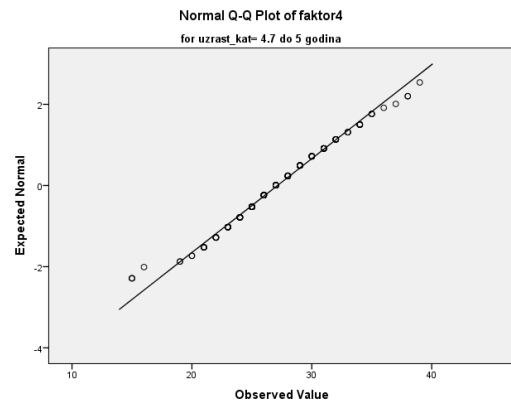
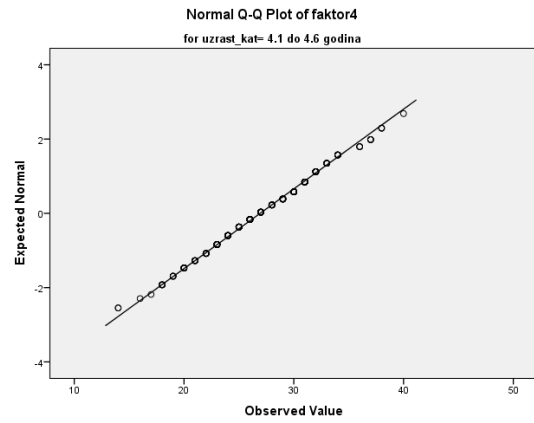
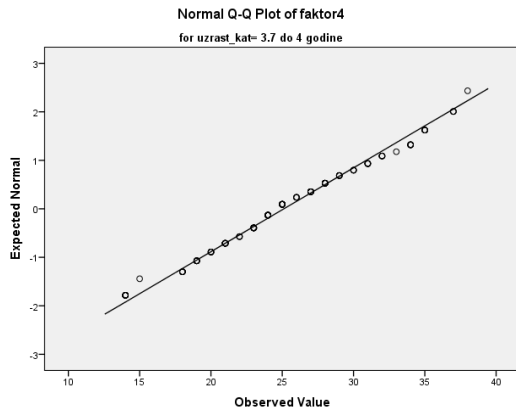
faktor3 Normal Q-Q Plots

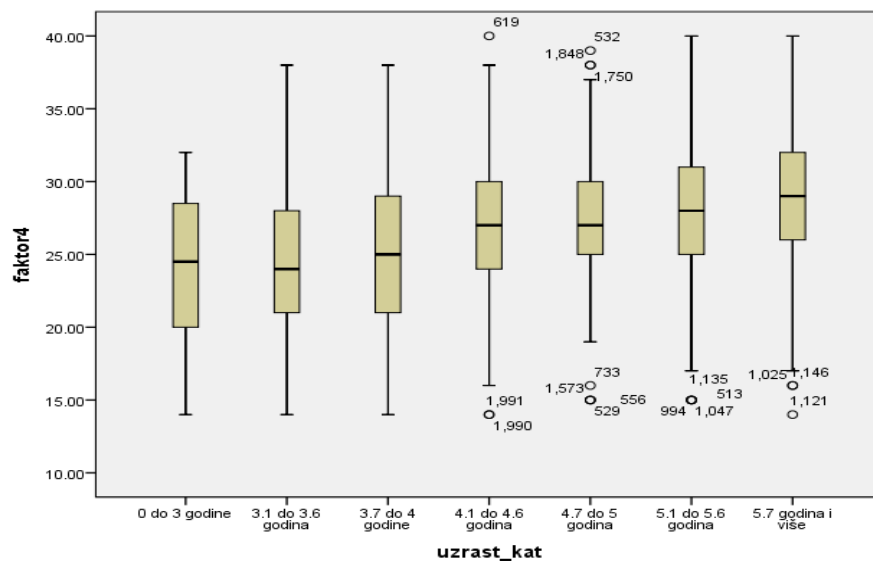




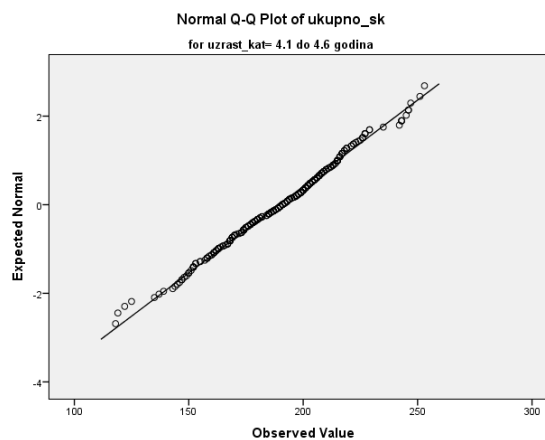
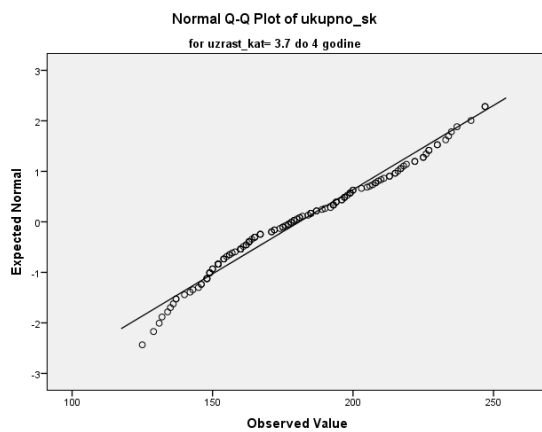
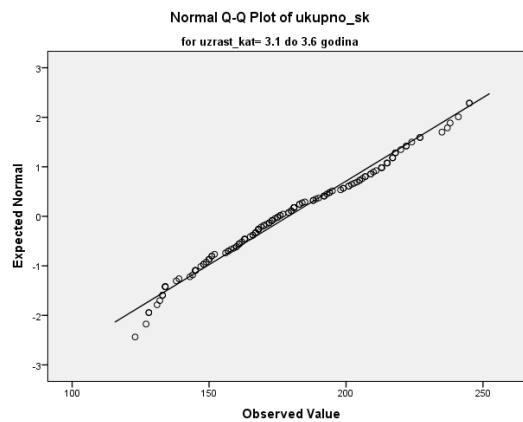
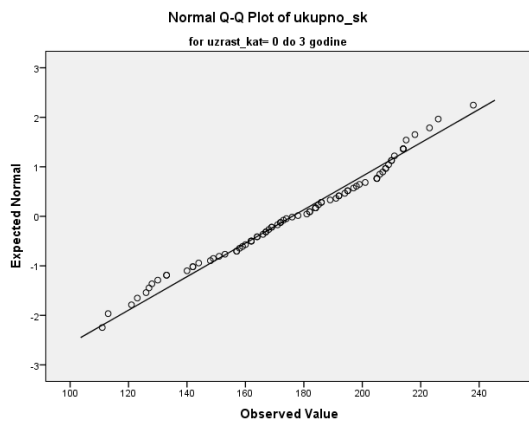
faktor4 Normal Q-Q Plots

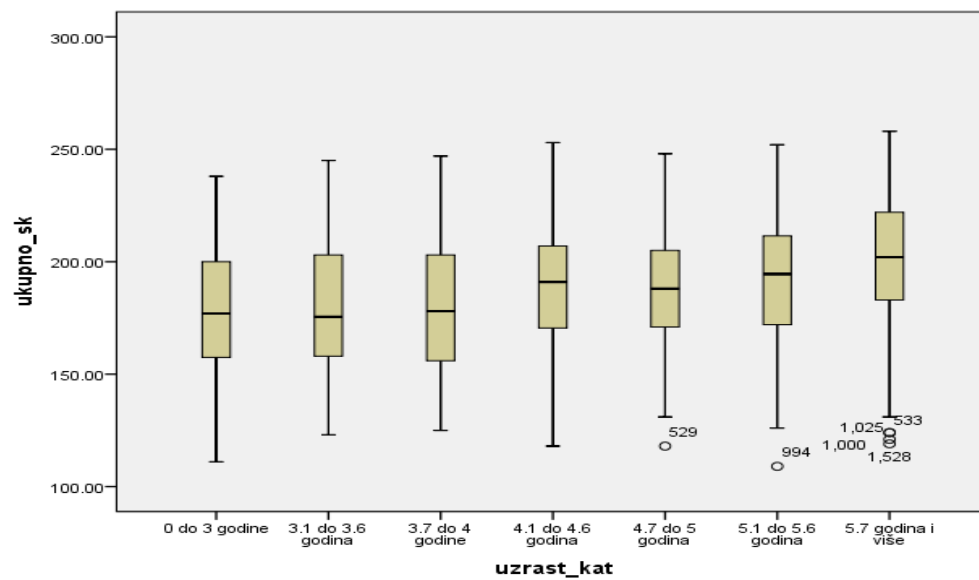
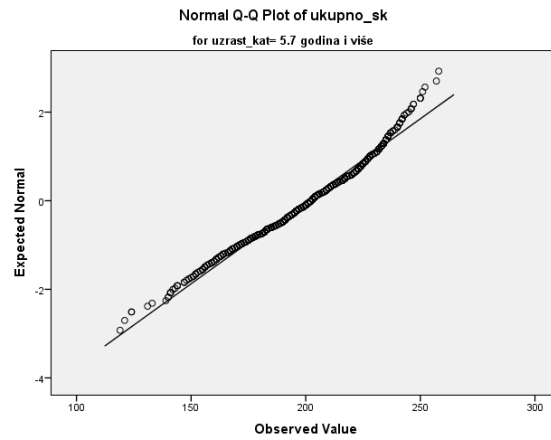
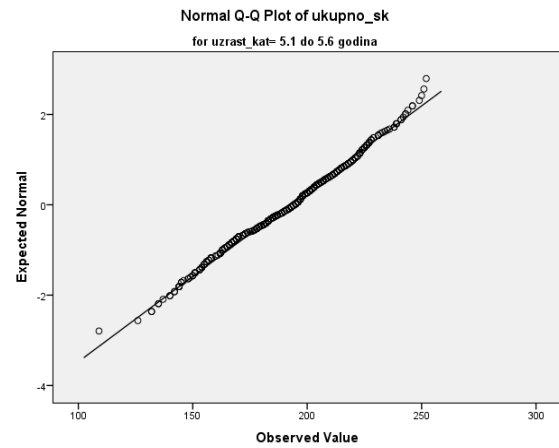
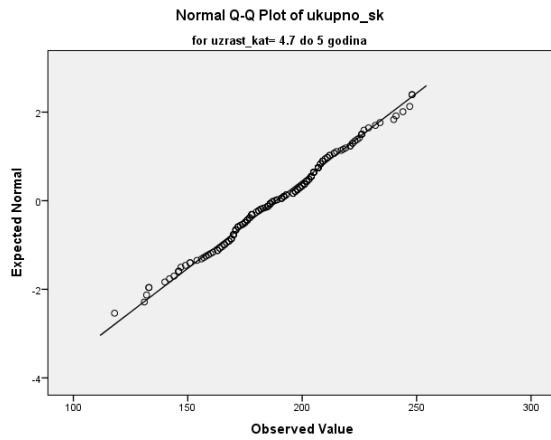






ukupno_sk Normal Q-Q Plots





pol

Case Processing Summary

pol		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
faktor1	Zenski pol	826	88.3%	109	11.7%	935	100.0%
	Muski pol	965	89.9%	108	10.1%	1073	100.0%
faktor2	Zenski pol	826	88.3%	109	11.7%	935	100.0%
	Muski pol	965	89.9%	108	10.1%	1073	100.0%
faktor3	Zenski pol	826	88.3%	109	11.7%	935	100.0%
	Muski pol	965	89.9%	108	10.1%	1073	100.0%
faktor4	Zenski pol	826	88.3%	109	11.7%	935	100.0%
	Muski pol	965	89.9%	108	10.1%	1073	100.0%
ukupno_sk	Zenski pol	826	88.3%	109	11.7%	935	100.0%
	Muski pol	965	89.9%	108	10.1%	1073	100.0%

Descriptives

pol			Statistic	Std. Error
faktor1	Zenski pol	Mean	74.6961	.46722
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 73.7791 Upper Bound 75.6132	
		5% Trimmed Mean	75.0124	
		Median	76.0000	
		Variance	180.309	
		Std. Deviation	13.42791	
		Minimum	35.00	
		Maximum	100.00	
		Range	65.00	
		Interquartile Range	20.00	
		Skewness	-.309	.085
		Kurtosis	-.447	.170
	Muski pol	Mean	70.4083	.44028
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 69.5443 Upper Bound 71.2723	
		5% Trimmed Mean	70.5832	
		Median	71.0000	
		Variance	187.063	
		Std. Deviation	13.67711	
		Minimum	35.00	
		Maximum	100.00	
faktor2	Zenski pol	Range	65.00	
		Interquartile Range	20.00	
		Skewness	-.201	.079
		Kurtosis	-.545	.157
		Mean	54.8027	.28603
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 54.2412 Upper Bound 55.3641	
		5% Trimmed Mean	54.9874	
		Median	56.0000	
		Variance	67.577	
		Std. Deviation	8.22051	

faktor3	Muski pol	Minimum	30.00	
		Maximum	70.00	
		Range	40.00	
		Interquartile Range	12.00	
		Skewness	-.302	.085
		Kurtosis	-.573	.170
		Mean	51.7047	.28619
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	51.1430 52.2663
		5% Trimmed Mean	51.8394	
		Median	53.0000	
		Variance	79.036	
		Std. Deviation	8.89023	
		Minimum	29.00	
		Maximum	70.00	
		Range	41.00	
		Interquartile Range	13.00	
		Skewness	-.223	.079
		Kurtosis	-.455	.157
	Zenski pol	Mean	38.6598	.22161
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	38.2248 39.0948
		5% Trimmed Mean	38.9263	
		Median	39.0000	
		Variance	40.567	
		Std. Deviation	6.36919	
		Minimum	21.00	
		Maximum	50.00	
		Range	29.00	
		Interquartile Range	9.00	
		Skewness	-.569	.085
		Kurtosis	-.369	.170
faktor4	Muski pol	Mean	38.2466	.19566
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	37.8627 38.6306
		5% Trimmed Mean	38.4358	
		Median	39.0000	
		Variance	36.941	
		Std. Deviation	6.07793	
		Minimum	21.00	
		Maximum	50.00	
		Range	29.00	
		Interquartile Range	9.00	
		Skewness	-.373	.079
		Kurtosis	-.452	.157
	Zenski pol	Mean	27.9528	.16936
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	27.6204 28.2852
		5% Trimmed Mean	28.0434	
		Median	28.0000	
		Variance	23.691	
		Std. Deviation	4.86735	
		Minimum	14.00	
		Maximum	40.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	6.00	
		Skewness	-.264	.085

		Kurtosis		.140	.170
Muski pol		Mean		26.7896	.15894
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26.4777	
			Upper Bound	27.1015	
		5% Trimmed Mean		26.8405	
		Median		27.0000	
		Variance		24.378	
		Std. Deviation		4.93740	
		Minimum		14.00	
		Maximum		40.00	
		Range		26.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		-.179	.079
		Kurtosis		-.003	.157
ukupno_sk	Zenski pol	Mean		196.1114	.95528
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	194.2363	
			Upper Bound	197.9865	
		5% Trimmed Mean		196.5635	
		Median		197.5000	
		Variance		753.779	
		Std. Deviation		27.45504	
		Minimum		113.00	
		Maximum		257.00	
		Range		144.00	
		Interquartile Range		41.00	
		Skewness		-.238	.085
		Kurtosis		-.512	.170
Muski pol		Mean		187.1492	.89142
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	185.3999	
			Upper Bound	188.8986	
		5% Trimmed Mean		187.3653	
		Median		188.0000	
		Variance		766.824	
		Std. Deviation		27.69159	
		Minimum		109.00	
		Maximum		258.00	
		Range		149.00	
		Interquartile Range		40.00	
		Skewness		-.121	.079
		Kurtosis		-.503	.157

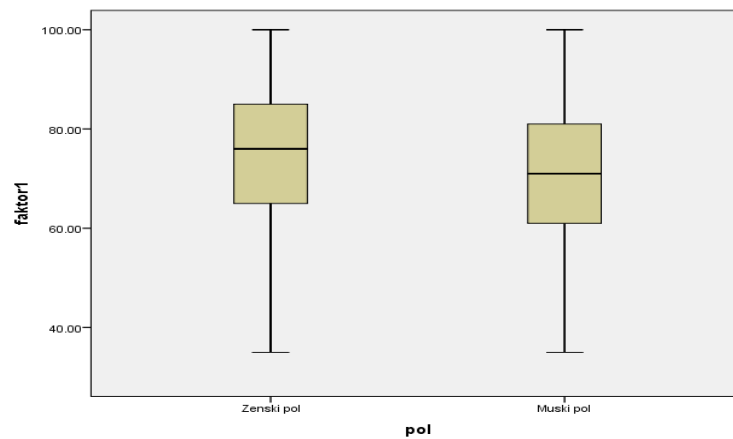
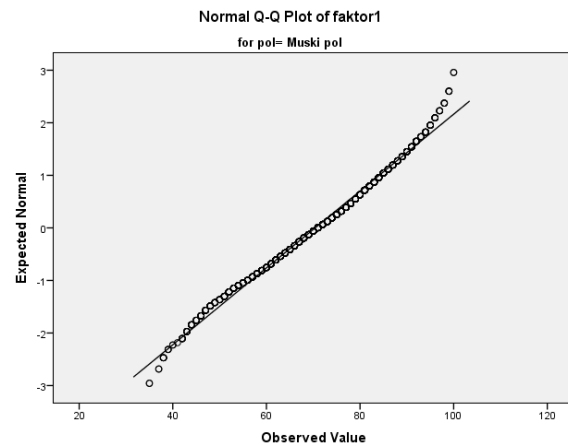
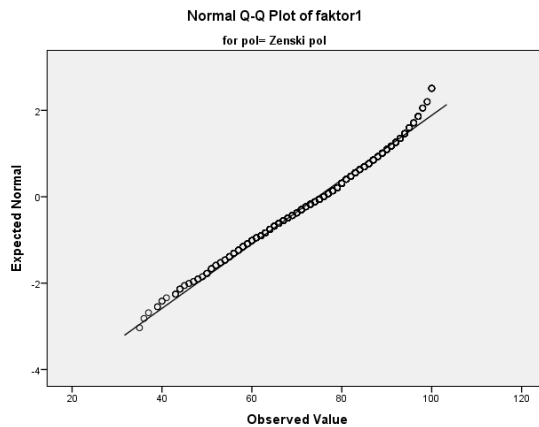
Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	Zenski pol	.059	826	.000	.985	826	.000
	Muski pol	.049	965	.000	.989	965	.000
faktor2	Zenski pol	.066	826	.000	.981	826	.000
	Muski pol	.058	965	.000	.989	965	.000
faktor3	Zenski pol	.084	826	.000	.960	826	.000
	Muski pol	.067	965	.000	.977	965	.000
faktor4	Zenski pol	.065	826	.000	.989	826	.000
	Muski pol	.069	965	.000	.990	965	.000
ukupno_sk	Zenski pol	.040	826	.003	.989	826	.000

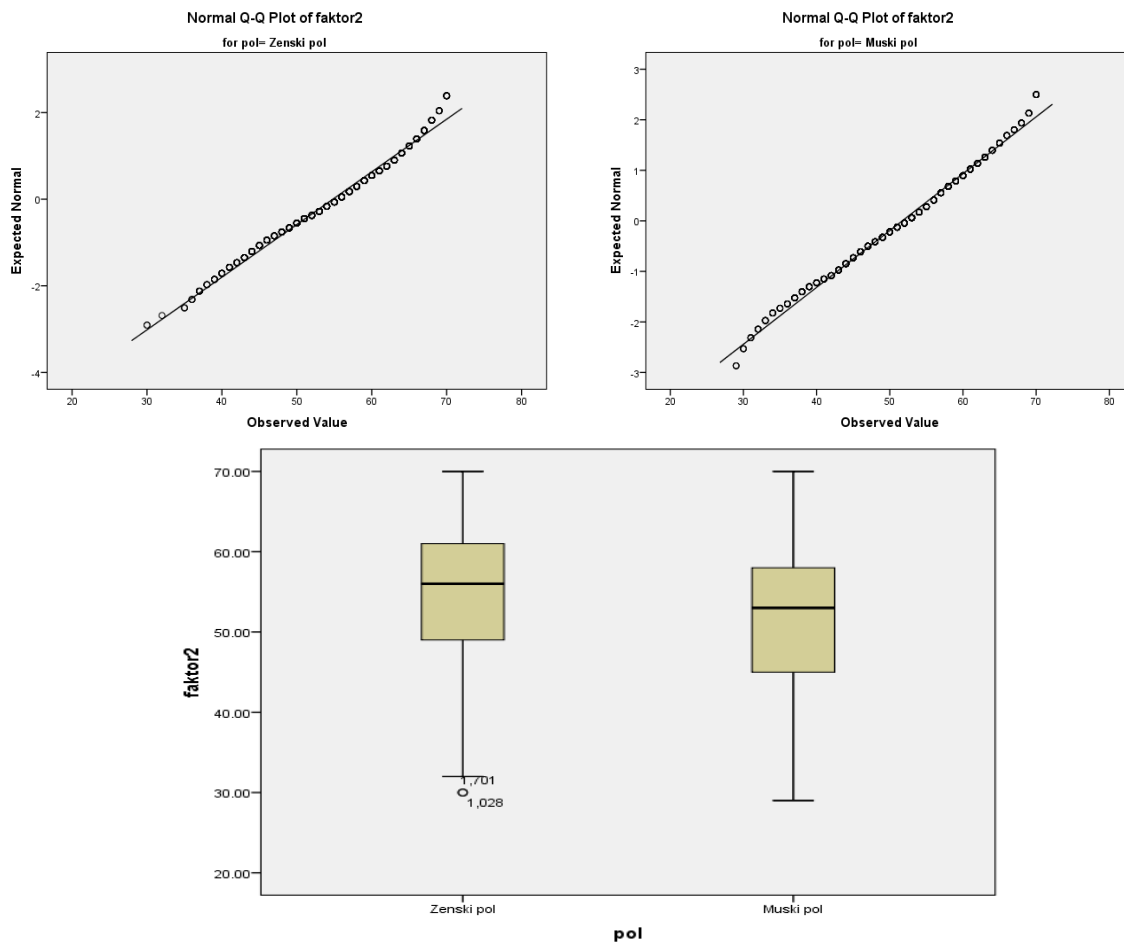
	Muski pol	.042	965	.000	.994	965	.000
--	-----------	------	-----	------	------	-----	------

a. Lilliefors Significance Correction

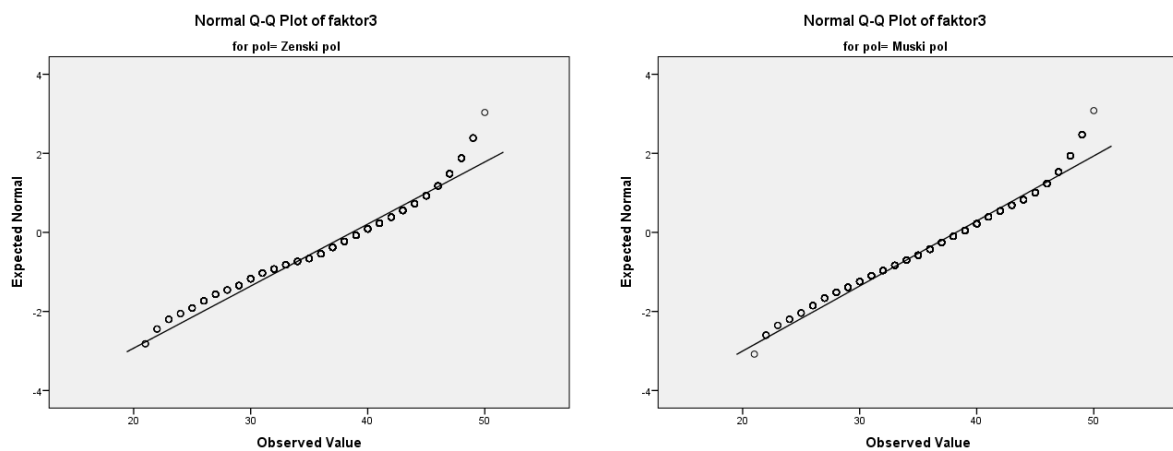
faktor1 Normal Q-Q Plots

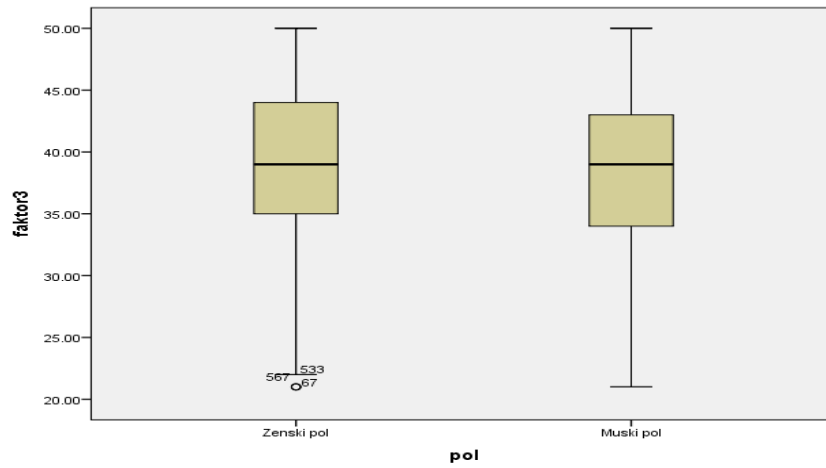


Faktor 2 Normal Q-Q Plots

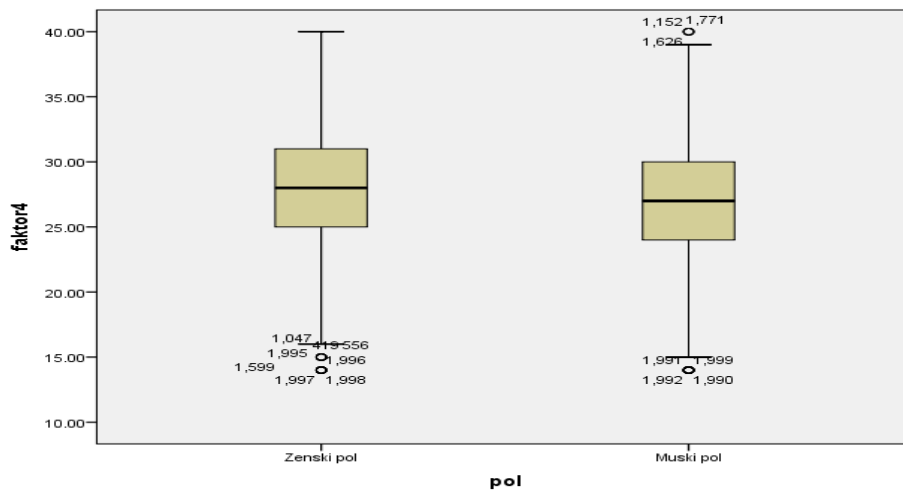
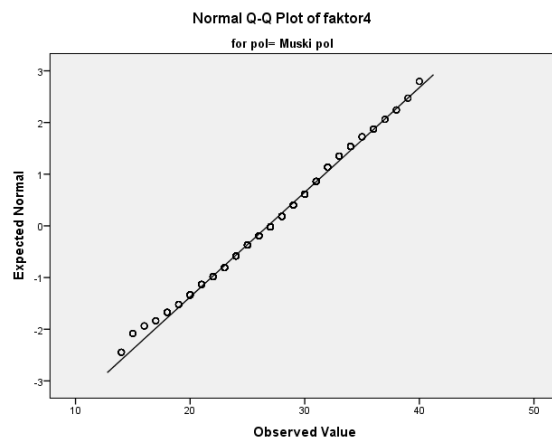
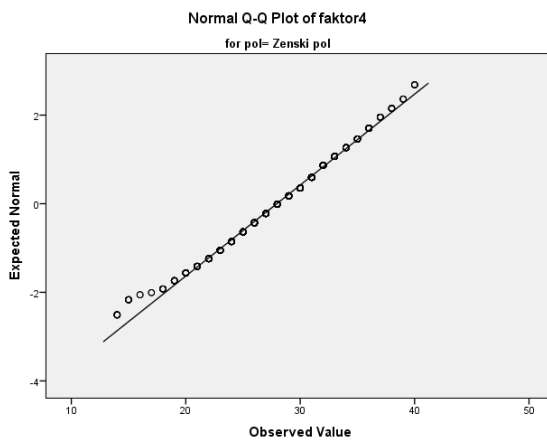


Faktor 3 Normal Q-Q Plots

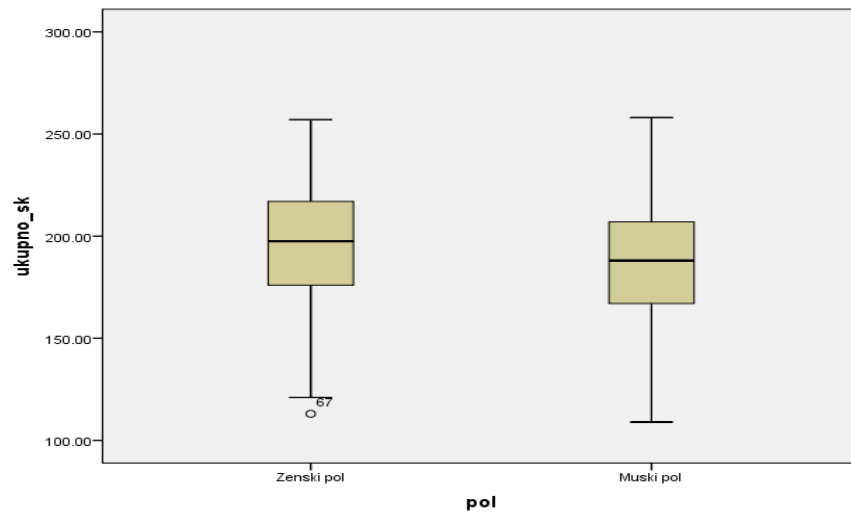
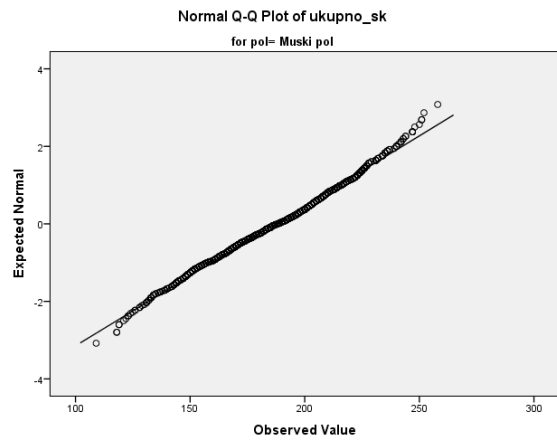
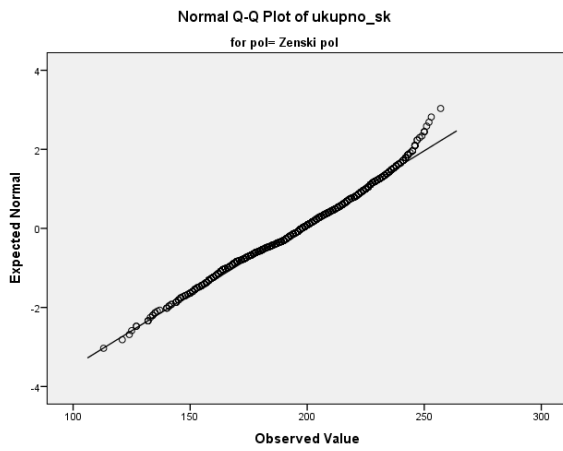




Faktor 4 Normal Q-Q Plots



Faktor 4 ukupno_sk Normal Q-Q Plots



Прилог 6.3: Левенов тест хомогености варијанси (друга помоћна хипотеза)

узраст

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	2.987	6	1841	.007
faktor2	3.093	6	1861	.005
faktor3	4.292	6	1856	.000
faktor4	7.749	6	1886	.000
ukupno_sk	2.604	6	1758	.016

пол

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	.183	1	1873	.669
faktor2	7.608	1	1892	.006
faktor3	1.687	1	1888	.194
faktor4	.354	1	1918	.552
ukupno_sk	.315	1	1789	.574

**Прилог 6.4: Гејмс-Хауелов тест накнадних поређења по паровима
(друга помоћна хипотеза)**

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons							
Games-Howell							
Dependent Variable	(I) uzrast_kat	(J) uzrast_kat	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
faktor1	0 do 3 godine	3.1 do 3.6 godina	-.30670	1.98222	1.000	-6.2113	5.5979
		3.7 do 4 godine	-2.64685	1.97686	.833	-8.5357	3.2420
		4.1 do 4.6 godina	-6.99951*	1.71295	.001	-12.1246	-1.8744
		4.7 do 5 godina	-6.75000*	1.85439	.006	-12.2812	-1.2188
		5.1 do 5.6 godina	-7.48786*	1.68061	.000	-12.5212	-2.4545
		5.7 godina i više	-10.36518*	1.62771	.000	-15.2500	-5.4804
	3.1 do 3.6 godina	0 do 3 godine	.30670	1.98222	1.000	-5.5979	6.2113
		3.7 do 4 godine	-2.34015	1.77103	.842	-7.5980	2.9177
		4.1 do 4.6 godina	-6.69281*	1.47063	.000	-11.0632	-2.3224
		4.7 do 5 godina	-6.44330*	1.63319	.002	-11.2910	-1.5956
		5.1 do 5.6 godina	-7.18116*	1.43283	.000	-11.4416	-2.9207
		5.7 godina i više	-10.05849*	1.37039	.000	-14.1391	-5.9779
	3.7 do 4 godine	0 do 3 godine	2.64685	1.97686	.833	-3.2420	8.5357
		3.1 do 3.6 godina	2.34015	1.77103	.842	-2.9177	7.5980
		4.1 do 4.6 godina	-4.35266*	1.46340	.050	-8.7011	-.0042
		4.7 do 5 godina	-4.10315	1.62668	.155	-8.9312	.7249
		5.1 do 5.6 godina	-4.84101*	1.42540	.014	-9.0790	-.6030
		5.7 godina i više	-7.71834*	1.36263	.000	-11.7754	-3.6613
	4.1 do 4.6 godina	0 do 3 godine	6.99951*	1.71295	.001	1.8744	12.1246
		3.1 do 3.6 godina	6.69281*	1.47063	.000	2.3224	11.0632
		3.7 do 4 godine	4.35266*	1.46340	.050	.0042	8.7011
		4.7 do 5 godina	.24951	1.29317	1.000	-3.5846	4.0836
		5.1 do 5.6 godina	-.48835	1.02859	.999	-3.5307	2.5540
		5.7 godina i više	-3.36567*	.93967	.007	-6.1458	-.5855
	4.7 do 5 godina	0 do 3 godine	6.75000*	1.85439	.006	1.2188	12.2812
		3.1 do 3.6 godina	6.44330*	1.63319	.002	1.5956	11.2910
		3.7 do 4 godine	4.10315	1.62668	.155	-.7249	8.9312
		4.1 do 4.6 godina	-.24951	1.29317	1.000	-4.0836	3.5846
		5.1 do 5.6 godina	-.73786	1.25002	.997	-4.4451	2.9694
		5.7 godina i više	-3.61518*	1.17793	.038	-7.1126	-.1178
	5.1 do 5.6 godina	0 do 3 godine	7.48786*	1.68061	.000	2.4545	12.5212
		3.1 do 3.6 godina	7.18116*	1.43283	.000	2.9207	11.4416
		3.7 do 4 godine	4.84101*	1.42540	.014	.6030	9.0790
		4.1 do 4.6 godina	.48835	1.02859	.999	-2.5540	3.5307
		4.7 do 5 godina	.73786	1.25002	.997	-2.9694	4.4451
		5.7 godina i više	-2.87733*	.87933	.019	-5.4763	-.2784
	5.7 godina i više	0 do 3 godine	10.36518*	1.62771	.000	5.4804	15.2500
		3.1 do 3.6 godina	10.05849*	1.37039	.000	5.9779	14.1391
		3.7 do 4 godine	7.71834*	1.36263	.000	3.6613	11.7754
		4.1 do 4.6 godina	3.36567*	.93967	.007	.5855	6.1458
		4.7 do 5 godina	3.61518*	1.17793	.038	.1178	7.1126
		5.1 do 5.6 godina	2.87733*	.87933	.019	.2784	5.4763
faktor2	0 do 3 godine	3.1 do 3.6 godina	-1.96971	1.19290	.649	-5.5268	1.5874
		3.7 do 4 godine	-2.33807	1.21190	.464	-5.9503	1.2742
		4.1 do 4.6 godina	-5.35141*	1.06205	.000	-8.5321	-2.1707
		4.7 do 5 godina	-4.84743*	1.13080	.001	-8.2246	-1.4703
		5.1 do 5.6 godina	-5.63958*	1.05174	.000	-8.7911	-2.4881

		5.7 godina i više	-8.21560*	1.02751	.000	-11.2990	-5.1322
	3.1 do 3.6 godina	0 do 3 godine	1.96971	1.19290	.649	-1.5874	5.5268
		3.7 do 4 godine	-.36836	1.02620	1.000	-3.4136	2.6769
		4.1 do 4.6 godina	-3.38170*	.84400	.002	-5.8878	-.8756
		4.7 do 5 godina	-2.87773*	.92902	.034	-5.6343	-.1212
		5.1 do 5.6 godina	-3.66988*	.83099	.000	-6.1379	-1.2019
		5.7 godina i više	-6.24589*	.80010	.000	-8.6243	-3.8675
	3.7 do 4 godine	0 do 3 godine	2.33807	1.21190	.464	-1.2742	5.9503
		3.1 do 3.6 godina	.36836	1.02620	1.000	-2.6769	3.4136
		4.1 do 4.6 godina	-3.01334*	.87064	.011	-5.5991	-.4276
		4.7 do 5 godina	-2.50937	.95329	.120	-5.3382	.3195
		5.1 do 5.6 godina	-3.30151*	.85804	.003	-5.8504	-.7526
		5.7 godina i više	-5.87753*	.82816	.000	-8.3399	-3.4152
	4.1 do 4.6 godina	0 do 3 godine	5.35141*	1.06205	.000	2.1707	8.5321
		3.1 do 3.6 godina	3.38170*	.84400	.002	.8756	5.8878
		3.7 do 4 godine	3.01334*	.87064	.011	.4276	5.5991
		4.7 do 5 godina	.50397	.75367	.994	-1.7301	2.7380
		5.1 do 5.6 godina	-.28818	.62887	.999	-2.1480	1.5717
		5.7 godina i više	-2.86419*	.58745	.000	-4.6015	-1.1269
	4.7 do 5 godina	0 do 3 godine	4.84743*	1.13080	.001	1.4703	8.2246
		3.1 do 3.6 godina	2.87773*	.92902	.034	.1212	5.6343
		3.7 do 4 godine	2.50937	.95329	.120	-.3195	5.3382
		4.1 do 4.6 godina	-.50397	.75367	.994	-2.7380	1.7301
		5.1 do 5.6 godina	-.79215	.73907	.936	-2.9830	1.3987
		5.7 godina i više	-3.36816*	.70417	.000	-5.4570	-1.2794
	5.1 do 5.6 godina	0 do 3 godine	5.63958*	1.05174	.000	2.4881	8.7911
		3.1 do 3.6 godina	3.66988*	.83099	.000	1.2019	6.1379
		3.7 do 4 godine	3.30151*	.85804	.003	.7526	5.8504
		4.1 do 4.6 godina	.28818	.62887	.999	-1.5717	2.1480
		4.7 do 5 godina	.79215	.73907	.936	-1.3987	2.9830
		5.7 godina i više	-2.57601*	.56861	.000	-4.2564	-.8956
	5.7 godina i više	0 do 3 godine	8.21560*	1.02751	.000	5.1322	11.2990
		3.1 do 3.6 godina	6.24589*	.80010	.000	3.8675	8.6243
		3.7 do 4 godine	5.87753*	.82816	.000	3.4152	8.3399
		4.1 do 4.6 godina	2.86419*	.58745	.000	1.1269	4.6015
		4.7 do 5 godina	3.36816*	.70417	.000	1.2794	5.4570
		5.1 do 5.6 godina	2.57601*	.56861	.000	.8956	4.2564
faktor3	0 do 3 godine	3.1 do 3.6 godina	-1.74173	.83178	.360	-4.2183	.7348
		3.7 do 4 godine	-2.25591	.84608	.112	-4.7744	.2626
		4.1 do 4.6 godina	-2.46301*	.74093	.018	-4.6748	-.2512
		4.7 do 5 godina	-1.69686	.77092	.300	-3.9958	.6021
		5.1 do 5.6 godina	-3.25638*	.71393	.000	-5.3912	-1.1216
		5.7 godina i više	-5.20968*	.67662	.000	-7.2393	-3.1801
	3.1 do 3.6 godina	0 do 3 godine	1.74173	.83178	.360	-.7348	4.2183
		3.7 do 4 godine	-.51419	.77603	.994	-2.8174	1.7890
		4.1 do 4.6 godina	-.72128	.65981	.930	-2.6795	1.2369
		4.7 do 5 godina	.04487	.69333	1.000	-2.0127	2.1025
		5.1 do 5.6 godina	-1.51465	.62934	.200	-3.3840	.3547
		5.7 godina i više	-3.46795*	.58667	.000	-5.2140	-1.7219
	3.7 do 4 godine	0 do 3 godine	2.25591	.84608	.112	-.2626	4.7744
		3.1 do 3.6 godina	.51419	.77603	.994	-1.7890	2.8174
		4.1 do 4.6 godina	-.20710	.67775	1.000	-2.2191	1.8049
		4.7 do 5 godina	.55906	.71042	.986	-1.5496	2.6678
		5.1 do 5.6 godina	-1.00046	.64813	.718	-2.9261	.9252
		5.7 godina i više	-2.95376*	.60678	.000	-4.7601	-1.1474
	4.1 do 4.6 godina	0 do 3 godine	2.46301*	.74093	.018	.2512	4.6748
		3.1 do 3.6 godina	.72128	.65981	.930	-1.2369	2.6795
		3.7 do 4 godine	.20710	.67775	1.000	-1.8049	2.2191
		4.7 do 5 godina	.76615	.58122	.843	-.9559	2.4882

		5.1 do 5.6 godina	-.79337	.50318	.697	-2.2817	.6950
		5.7 godina i više	-2.74667*	.44867	.000	-4.0746	-1.4187
	4.7 do 5 godina	0 do 3 godine	1.69686	.77092	.300	-.6021	3.9958
		3.1 do 3.6 godina	-.04487	.69333	1.000	-2.1025	2.0127
		3.7 do 4 godine	-.55906	.71042	.986	-2.6678	1.5496
		4.1 do 4.6 godina	-.76615	.58122	.843	-2.4882	.9559
		5.1 do 5.6 godina	-1.55952	.54639	.068	-3.1791	.0600
		5.7 godina i više	-3.51282*	.49664	.000	-4.9873	-2.0383
	5.1 do 5.6 godina	0 do 3 godine	3.25638*	.71393	.000	1.1216	5.3912
		3.1 do 3.6 godina	1.51465	.62934	.200	-.3547	3.3840
		3.7 do 4 godine	1.00046	.64813	.718	-.9252	2.9261
		4.1 do 4.6 godina	.79337	.50318	.697	-.6950	2.2817
		4.7 do 5 godina	1.55952	.54639	.068	-.0600	3.1791
		5.7 godina i više	-1.95330*	.40253	.000	-3.1433	-.7633
	5.7 godina i više	0 do 3 godine	5.20968*	.67662	.000	3.1801	7.2393
		3.1 do 3.6 godina	3.46795*	.58667	.000	1.7219	5.2140
		3.7 do 4 godine	2.95376*	.60678	.000	1.1474	4.7601
		4.1 do 4.6 godina	2.74667*	.44867	.000	1.4187	4.0746
		4.7 do 5 godina	3.51282*	.49664	.000	2.0383	4.9873
		5.1 do 5.6 godina	1.95330*	.40253	.000	.7633	3.1433
faktor4	0 do 3 godine	3.1 do 3.6 godina	-1.17224	.73172	.681	-3.3532	1.0087
		3.7 do 4 godine	-1.87504	.73903	.152	-4.0772	.3271
		4.1 do 4.6 godina	-3.68572*	.64029	.000	-5.6034	-1.7680
		4.7 do 5 godina	-3.64679*	.66255	.000	-5.6280	-1.6656
		5.1 do 5.6 godina	-4.55096*	.62060	.000	-6.4133	-2.6886
		5.7 godina i više	-5.27948*	.61056	.000	-7.1138	-3.4452
	3.1 do 3.6 godina	0 do 3 godine	1.17224	.73172	.681	-1.0087	3.3532
		3.7 do 4 godine	-.70280	.64152	.929	-2.6062	1.2006
		4.1 do 4.6 godina	-2.51348*	.52473	.000	-4.0718	-.9551
		4.7 do 5 godina	-2.47455*	.55168	.000	-4.1122	-.8369
		5.1 do 5.6 godina	-3.37872*	.50052	.000	-4.8668	-1.8906
		5.7 godina i više	-4.10724*	.48802	.000	-5.5593	-2.6552
	3.7 do 4 godine	0 do 3 godine	1.87504	.73903	.152	-.3271	4.0772
		3.1 do 3.6 godina	.70280	.64152	.929	-1.2006	2.6062
		4.1 do 4.6 godina	-1.81068*	.53488	.014	-3.3991	-.2222
		4.7 do 5 godina	-1.77175*	.56133	.029	-3.4380	-.1055
		5.1 do 5.6 godina	-2.67592*	.51114	.000	-4.1955	-1.1563
		5.7 godina i više	-3.40443*	.49891	.000	-4.8887	-1.9201
	4.1 do 4.6 godina	0 do 3 godine	3.68572*	.64029	.000	1.7680	5.6034
		3.1 do 3.6 godina	2.51348*	.52473	.000	.9551	4.0718
		3.7 do 4 godine	1.81068*	.53488	.014	.2222	3.3991
		4.7 do 5 godina	.03893	.42297	1.000	-1.2142	1.2921
		5.1 do 5.6 godina	-.86524	.35365	.181	-1.9113	.1808
		5.7 godina i više	-1.59375*	.33573	.000	-2.5869	-.6006
	4.7 do 5 godina	0 do 3 godine	3.64679*	.66255	.000	1.6656	5.6280
		3.1 do 3.6 godina	2.47455*	.55168	.000	.8369	4.1122
		3.7 do 4 godine	1.77175*	.56133	.029	.1055	3.4380
		4.1 do 4.6 godina	-.03893	.42297	1.000	-1.2921	1.2142
		5.1 do 5.6 godina	-.90417	.39252	.245	-2.0679	.2596
		5.7 godina i više	-1.63268*	.37646	.000	-2.7495	-.5159
	5.1 do 5.6 godina	0 do 3 godine	4.55096*	.62060	.000	2.6886	6.4133
		3.1 do 3.6 godina	3.37872*	.50052	.000	1.8906	4.8668
		3.7 do 4 godine	2.67592*	.51114	.000	1.1563	4.1955
		4.1 do 4.6 godina	.86524	.35365	.181	-.1808	1.9113
		4.7 do 5 godina	.90417	.39252	.245	-.2596	2.0679
		5.7 godina i više	-.72851	.29646	.176	-1.6046	.1476
	5.7 godina i više	0 do 3 godine	5.27948*	.61056	.000	3.4452	7.1138
		3.1 do 3.6 godina	4.10724*	.48802	.000	2.6552	5.5593
		3.7 do 4 godine	3.40443*	.49891	.000	1.9201	4.8887

ukupno_sk		4.1 do 4.6 godina	1.59375*	.33573	.000	.6006	2.5869
		4.7 do 5 godina	1.63268*	.37646	.000	.5159	2.7495
		5.1 do 5.6 godina	.72851	.29646	.176	-.1476	1.6046
	0 do 3 godine	3.1 do 3.6 godina	-2.87537	4.18295	.993	-15.3603	9.6096
		3.7 do 4 godine	-4.82970	4.20697	.912	-17.3847	7.7253
		4.1 do 4.6 godina	-13.40818*	3.65068	.007	-24.3635	-2.4529
		4.7 do 5 godina	-12.55335*	3.80958	.021	-23.9595	-1.1472
		5.1 do 5.6 godina	-15.94219*	3.57313	.000	-26.6801	-5.2042
		5.7 godina i više	-24.29138*	3.49025	.000	-34.7992	-13.7836
	3.1 do 3.6 godina	0 do 3 godine	2.87537	4.18295	.993	-9.6096	15.3603
		3.7 do 4 godine	-1.95433	3.64910	.998	-12.7964	8.8877
		4.1 do 4.6 godina	-10.53281*	2.99080	.009	-19.4285	-1.6371
		4.7 do 5 godina	-9.67798*	3.18281	.041	-19.1360	-.2199
		5.1 do 5.6 godina	-13.06681*	2.89562	.000	-21.6868	-4.4468
		5.7 godina i više	-21.41601*	2.79272	.000	-29.7405	-13.0915
	3.7 do 4 godine	0 do 3 godine	4.82970	4.20697	.912	-7.7253	17.3847
		3.1 do 3.6 godina	1.95433	3.64910	.998	-8.8877	12.7964
		4.1 do 4.6 godina	-8.57848	3.02429	.073	-17.5753	.4184
		4.7 do 5 godina	-7.72365	3.21431	.202	-17.2766	1.8292
		5.1 do 5.6 godina	-11.11249*	2.93021	.004	-19.8370	-2.3879
		5.7 godina i više	-19.46168*	2.82856	.000	-27.8945	-11.0288
	4.1 do 4.6 godina	0 do 3 godine	13.40818*	3.65068	.007	2.4529	24.3635
		3.1 do 3.6 godina	10.53281*	2.99080	.009	1.6371	19.4285
		3.7 do 4 godine	8.57848	3.02429	.073	-.4184	17.5753
		4.7 do 5 godina	.85483	2.44145	1.000	-6.3818	8.0914
		5.1 do 5.6 godina	-2.53401	2.05305	.881	-8.6076	3.5396
		5.7 godina i više	-10.88320*	1.90517	.000	-16.5207	-5.2457
	4.7 do 5 godina	0 do 3 godine	12.55335*	3.80958	.021	1.1472	23.9595
		3.1 do 3.6 godina	9.67798*	3.18281	.041	.2199	19.1360
		3.7 do 4 godine	7.72365	3.21431	.202	-1.8292	17.2766
		4.1 do 4.6 godina	-.85483	2.44145	1.000	-8.0914	6.3818
		5.1 do 5.6 godina	-3.38884	2.32389	.769	-10.2791	3.5014
		5.7 godina i više	-11.73803*	2.19433	.000	-18.2502	-5.2259
	5.1 do 5.6 godina	0 do 3 godine	15.94219*	3.57313	.000	5.2042	26.6801
		3.1 do 3.6 godina	13.06681*	2.89562	.000	4.4468	21.6868
		3.7 do 4 godine	11.11249*	2.93021	.004	2.3879	19.8370
		4.1 do 4.6 godina	2.53401	2.05305	.881	-3.5396	8.6076
		4.7 do 5 godina	3.38884	2.32389	.769	-3.5014	10.2791
		5.7 godina i više	-8.34919*	1.75197	.000	-13.5273	-3.1711
	5.7 godina i više	0 do 3 godine	24.29138*	3.49025	.000	13.7836	34.7992
		3.1 do 3.6 godina	21.41601*	2.79272	.000	13.0915	29.7405
		3.7 do 4 godine	19.46168*	2.82856	.000	11.0288	27.8945
		4.1 do 4.6 godina	10.88320*	1.90517	.000	5.2457	16.5207
		4.7 do 5 godina	11.73803*	2.19433	.000	5.2259	18.2502
		5.1 do 5.6 godina	8.34919*	1.75197	.000	3.1711	13.5273

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Прилог 6.5: Дескриптивна статистика и провјера нормалности дистрибуција по нивоима појединих породичних варијабли (опсервациона скала)

Потпуност породице

Descriptives			
ps		Statistic	Std. Error
faktor1	1.0 Mean	73.0643	.36299
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	72.3522	
	Upper Bound	73.7763	
	5% Trimmed Mean	73.3556	
	Median	74.0000	
	Variance	186.576	
	Std. Deviation	13.65929	
	Minimum	35.00	
	Maximum	100.00	
	Range	65.00	
	Interquartile Range	19.00	
	Skewness	-.287	.065
	Kurtosis	-.497	.130
	2.0 Mean	70.8980	1.88266
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	67.1126	
	Upper Bound	74.6833	
	5% Trimmed Mean	70.7052	
	Median	71.0000	
	Variance	173.677	
	Std. Deviation	13.17865	
	Minimum	47.00	
	Maximum	100.00	
	Range	53.00	
	Interquartile Range	21.50	
	Skewness	.095	.340
	Kurtosis	-.810	.668
faktor2	1.0 Mean	53.5268	.22875
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	53.0781	
	Upper Bound	53.9756	
	5% Trimmed Mean	53.7123	
	Median	54.0000	
	Variance	74.095	
	Std. Deviation	8.60787	
	Minimum	29.00	
	Maximum	70.00	
	Range	41.00	
	Interquartile Range	13.00	
	Skewness	-.300	.065
	Kurtosis	-.451	.130
	2.0 Mean	50.4490	1.25968
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	47.9162	
	Upper Bound	52.9817	
	5% Trimmed Mean	50.3753	
	Median	50.0000	
	Variance	77.753	
	Std. Deviation	8.81774	

		Minimum	33.00	
		Maximum	70.00	
		Range	37.00	
		Interquartile Range	14.00	
		Skewness	.109	.340
		Kurtosis	-.691	.668
faktor3	1.0	Mean	38.5353	.16405
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.2135	
		Upper Bound	38.8571	
		5% Trimmed Mean	38.7593	
		Median	39.0000	
		Variance	38.106	
		Std. Deviation	6.17302	
		Minimum	21.00	
		Maximum	50.00	
		Range	29.00	
		Interquartile Range	8.00	
		Skewness	-.477	.065
		Kurtosis	-.417	.130
	2.0	Mean	38.0816	.91046
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	36.2510	
		Upper Bound	39.9122	
		5% Trimmed Mean	38.2800	
		Median	38.0000	
		Variance	40.618	
		Std. Deviation	6.37324	
		Minimum	22.00	
		Maximum	49.00	
		Range	27.00	
		Interquartile Range	11.00	
		Skewness	-.309	.340
		Kurtosis	-.378	.668
faktor4	1.0	Mean	27.5162	.13067
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.2599	
		Upper Bound	27.7726	
		5% Trimmed Mean	27.5815	
		Median	28.0000	
		Variance	24.178	
		Std. Deviation	4.91710	
		Minimum	14.00	
		Maximum	40.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.225	.065
		Kurtosis	.041	.130
	2.0	Mean	26.6122	.69241
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	25.2201	
		Upper Bound	28.0044	
		5% Trimmed Mean	26.5261	
		Median	26.0000	
		Variance	23.492	
		Std. Deviation	4.84689	
		Minimum	16.00	
		Maximum	38.00	
		Range	22.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	.197	.340

Kurtosis		-.395	.668
ukupno_sk	1.0 Mean	192.6427	.73611
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	191.1987	
	Upper Bound	194.0866	
	5% Trimmed Mean	192.9758	
	Median	194.0000	
	Variance	767.273	
	Std. Deviation	27.69969	
	Minimum	109.00	
	Maximum	258.00	
	Range	149.00	
	Interquartile Range	41.00	
	Skewness	-.180	.065
	Kurtosis	-.517	.130
	2.0 Mean	186.0408	3.95241
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	178.0940	
	Upper Bound	193.9877	
	5% Trimmed Mean	185.0306	
	Median	185.0000	
	Variance	765.457	
	Std. Deviation	27.66689	
	Minimum	144.00	
	Maximum	251.00	
	Range	107.00	
	Interquartile Range	46.00	
	Skewness	.378	.340
	Kurtosis	-.674	.668

Tests of Normality

ps		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	1.0	.056	1416	.000	.986	1416	.000
	2.0	.075	49	.200*	.976	49	.415
faktor2	1.0	.062	1416	.000	.985	1416	.000
	2.0	.101	49	.200*	.976	49	.420
faktor3	1.0	.078	1416	.000	.969	1416	.000
	2.0	.089	49	.200*	.972	49	.285
faktor4	1.0	.064	1416	.000	.991	1416	.000
	2.0	.113	49	.154	.981	49	.588
ukupno_sk	1.0	.038	1416	.000	.992	1416	.000
	2.0	.083	49	.200*	.961	49	.105

Број браће у сесмапа

Descriptives

brat/seka			Statistic	Std. Error
faktor1	.0	Mean	72.4020	.76453
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	70.8974	
		Upper Bound	73.9067	

		5% Trimmed Mean	72.5878	
		Median	73.5000	
		Variance	173.014	
		Std. Deviation	13.15348	
		Minimum	39.00	
		Maximum	100.00	
		Range	61.00	
		Interquartile Range	20.00	
		Skewness	-.222	.142
		Kurtosis	-.553	.282
	1.0	Mean	73.0169	.46682
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	72.1007	
		Upper Bound	73.9331	
		5% Trimmed Mean	73.2998	
		Median	74.0000	
		Variance	193.731	
		Std. Deviation	13.91871	
		Minimum	35.00	
		Maximum	100.00	
		Range	65.00	
		Interquartile Range	20.00	
		Skewness	-.265	.082
		Kurtosis	-.529	.164
	2.0	Mean	73.5769	.85547
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	71.8915	
		Upper Bound	75.2624	
		5% Trimmed Mean	73.9122	
		Median	74.0000	
		Variance	171.249	
		Std. Deviation	13.08623	
		Minimum	35.00	
		Maximum	98.00	
		Range	63.00	
		Interquartile Range	18.00	
		Skewness	-.391	.159
		Kurtosis	-.293	.317
	3.0	Mean	73.3261	2.13122
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	69.0336	
		Upper Bound	77.6186	
		5% Trimmed Mean	73.6787	
		Median	73.0000	
		Variance	208.936	
		Std. Deviation	14.45461	
		Minimum	44.00	
		Maximum	99.00	
		Range	55.00	
		Interquartile Range	23.00	
		Skewness	-.282	.350
		Kurtosis	-.779	.688
faktor2	.0	Mean	52.6824	.51242
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	51.6740	
		Upper Bound	53.6909	

		5% Trimmed Mean	52.8596	
		Median	53.0000	
		Variance	77.723	
		Std. Deviation	8.81604	
		Minimum	29.00	
		Maximum	70.00	
		Range	41.00	
		Interquartile Range	12.00	
		Skewness	-.266	.142
		Kurtosis	-.416	.282
	1.0	Mean	53.6479	.29094
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	53.0769	
		Upper Bound	54.2189	
		5% Trimmed Mean	53.8080	
		Median	54.0000	
		Variance	75.249	
		Std. Deviation	8.67460	
		Minimum	30.00	
		Maximum	70.00	
		Range	40.00	
		Interquartile Range	13.00	
		Skewness	-.239	.082
		Kurtosis	-.552	.164
	2.0	Mean	53.6496	.53383
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	52.5978	
		Upper Bound	54.7013	
		5% Trimmed Mean	53.8343	
		Median	55.0000	
		Variance	66.684	
		Std. Deviation	8.16600	
		Minimum	30.00	
		Maximum	70.00	
		Range	40.00	
		Interquartile Range	12.00	
		Skewness	-.431	.159
		Kurtosis	-.344	.317
	3.0	Mean	52.7174	1.29982
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	50.0994	
		Upper Bound	55.3354	
		5% Trimmed Mean	53.1498	
		Median	54.0000	
		Variance	77.718	
		Std. Deviation	8.81580	
		Minimum	31.00	
		Maximum	66.00	
		Range	35.00	
		Interquartile Range	13.25	
		Skewness	-.691	.350
		Kurtosis	-.058	.688
faktor3	.0	Mean	38.2703	.33047
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	37.6199	
		Upper Bound	38.9207	
		5% Trimmed Mean	38.5015	
		Median	39.0000	
		Variance	32.327	
		Std. Deviation	5.68566	
		Minimum	21.00	

		Maximum	49.00	
		Range	28.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.519	.142
		Kurtosis	.103	.282
	1.0	Mean	38.6682	.20768
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.2606	
		Upper Bound	39.0758	
		5% Trimmed Mean	38.8973	
		Median	39.0000	
		Variance	38.344	
		Std. Deviation	6.19222	
		Minimum	22.00	
		Maximum	50.00	
		Range	28.00	
		Interquartile Range	8.00	
		Skewness	-.497	.082
		Kurtosis	-.441	.164
	2.0	Mean	38.4060	.44023
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	37.5386	
		Upper Bound	39.2733	
		5% Trimmed Mean	38.6491	
		Median	39.0000	
		Variance	45.349	
		Std. Deviation	6.73420	
		Minimum	22.00	
		Maximum	49.00	
		Range	27.00	
		Interquartile Range	11.00	
		Skewness	-.410	.159
		Kurtosis	-.732	.317
	3.0	Mean	37.8478	.89711
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	36.0410	
		Upper Bound	39.6547	
		5% Trimmed Mean	37.9106	
		Median	38.0000	
		Variance	37.021	
		Std. Deviation	6.08447	
		Minimum	26.00	
		Maximum	48.00	
		Range	22.00	
		Interquartile Range	8.25	
		Skewness	-.170	.350
		Kurtosis	-.580	.688
faktor4	.0	Mean	27.2061	.28740
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	26.6405	
		Upper Bound	27.7717	
		5% Trimmed Mean	27.2710	
		Median	27.0000	
		Variance	24.449	
		Std. Deviation	4.94458	
		Minimum	14.00	
		Maximum	39.00	
		Range	25.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.197	.142
		Kurtosis	-.163	.282

1.0	Mean	27.5804	.17027
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.2463	
	Upper Bound	27.9146	
	5% Trimmed Mean	27.6581	
	Median	28.0000	
	Variance	25.773	
	Std. Deviation	5.07672	
	Minimum	14.00	
	Maximum	40.00	
	Range	26.00	
	Interquartile Range	7.00	
	Skewness	-.261	.082
	Kurtosis	-.040	.164
2.0	Mean	27.4573	.27100
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	26.9233	
	Upper Bound	27.9912	
	5% Trimmed Mean	27.4953	
	Median	28.0000	
	Variance	17.185	
	Std. Deviation	4.14546	
	Minimum	14.00	
	Maximum	40.00	
	Range	26.00	
	Interquartile Range	5.00	
	Skewness	-.139	.159
	Kurtosis	.625	.317
3.0	Mean	27.6087	.77489
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	26.0480	
	Upper Bound	29.1694	
	5% Trimmed Mean	27.4372	
	Median	28.0000	
	Variance	27.621	
	Std. Deviation	5.25559	
	Minimum	18.00	
	Maximum	40.00	
	Range	22.00	
	Interquartile Range	7.25	
	Skewness	.366	.350
	Kurtosis	-.245	.688
ukupno_sk .0	Mean	190.5608	1.59414
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	187.4235	
	Upper Bound	193.6981	
	5% Trimmed Mean	190.6179	
	Median	191.0000	
	Variance	752.220	
	Std. Deviation	27.42663	
	Minimum	118.00	
	Maximum	251.00	
	Range	133.00	
	Interquartile Range	40.75	
	Skewness	-.070	.142
	Kurtosis	-.695	.282
1.0	Mean	192.9134	.94978
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	191.0493	
	Upper Bound	194.7775	

5% Trimmed Mean	193.2017	
Median	194.0000	
Variance	801.949	
Std. Deviation	28.31870	
Minimum	109.00	
Maximum	258.00	
Range	149.00	
Interquartile Range	42.00	
Skewness	-.145	.082
Kurtosis	-.574	.164
2.0 Mean	193.0897	1.65398
95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	189.8311	
Upper Bound	196.3484	
5% Trimmed Mean	193.6140	
Median	196.0000	
Variance	640.142	
Std. Deviation	25.30103	
Minimum	121.00	
Maximum	251.00	
Range	130.00	
Interquartile Range	36.00	
Skewness	-.337	.159
Kurtosis	-.220	.317
3.0 Mean	191.5000	4.39177
95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	182.6545	
Upper Bound	200.3455	
5% Trimmed Mean	192.0145	
Median	196.0000	
Variance	887.233	
Std. Deviation	29.78646	
Minimum	125.00	
Maximum	252.00	
Range	127.00	
Interquartile Range	44.75	
Skewness	-.376	.350
Kurtosis	-.169	.688

Tests of Normality

	brat/seka	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	.0	.048	296	.092	.987	296	.009
	1.0	.061	889	.000	.986	889	.000
	2.0	.054	234	.096	.982	234	.005
	3.0	.114	46	.167	.961	46	.131
faktor2	.0	.050	296	.075	.987	296	.007
	1.0	.061	889	.000	.985	889	.000
	2.0	.094	234	.000	.977	234	.001
	3.0	.143	46	.019	.947	46	.037
faktor3	.0	.088	296	.000	.974	296	.000
	1.0	.080	889	.000	.966	889	.000
	2.0	.088	234	.000	.958	234	.000
	3.0	.076	46	.200 [*]	.965	46	.179

faktor4	.0	.069	296	.002	.989	296	.024
	1.0	.070	889	.000	.989	889	.000
	2.0	.089	234	.000	.988	234	.047
	3.0	.113	46	.178	.972	46	.339
ukupno_sk	.0	.049	296	.085	.987	296	.009
	1.0	.036	889	.007	.992	889	.000
	2.0	.078	234	.001	.988	234	.045
	3.0	.082	46	.200*	.974	46	.379

Ред рођења

Descriptives

rr		Statistic	Std. Error
faktor1	1.0 Mean	73.3895	.49972
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	72.4085	
	Upper Bound	74.3705	
	5% Trimmed Mean	73.6579	
	Median	74.0000	
	Variance	189.785	
	Std. Deviation	13.77624	
	Minimum	37.00	
	Maximum	100.00	
	Range	63.00	
	Interquartile Range	21.00	
	Skewness	-.260	.089
	Kurtosis	-.626	.177
	2.0 Mean	72.6069	.56475
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	71.4977	
	Upper Bound	73.7161	
	5% Trimmed Mean	72.8985	
	Median	73.0000	
3.0	Variance	184.985	
	Std. Deviation	13.60092	
	Minimum	35.00	
	Maximum	100.00	
	Range	65.00	
	Interquartile Range	19.00	
	Skewness	-.292	.101
	Kurtosis	-.375	.203
	3.0 Mean	72.3600	1.16826
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	70.0477	
	Upper Bound	74.6723	
	5% Trimmed Mean	72.6422	
	Median	73.0000	
	Variance	170.603	
	Std. Deviation	13.06152	
	Minimum	39.00	
	Maximum	99.00	
	Range	60.00	
	Interquartile Range	17.50	

faktor2	1.0	Skewness	-.320	.217
		Kurtosis	-.409	.430
		Mean	53.4947	.31725
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	52.8719	
		Upper Bound	54.1175	
		5% Trimmed Mean	53.6857	
		Median	54.0000	
		Variance	76.493	
		Std. Deviation	8.74601	
		Minimum	29.00	
		Maximum	70.00	
		Range	41.00	
		Interquartile Range	13.00	
		Skewness	-.274	.089
		Kurtosis	-.438	.177
		2.0 Mean	53.5017	.35265
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	52.8091	
		Upper Bound	54.1944	
		5% Trimmed Mean	53.6456	
		Median	55.0000	
		Variance	72.130	
		Std. Deviation	8.49291	
		Minimum	31.00	
		Maximum	70.00	
		Range	39.00	
		Interquartile Range	12.00	
		Skewness	-.267	.101
		Kurtosis	-.591	.203
		3.0 Mean	52.6320	.76702
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	51.1138	
		Upper Bound	54.1502	
		5% Trimmed Mean	52.8844	
		Median	54.0000	
		Variance	73.541	
		Std. Deviation	8.57560	
		Minimum	30.00	
		Maximum	70.00	
		Range	40.00	
		Interquartile Range	13.00	
		Skewness	-.477	.217
		Kurtosis	-.238	.430
faktor3	1.0	Mean	38.4803	.22166
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.0451	
		Upper Bound	38.9154	
		5% Trimmed Mean	38.7091	
		Median	39.0000	
		Variance	37.341	
		Std. Deviation	6.11072	
		Minimum	21.00	
		Maximum	50.00	
		Range	29.00	
		Interquartile Range	8.00	
		Skewness	-.469	.089
		Kurtosis	-.365	.177
		2.0 Mean	38.6121	.26159
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.0983	
		Upper Bound	39.1258	

		5% Trimmed Mean	38.8467	
		Median	39.0000	
		Variance	39.689	
		Std. Deviation	6.29989	
		Minimum	22.00	
		Maximum	49.00	
		Range	27.00	
		Interquartile Range	9.75	
		Skewness	-.511	.101
		Kurtosis	-.448	.203
	3.0	Mean	38.3360	.54168
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	37.2639	
		Upper Bound	39.4081	
		5% Trimmed Mean	38.4911	
		Median	39.0000	
		Variance	36.677	
		Std. Deviation	6.05611	
		Minimum	23.00	
		Maximum	49.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	9.00	
		Skewness	-.290	.217
		Kurtosis	-.532	.430
faktor4	1.0	Mean	27.6316	.17535
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.2873	
		Upper Bound	27.9758	
		5% Trimmed Mean	27.6930	
		Median	28.0000	
		Variance	23.369	
		Std. Deviation	4.83412	
		Minimum	14.00	
		Maximum	40.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.227	.089
		Kurtosis	.046	.177
	2.0	Mean	27.3621	.20924
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	26.9511	
		Upper Bound	27.7730	
		5% Trimmed Mean	27.4483	
		Median	28.0000	
		Variance	25.392	
		Std. Deviation	5.03905	
		Minimum	14.00	
		Maximum	40.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.282	.101
		Kurtosis	-.022	.203
	3.0	Mean	27.1760	.43271
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	26.3196	
		Upper Bound	28.0324	
		5% Trimmed Mean	27.1111	
		Median	27.0000	
		Variance	23.404	
		Std. Deviation	4.83779	
		Minimum	15.00	

	Maximum	40.00	
	Range	25.00	
	Interquartile Range	6.00	
	Skewness	.286	.217
	Kurtosis	.173	.430
ukupno_sk 1.0	Mean	192.9961	1.01265
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	191.0081	
	Upper Bound	194.9840	
	5% Trimmed Mean	193.1754	
	Median	194.0000	
	Variance	779.350	
	Std. Deviation	27.91685	
	Minimum	109.00	
	Maximum	253.00	
	Range	144.00	
	Interquartile Range	43.00	
	Skewness	-.122	.089
	Kurtosis	-.625	.177
2.0	Mean	192.0828	1.14830
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	189.8274	
	Upper Bound	194.3381	
	5% Trimmed Mean	192.4579	
	Median	193.0000	
	Variance	764.777	
	Std. Deviation	27.65461	
	Minimum	118.00	
	Maximum	258.00	
	Range	140.00	
	Interquartile Range	38.00	
	Skewness	-.180	.101
	Kurtosis	-.508	.203
3.0	Mean	190.5040	2.40144
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	185.7509	
	Upper Bound	195.2571	
	5% Trimmed Mean	191.1711	
	Median	195.0000	
	Variance	720.865	
	Std. Deviation	26.84893	
	Minimum	121.00	
	Maximum	252.00	
	Range	131.00	
	Interquartile Range	36.50	
	Skewness	-.376	.217
	Kurtosis	-.109	.430

Tests of Normality

faktor1	rr	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	1.0	.059	760	.000	.984	760	.000
	2.0	.060	580	.000	.988	580	.000
	3.0	.058	125	.200*	.982	125	.100

faktor2	1.0	.056	760	.000	.986	760	.000
	2.0	.077	580	.000	.982	580	.000
	3.0	.109	125	.001	.976	125	.023
faktor3	1.0	.076	760	.000	.971	760	.000
	2.0	.088	580	.000	.963	580	.000
	3.0	.073	125	.097	.975	125	.020
faktor4	1.0	.067	760	.000	.990	760	.000
	2.0	.071	580	.000	.988	580	.000
	3.0	.073	125	.098	.984	125	.150
ukupno_sk	1.0	.040	760	.006	.990	760	.000
	2.0	.042	580	.017	.992	580	.002
	3.0	.098	125	.005	.983	125	.118

Стручна спрема оца

Descriptives				Statistic	Std. Error
SSO					
faktor1	SREDNJA S	Mean		73.2883	.45835
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound		72.3887	
		Upper Bound		74.1879	
		5% Trimmed Mean		73.5557	
		Median		74.0000	
		Variance		183.617	
		Std. Deviation		13.55052	
		Minimum		35.00	
		Maximum		100.00	
		Range		65.00	
		Interquartile Range		19.00	
		Skewness		-.278	.083
		Kurtosis		-.565	.165
	VISOKA SS	Mean		72.5533	.56694
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound		71.4398	
		Upper Bound		73.6668	
		5% Trimmed Mean		72.8406	
		Median		73.0000	
		Variance		189.959	
		Std. Deviation		13.78258	
		Minimum		35.00	
		Maximum		100.00	
		Range		65.00	
faktor2	SREDNJA S	Mean		53.5275	.29036
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound		52.9576	
		Upper Bound		54.0973	
		5% Trimmed Mean		53.7132	
		Median		54.0000	
		Variance		73.684	
		Std. Deviation		8.58392	
		Minimum		29.00	

VISOKA SS		Maximum	70.00			
		Range	41.00			
		Interquartile Range	13.00			
		Skewness	-.292	.083		
		Kurtosis	-.478	.165		
		Mean	53.2707	.35795		
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	52.5677			
		Upper Bound	53.9737			
		5% Trimmed Mean	53.4297			
		Median	54.0000			
		Variance	75.723			
		Std. Deviation	8.70191			
		Minimum	30.00			
		Maximum	70.00			
		Range	40.00			
		Interquartile Range	12.00			
faktor3 SREDNJA S		Skewness	-.280	.101		
		Kurtosis	-.466	.201		
		Mean	38.7311	.20821		
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.3225			
		Upper Bound	39.1398			
		5% Trimmed Mean	38.9527			
		Median	39.0000			
		Variance	37.888			
		Std. Deviation	6.15528			
		Minimum	21.00			
		Maximum	50.00			
		Range	29.00			
		Interquartile Range	9.00			
		Skewness	-.461	.083		
		Kurtosis	-.443	.165		
		VISOKA SS		Mean	38.2081	.25519
95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	37.7069					
Upper Bound	38.7093					
5% Trimmed Mean	38.4318					
Median	39.0000					
Variance	38.487					
Std. Deviation	6.20380					
Minimum	22.00					
Maximum	49.00					
Range	27.00					
Interquartile Range	9.00					
Skewness	-.486			.101		
Kurtosis	-.389			.201		
faktor4 SREDNJA S				Mean	27.4359	.16067
				95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.1206	
				Upper Bound	27.7513	
		5% Trimmed Mean	27.4542			
		Median	28.0000			
		Variance	22.562			
		Std. Deviation	4.74998			
		Minimum	14.00			
		Maximum	40.00			
		Range	26.00			
		Interquartile Range	7.00			
		Skewness	-.094	.083		
		Kurtosis	-.110	.165		

VISOKA SS	Mean	27.5601	.21203
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.1436	
	Upper Bound	27.9765	
	5% Trimmed Mean	27.6825	
	Median	28.0000	
	Variance	26.569	
	Std. Deviation	5.15450	
	Minimum	14.00	
	Maximum	40.00	
	Range	26.00	
	Interquartile Range	7.00	
	Skewness	-.354	.101
	Kurtosis	.135	.201
ukupno_sk SREDNJA S	Mean	192.9828	.93538
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	191.1470	
	Upper Bound	194.8187	
	5% Trimmed Mean	193.2599	
	Median	194.0000	
	Variance	764.686	
	Std. Deviation	27.65295	
	Minimum	118.00	
	Maximum	257.00	
	Range	139.00	
	Interquartile Range	41.25	
	Skewness	-.173	.083
	Kurtosis	-.523	.165
VISOKA SS	Mean	191.5922	1.14388
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	189.3457	
	Upper Bound	193.8388	
	5% Trimmed Mean	191.9007	
	Median	193.0000	
	Variance	773.296	
	Std. Deviation	27.80820	
	Minimum	109.00	
	Maximum	258.00	
	Range	149.00	
	Interquartile Range	41.00	
	Skewness	-.145	.101
	Kurtosis	-.554	.201

Tests of Normality

sso		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	SREDNJA S	.058	874	.000	.985	874	.000
	VISOKA SS	.060	591	.000	.988	591	.000
faktor2	SREDNJA S	.057	874	.000	.985	874	.000
	VISOKA SS	.070	591	.000	.985	591	.000
faktor3	SREDNJA S	.072	874	.000	.969	874	.000
	VISOKA SS	.084	591	.000	.969	591	.000
faktor4	SREDNJA S	.063	874	.000	.994	874	.001
	VISOKA SS	.073	591	.000	.983	591	.000
ukupno_sk	SREDNJA S	.035	874	.011	.991	874	.000
	VISOKA SS	.040	591	.024	.992	591	.003

Стручна спрема мајке

Descriptives			
	ssm	Statistic	Std. Error
faktor1	SREDNJA S	Mean	.50472
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	
		Upper Bound	
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	.092
		Kurtosis	.184
	VISOKA SS	Mean	.50252
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	
		Upper Bound	
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
faktor2	SREDNJA S	Mean	.31832
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	
		Upper Bound	
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	
		Interquartile Range	
		Skewness	.092
		Kurtosis	.184
	VISOKA SS	Mean	.31862
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	
		Upper Bound	
		5% Trimmed Mean	
		Median	
		Variance	
		Std. Deviation	
		Minimum	
		Maximum	
		Range	

faktor3	SREDNJA S	Skewness	-.272	.089
		Kurtosis	-.547	.177
		Mean	38.7838	.23590
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38.3206	
		Upper Bound	39.2469	
		5% Trimmed Mean	39.0183	
		Median	39.0000	
		Variance	39.121	
		Std. Deviation	6.25470	
		Minimum	21.00	
		Maximum	50.00	
		Range	29.00	
		Interquartile Range	9.00	
		Skewness	-.491	.092
		Kurtosis	-.513	.184
	VISOKA SS	Mean	38.2769	.22100
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	37.8431	
		Upper Bound	38.7107	
		5% Trimmed Mean	38.4902	
		Median	39.0000	
		Variance	37.218	
		Std. Deviation	6.10062	
		Minimum	22.00	
		Maximum	49.00	
		Range	27.00	
faktor4	SREDNJA S	Interquartile Range	9.00	
		Skewness	-.460	.089
		Kurtosis	-.313	.177
		Mean	27.5789	.17878
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.2279	
		Upper Bound	27.9300	
		5% Trimmed Mean	27.5672	
		Median	28.0000	
		Variance	22.469	
		Std. Deviation	4.74017	
	VISOKA SS	Minimum	14.00	
		Maximum	40.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.019	.092
		Kurtosis	-.156	.184
		Mean	27.4003	.18381
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	27.0394	
		Upper Bound	27.7611	
		5% Trimmed Mean	27.5147	
ukupno_sk	SREDNJA S	Median	28.0000	
		Variance	25.746	
		Std. Deviation	5.07408	
		Minimum	14.00	
		Maximum	40.00	
		Range	26.00	
		Interquartile Range	7.00	
		Skewness	-.349	.089
		Kurtosis	.097	.177
		Mean	193.6629	1.02743
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	191.6457	
		Upper Bound	195.6801	

	5% Trimmed Mean	193.9644	
	Median	196.0000	
	Variance	742.090	
	Std. Deviation	27.24133	
	Minimum	118.00	
	Maximum	251.00	
	Range	133.00	
	Interquartile Range	39.00	
	Skewness	-.191	.092
	Kurtosis	-.491	.184
VISOKA SS	Mean	191.2769	1.01844
	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	189.2776	
	Upper Bound	193.2762	
	5% Trimmed Mean	191.5675	
	Median	193.0000	
	Variance	790.366	
	Std. Deviation	28.11345	
	Minimum	109.00	
	Maximum	258.00	
	Range	149.00	
	Interquartile Range	43.00	
	Skewness	-.131	.089
	Kurtosis	-.574	.177

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	SREDNJA S	.058	874	.000	.985	874	.000
	VISOKA SS	.060	591	.000	.988	591	.000
faktor2	SREDNJA S	.057	874	.000	.985	874	.000
	VISOKA SS	.070	591	.000	.985	591	.000
faktor3	SREDNJA S	.072	874	.000	.969	874	.000
	VISOKA SS	.084	591	.000	.969	591	.000
faktor4	SREDNJA S	.063	874	.000	.994	874	.001
	VISOKA SS	.073	591	.000	.983	591	.000
ukupno_sk	SREDNJA S	.035	874	.011	.991	874	.000
	VISOKA SS	.040	591	.024	.992	591	.003

Прилог 6.6: Левенов тест хомогености варијанси (трећа помоћна хипотеза)

потпуност породице

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	.527	1	1871	.468
faktor2	1.811	1	1886	.178
faktor3	.022	1	1881	.882
faktor4	.030	1	1911	.862
ukupno_sk	.009	1	1787	.926

број браће и сестара

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	1.064	3	1860	.363
faktor2	1.925	3	1879	.123
faktor3	2.640	3	1875	.048
faktor4	6.765	3	1905	.000
ukupno_sk	3.051	3	1776	.028

ред рођења

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	.835	2	1753	.434
faktor2	.727	2	1767	.484
faktor3	.636	2	1767	.530
faktor4	1.662	2	1794	.190
ukupno_sk	1.282	2	1674	.278

стручна спрема оца

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	1.588	1	1728	.208
faktor2	.091	1	1739	.763
faktor3	.525	1	1736	.469
faktor4	2.915	1	1766	.088
ukupno_sk	1.372	1	1647	.242

стручна спрема мајке

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
faktor1	2.965	1	1750	.085
faktor2	1.099	1	1768	.295
faktor3	.165	1	1760	.685
faktor4	1.914	1	1791	.167
ukupno_sk	4.183	1	1670	.041

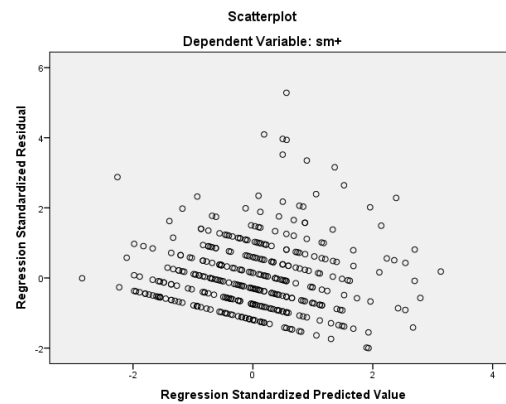
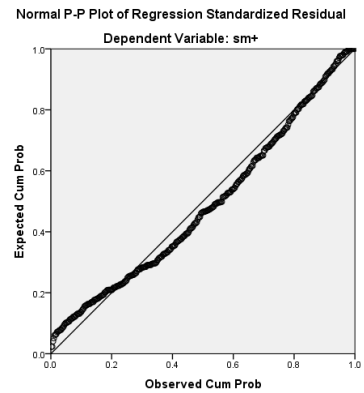
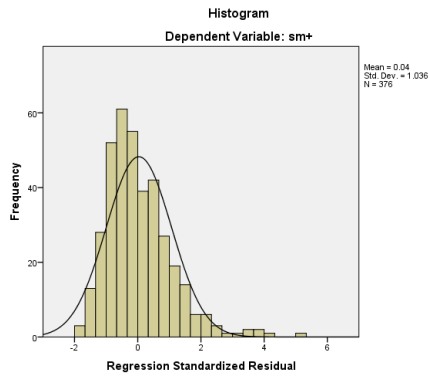
Прилог 6.7: Предуслови за примјену регресионе анализе
(четврта помоћна хипотеза)

КРИТЕРИЈУМСКА ВАРИЈАБЛА: ПРИХВАЋЕНОСТ ДЈЕЦЕ У ГРУПИ

Млађа група

		Correlations					
		sm+	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm-
Pearson Correlation	sm+	1.000	.266	.079	.218	.185	.225
	faktor1	.266	1.000	.516	.650	.682	-.187
	faktor2	.079	.516	1.000	.472	.689	-.320
	faktor3	.218	.650	.472	1.000	.613	-.040
	faktor4	.185	.682	.689	.613	1.000	-.196
	sm-	.225	-.187	-.320	-.040	-.196	1.000
Sig. (1-tailed)	sm+	.	.000	.056	.000	.000	.000
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.056	.000	.	.000	.000	.000
	faktor3	.000	.000	.000	.	.000	.215
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.000
	sm-	.000	.000	.000	.215	.000	.
N	sm+	433	378	406	400	428	431
	faktor1	378	413	408	380	407	378
	faktor2	406	408	447	415	440	406
	faktor3	400	380	415	440	433	400
	faktor4	428	407	440	433	466	428
	sm-	431	378	406	400	428	433

		Coefficients^a	
		Collinearity Statistics	
Model		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor1	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor1	.965	1.036
	sm-	.965	1.036



Средња група

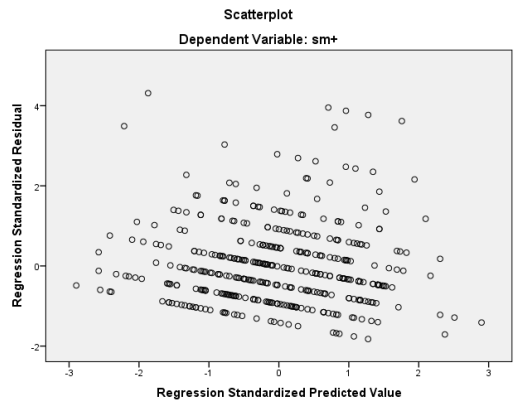
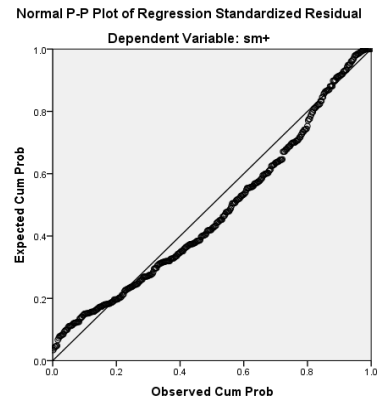
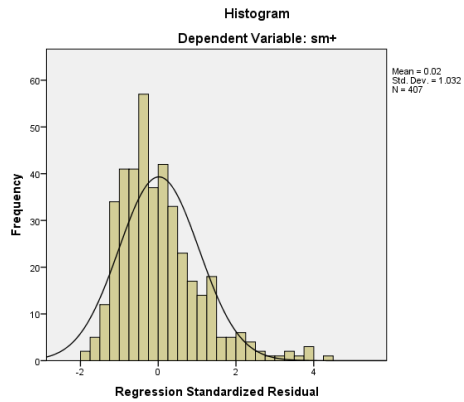
Correlations

		sm+	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm-
Pearson Correlation	sm+	1.000	.241	-.025	.186	.154	.143
	faktor1	.241	1.000	.417	.576	.592	-.175
	faktor2	-.025	.417	1.000	.226	.400	-.342
	faktor3	.186	.576	.226	1.000	.350	-.072
	faktor4	.154	.592	.400	.350	1.000	-.170
	sm-	.143	-.175	-.342	-.072	-.170	1.000
Sig. (1-tailed)	sm+	.	.000	.310	.000	.001	.002
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.310	.000	.	.000	.000	.000
	faktor3	.000	.000	.000	.	.000	.076
	faktor4	.001	.000	.000	.000	.	.000
	sm-	.002	.000	.000	.076	.000	.
N	sm+	399	399	399	399	399	399
	faktor1	399	399	399	399	399	399

faktor2	399	399	399	399	399	399
faktor3	399	399	399	399	399	399
faktor4	399	399	399	399	399	399
sm-	399	399	399	399	399	399

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor1	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor1	.969	1.032
	sm-	.969	1.032



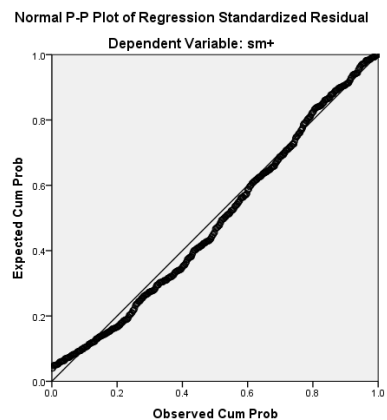
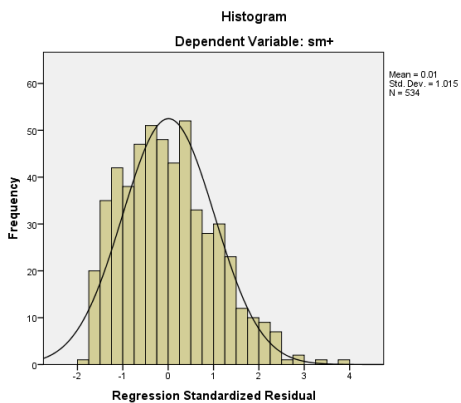
Cmapuja zpya

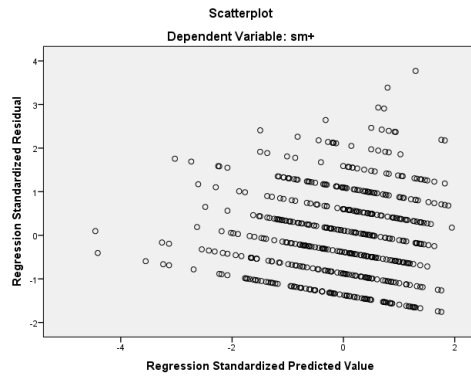
Correlations

		sm+	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm-
Pearson Correlation	sm+	1.000	.191	.070	.097	.143	-.132
	faktor1	.191	1.000	.527	.700	.681	-.192
	faktor2	.070	.527	1.000	.341	.558	-.310
	faktor3	.097	.700	.341	1.000	.562	-.068
	faktor4	.143	.681	.558	.562	1.000	-.146
	sm-	-.132	-.192	-.310	-.068	-.146	1.000
Sig. (1-tailed)	sm+	.	.000	.058	.014	.001	.001
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.058	.000	.	.000	.000	.000
	faktor3	.014	.000	.000	.	.000	.062
	faktor4	.001	.000	.000	.000	.	.000
	sm-	.001	.000	.000	.062	.000	.
N	sm+	508	508	508	508	508	508
	faktor1	508	508	508	508	508	508
	faktor2	508	508	508	508	508	508
	faktor3	508	508	508	508	508	508
	faktor4	508	508	508	508	508	508
	sm-	508	508	508	508	508	508

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor1	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor1	.963	1.038
	sm-	.963	1.038





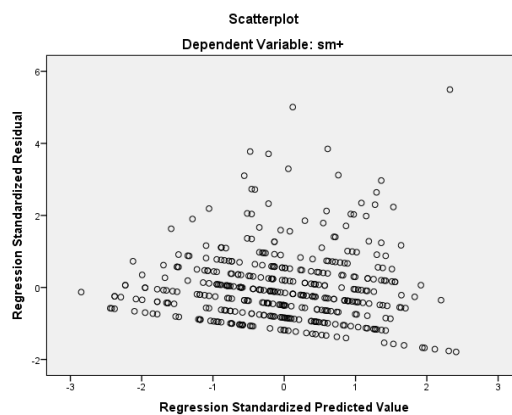
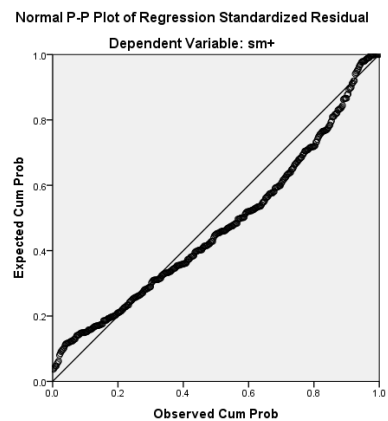
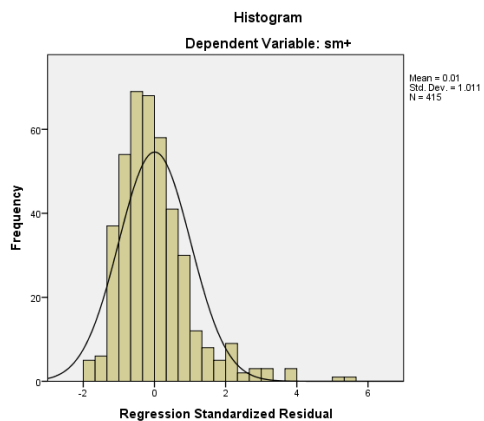
Мјешовита група

Correlations

		sm+	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm-
Pearson Correlation	sm+	1.000	.143	.053	.222	.085	.110
	faktor1	.143	1.000	.683	.609	.776	-.119
	faktor2	.053	.683	1.000	.495	.641	-.212
	faktor3	.222	.609	.495	1.000	.410	.047
	faktor4	.085	.776	.641	.410	1.000	-.126
	sm-	.110	-.119	-.212	.047	-.126	1.000
Sig. (1-tailed)	sm+	.	.001	.137	.000	.039	.012
	faktor1	.001	.	.000	.000	.000	.007
	faktor2	.137	.000	.	.000	.000	.000
	faktor3	.000	.000	.000	.	.000	.168
	faktor4	.039	.000	.000	.000	.	.005
	sm-	.012	.007	.000	.168	.005	.
N	sm+	436	431	428	432	429	419
	faktor1	431	443	437	443	438	422
	faktor2	428	437	440	438	435	419
	faktor3	432	443	438	444	438	423
	faktor4	429	438	435	438	440	420
	sm-	419	422	419	423	420	427

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor3	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor3	.998	1.002
	sm-	.998	1.002



Дјечаџи

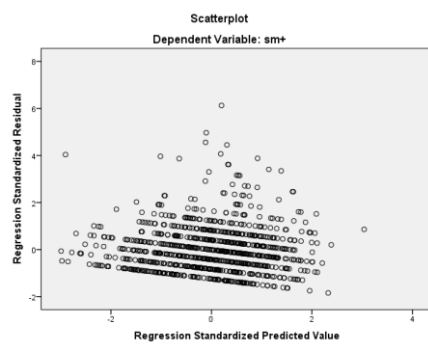
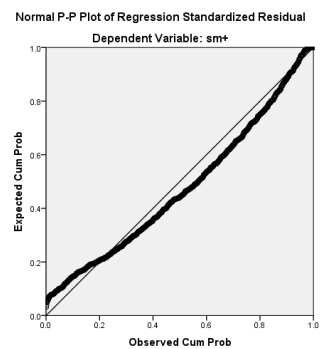
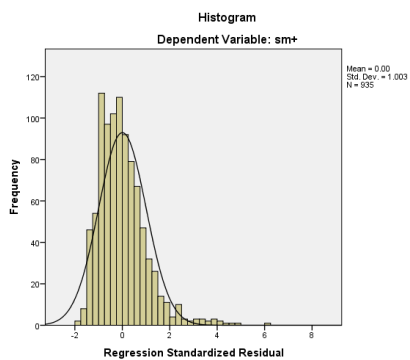
Correlations

		sm+	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm-
Pearson Correlation	sm+	1.000	.213	.014	.184	.108	.063
	faktor1	.213	1.000	.520	.651	.680	-.110
	faktor2	.014	.520	1.000	.359	.568	-.324
	faktor3	.184	.651	.359	1.000	.503	-.011
	faktor4	.108	.680	.568	.503	1.000	-.135
	sm-	.063	-.110	-.324	-.011	-.135	1.000
Sig. (1-tailed)	sm+	.	.000	.333	.000	.001	.029
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.333	.000	.	.000	.000	.000
	faktor3	.000	.000	.000	.	.000	.376
	faktor4	.001	.000	.000	.000	.	.000
	sm-	.029	.000	.000	.376	.000	.

N	sm+	911	911	911	911	911	911
	faktor1	911	911	911	911	911	911
	faktor2	911	911	911	911	911	911
	faktor3	911	911	911	911	911	911
	faktor4	911	911	911	911	911	911
	sm-	911	911	911	911	911	911

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor1	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor1	.730	1.370
	faktor2	.730	1.370
3	(Constant)		
	faktor1	.483	2.072
	faktor2	.729	1.371
	faktor3	.576	1.737



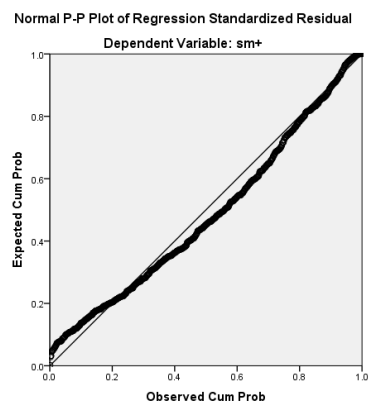
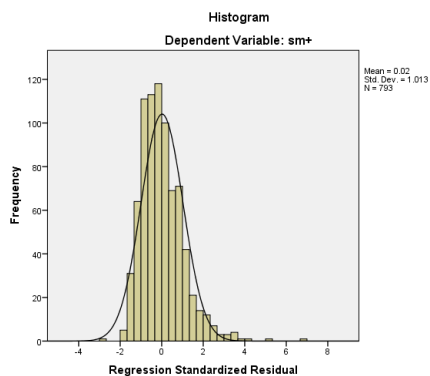
Дјевојчице

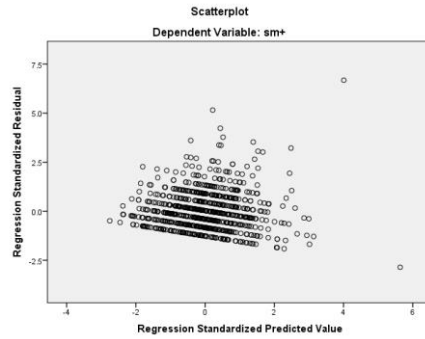
Correlations

		sm+	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm-
Pearson Correlation	sm+	1.000	.187	.048	.160	.137	.159
	faktor1	.187	1.000	.542	.650	.692	-.185
	faktor2	.048	.542	1.000	.433	.595	-.213
	faktor3	.160	.650	.433	1.000	.498	-.042
	faktor4	.137	.692	.595	.498	1.000	-.185
	sm-	.159	-.185	-.213	-.042	-.185	1.000
Sig. (1-tailed)	sm+	.	.000	.082	.000	.000	.000
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.082	.000	.	.000	.000	.000
	faktor3	.000	.000	.000	.	.000	.116
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.000
	sm-	.000	.000	.000	.116	.000	.
N	sm+	885	837	849	837	863	841
	faktor1	837	868	860	838	862	795
	faktor2	849	860	882	850	877	807
	faktor3	837	838	850	870	863	795
	faktor4	863	862	877	863	896	821
	sm-	841	795	807	795	821	843

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor1	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor1	.966	1.035
	sm-	.966	1.035





КРИТЕРИЈУМСКА ВАРИЈАБЛА: ОДБАЧЕНОСТ ДЈЕЦЕ У ГРУПИ

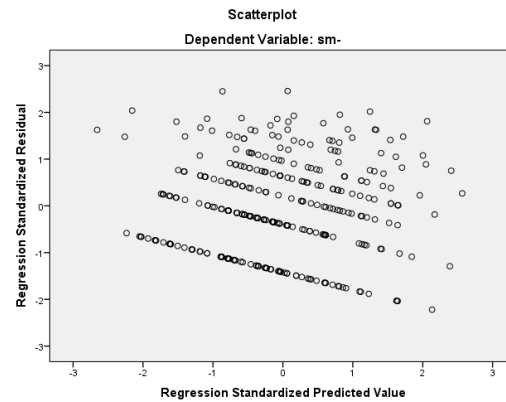
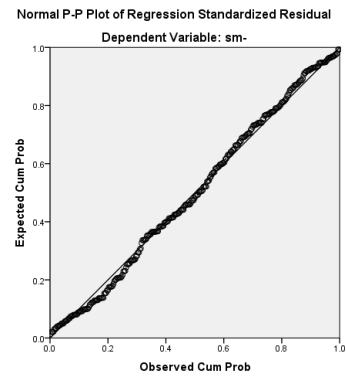
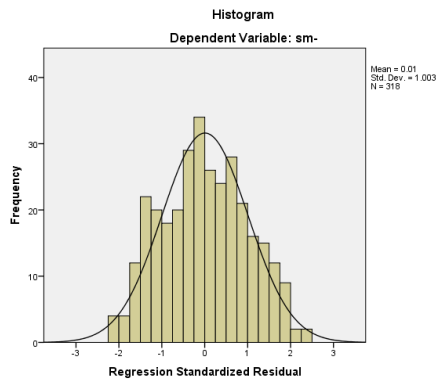
Млађа група

Correlations

		sm-	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm+
Pearson Correlation	sm-	1.000	-.195	-.358	-.104	-.242	.196
	faktor1	-.195	1.000	.526	.640	.692	.239
	faktor2	-.358	.526	1.000	.459	.696	.045
	faktor3	-.104	.640	.459	1.000	.608	.176
	faktor4	-.242	.692	.696	.608	1.000	.142
	sm+	.196	.239	.045	.176	.142	1.000
Sig. (1-tailed)	sm-	.	.000	.000	.028	.000	.000
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.000	.000	.	.000	.000	.204
	faktor3	.028	.000	.000	.	.000	.001
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.005
	sm+	.000	.000	.204	.001	.005	.
N	sm-	339	339	339	339	339	339
	faktor1	339	339	339	339	339	339
	faktor2	339	339	339	339	339	339
	faktor3	339	339	339	339	339	339
	faktor4	339	339	339	339	339	339
	sm+	339	339	339	339	339	339

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor2	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor2	.998	1.002
	sm+	.998	1.002



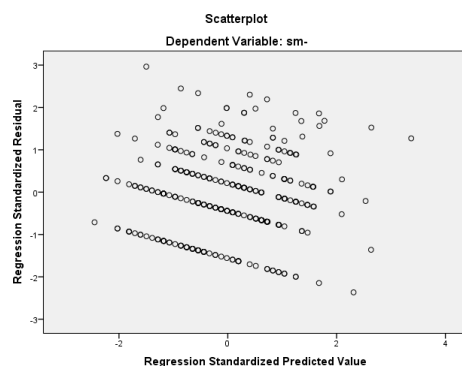
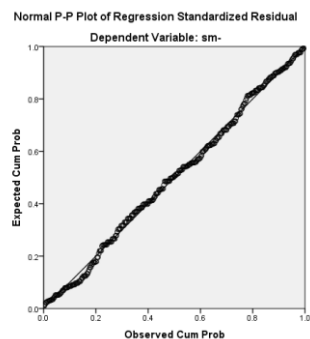
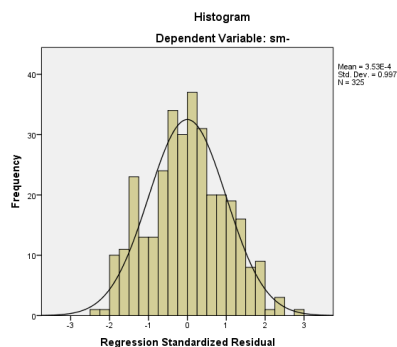
Средња група

Correlations		sm-	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm+
Pearson Correlation	sm-	1.000	-.175	-.342	-.072	-.170	.143
	faktor1	-.175	1.000	.417	.576	.592	.241
	faktor2	-.342	.417	1.000	.226	.400	-.025
	faktor3	-.072	.576	.226	1.000	.350	.186
	faktor4	-.170	.592	.400	.350	1.000	.154
	sm+	.143	.241	-.025	.186	.154	1.000
Sig. (1-tailed)	sm-	.	.000	.000	.076	.000	.002
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.000	.000	.	.000	.000	.310
	faktor3	.076	.000	.000	.	.000	.000
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.001
	sm+	.002	.000	.310	.000	.001	.

N	sm-	399	399	399	399	399	399
	faktor1	399	399	399	399	399	399
	faktor2	399	399	399	399	399	399
	faktor3	399	399	399	399	399	399
	faktor4	399	399	399	399	399	399
	sm+	399	399	399	399	399	399

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor2	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor2	.999	1.001
	sm+	.999	1.001



Cmapuja zpyna

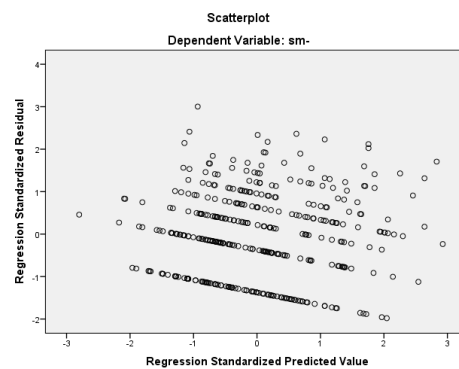
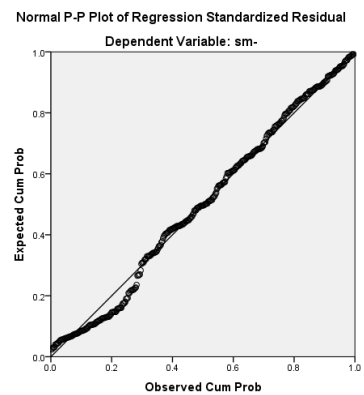
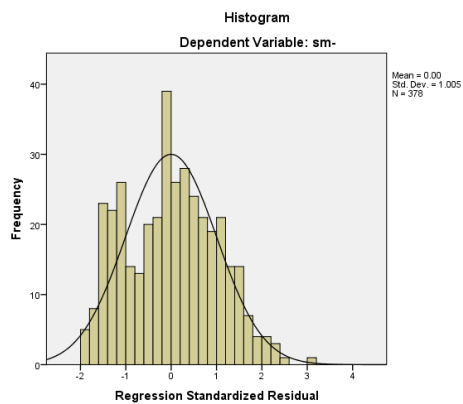
Correlations

		sm-	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm+
Pearson Correlation	sm-	1.000	-.218	-.335	-.111	-.165	-.128
	faktor1	-.218	1.000	.549	.690	.704	.214
	faktor2	-.335	.549	1.000	.368	.555	.083

	faktor3	-.111	.690	.368	1.000	.584	.112
	faktor4	-.165	.704	.555	.584	1.000	.160
	sm+	-.128	.214	.083	.112	.160	1.000
Sig. (1-tailed)	sm-	.	.000	.000	.006	.000	.002
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.000	.000	.	.000	.000	.027
	faktor3	.006	.000	.000	.	.000	.004
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.000
	sm+	.002	.000	.027	.004	.000	.
N	sm-	539	536	522	525	528	537
	faktor1	536	559	545	548	551	555
	faktor2	522	545	545	536	542	541
	faktor3	525	548	536	548	542	544
	faktor4	528	551	542	542	551	547
	sm+	537	555	541	544	547	559

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor2	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor2	.993	1.007
	sm+	.993	1.007



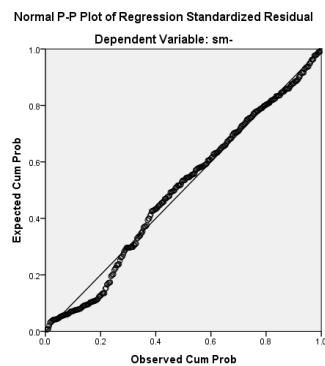
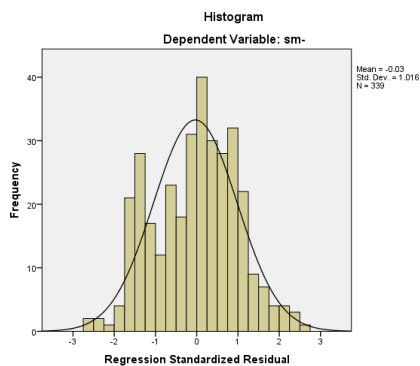
Мјешовита група

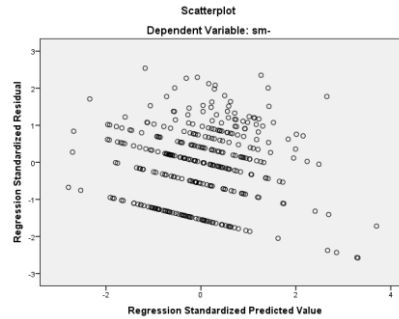
Correlations

		sm-	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm+
Pearson Correlation	sm-	1.000	-.124	-.241	.070	-.136	.105
	faktor1	-.124	1.000	.655	.668	.710	.135
	faktor2	-.241	.655	1.000	.487	.639	.022
	faktor3	.070	.668	.487	1.000	.533	.194
	faktor4	-.136	.710	.639	.533	1.000	.085
	sm+	.105	.135	.022	.194	.085	1.000
Sig. (1-tailed)	sm-	.	.006	.000	.079	.003	.018
	faktor1	.006	.	.000	.000	.000	.003
	faktor2	.000	.000	.	.000	.000	.327
	faktor3	.079	.000	.000	.	.000	.000
	faktor4	.003	.000	.000	.000	.	.044
	sm+	.018	.003	.327	.000	.044	.
N	sm-	405	405	405	405	405	405
	faktor1	405	405	405	405	405	405
	faktor2	405	405	405	405	405	405
	faktor3	405	405	405	405	405	405
	faktor4	405	405	405	405	405	405
	sm+	405	405	405	405	405	405

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor2	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor2	.763	1.311
	faktor3	.763	1.311





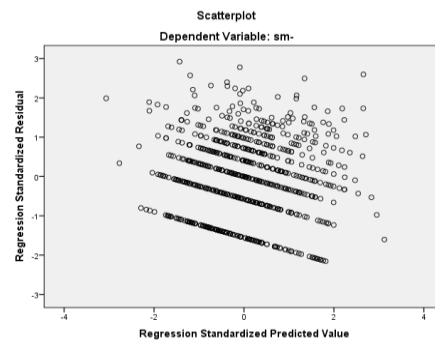
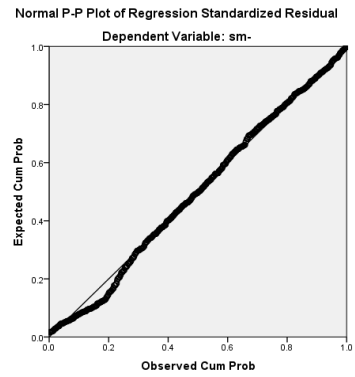
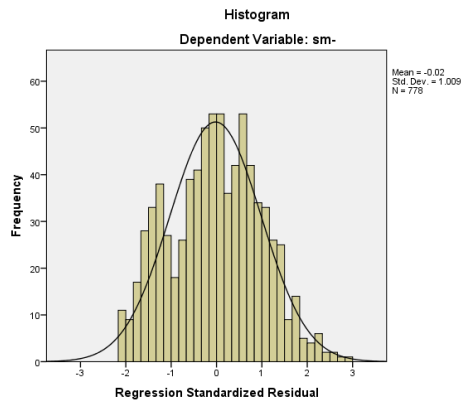
Дјечаџи

Correlations

		sm-	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm+
Pearson Correlation	sm-	1.000	-.116	-.314	-.015	-.128	.050
	faktor1	-.116	1.000	.537	.632	.698	.206
	faktor2	-.314	.537	1.000	.386	.575	.030
	faktor3	-.015	.632	.386	1.000	.469	.178
	faktor4	-.128	.698	.575	.469	1.000	.121
	sm+	.050	.206	.030	.178	.121	1.000
Sig. (1-tailed)	sm-	.	.000	.000	.318	.000	.058
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.000	.000	.	.000	.000	.177
	faktor3	.318	.000	.000	.	.000	.000
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.000
	sm+	.058	.000	.177	.000	.000	.
N	sm-	997	960	960	969	976	987
	faktor1	960	1007	987	987	992	968
	faktor2	960	987	1012	996	1001	968
	faktor3	969	987	996	1020	1007	977
	faktor4	976	992	1001	1007	1024	984
	sm+	987	968	968	977	984	1006

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor2	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor2	.871	1.148
	faktor3	.871	1.148



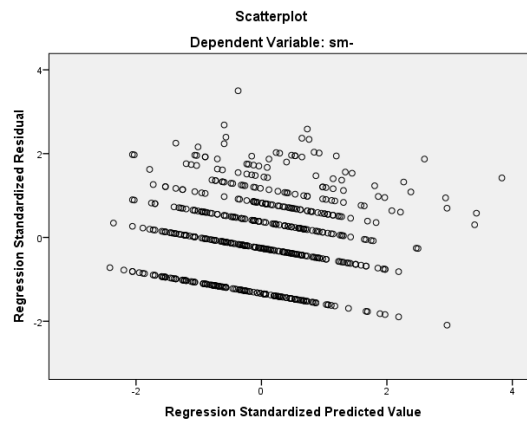
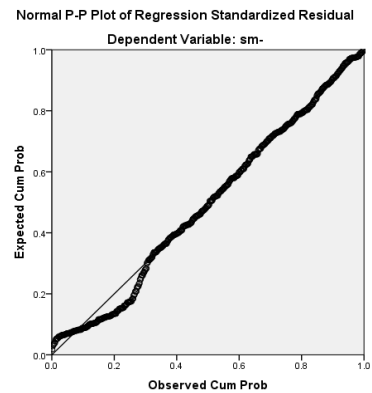
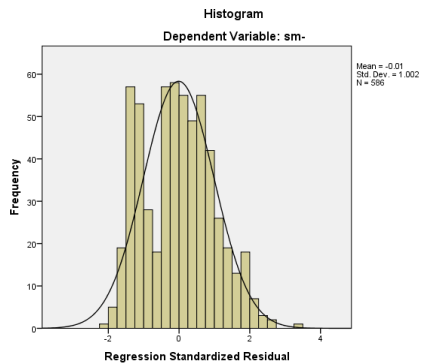
Дјевојчице

Correlations

		sm-	faktor1	faktor2	faktor3	faktor4	sm+
Pearson Correlation	sm-	1.000	-.185	-.213	-.042	-.185	.159
	faktor1	-.185	1.000	.542	.650	.692	.187
	faktor2	-.213	.542	1.000	.433	.595	.048
	faktor3	-.042	.650	.433	1.000	.498	.160
	faktor4	-.185	.692	.595	.498	1.000	.137
	sm+	.159	.187	.048	.160	.137	1.000
Sig. (1-tailed)	sm-	.	.000	.000	.116	.000	.000
	faktor1	.000	.	.000	.000	.000	.000
	faktor2	.000	.000	.	.000	.000	.082
	faktor3	.116	.000	.000	.	.000	.000
	faktor4	.000	.000	.000	.000	.	.000
	sm+	.000	.000	.082	.000	.000	.
N	sm-	843	795	807	795	821	841
	faktor1	795	868	860	838	862	837
	faktor2	807	860	882	850	877	849
	faktor3	795	838	850	870	863	837
	faktor4	821	862	877	863	896	863
	sm+	841	837	849	837	863	885

Coefficients^a

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	faktor2	1.000	1.000
2	(Constant)		
	faktor2	.998	1.002
	sm+	.998	1.002
3	(Constant)		
	faktor2	.703	1.422
	sm+	.961	1.041
	faktor1	.680	1.471
4	(Constant)		
	faktor2	.691	1.447
	sm+	.957	1.045
	faktor1	.485	2.060
	faktor3	.566	1.767



**Прилог 6.8: Дескриптивна статистика и провјера нормалности дистрибуције
(упитник за васпитаче)**

Descriptives				Statistic	Std. Error
faktor1	Mean			23.9568	.24737
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		23.4677	
		Upper Bound		24.4460	
	5% Trimmed Mean			24.0000	
	Median			24.0000	
	Variance			8.505	
	Std. Deviation			2.91640	
	Minimum			16.00	
	Maximum			30.00	
	Range			14.00	
	Interquartile Range			4.00	
	Skewness			-.227	.206
	Kurtosis			.084	.408
faktor2	Mean			19.4964	.22772
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		19.0461	
		Upper Bound		19.9467	
	5% Trimmed Mean			19.5280	
	Median			20.0000	
	Variance			7.208	
	Std. Deviation			2.68483	
	Minimum			13.00	
	Maximum			25.00	
	Range			12.00	
	Interquartile Range			3.00	
	Skewness			-.272	.206
	Kurtosis			.433	.408
faktor3	Mean			21.6043	.21336
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		21.1824	
		Upper Bound		22.0262	
	5% Trimmed Mean			21.7358	
	Median			21.0000	
	Variance			6.328	
	Std. Deviation			2.51551	
	Minimum			11.00	
	Maximum			25.00	
	Range			14.00	
	Interquartile Range			4.00	
	Skewness			-.720	.206
	Kurtosis			1.659	.408
faktor4	Mean			20.6547	.23678

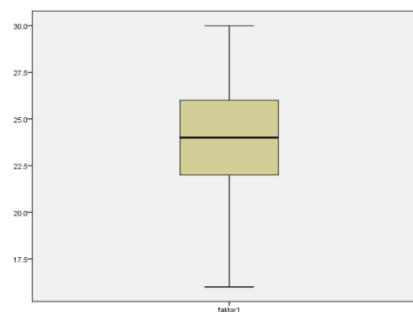
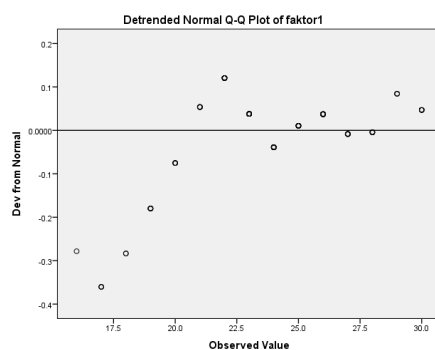
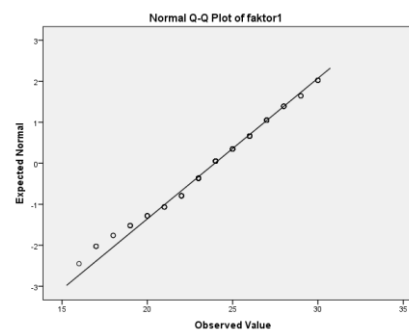
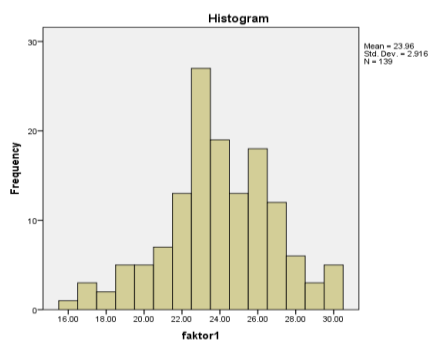
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	20.1865	
	Upper Bound	21.1229	
5% Trimmed Mean		20.7598	
Median		21.0000	
Variance		7.793	
Std. Deviation		2.79158	
Minimum		12.00	
Maximum		25.00	
Range		13.00	
Interquartile Range		4.00	
Skewness		-.368	.206
Kurtosis		-.085	.408

Tests of Normality

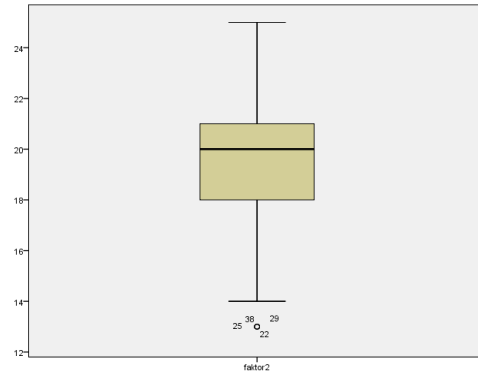
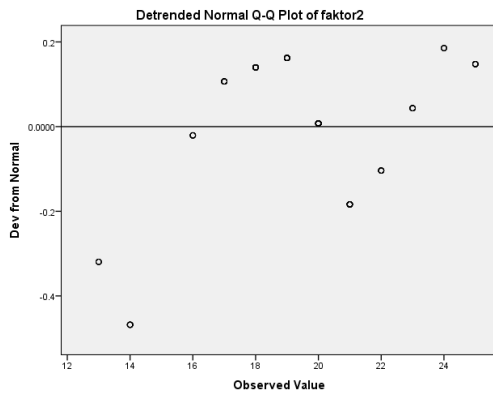
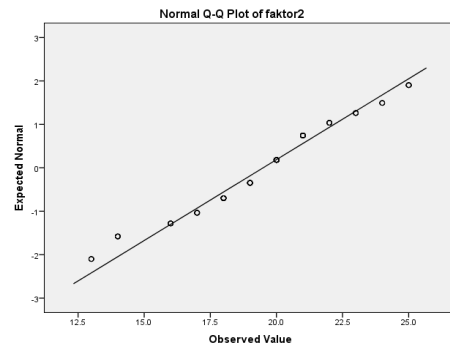
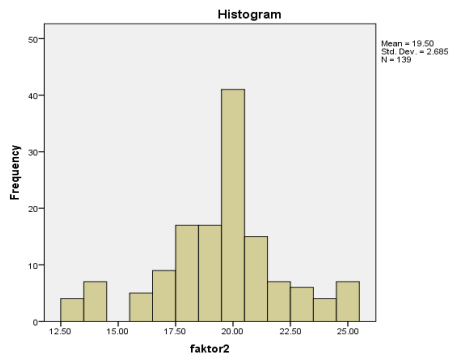
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktor1	.112	139	.000	.977	139	.020
faktor2	.150	139	.000	.948	139	.000
faktor3	.119	139	.000	.915	139	.000
faktor4	.098	139	.002	.963	139	.001

a. Lilliefors Significance Correction

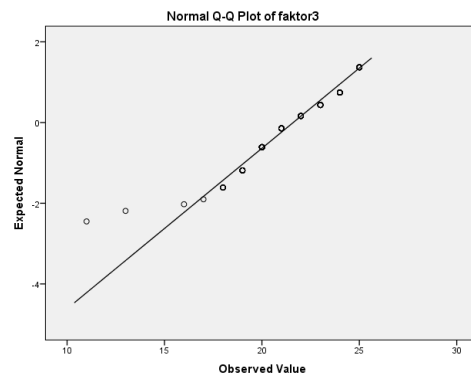
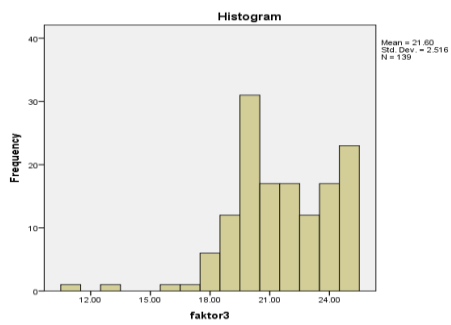
faktor1

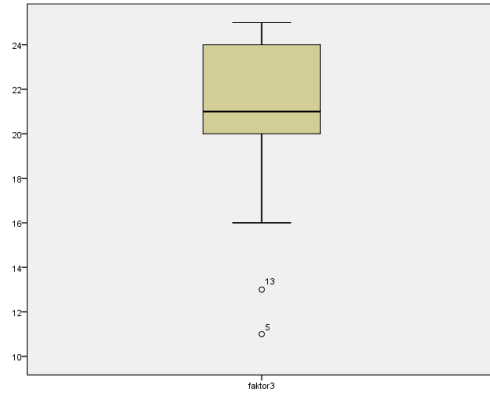
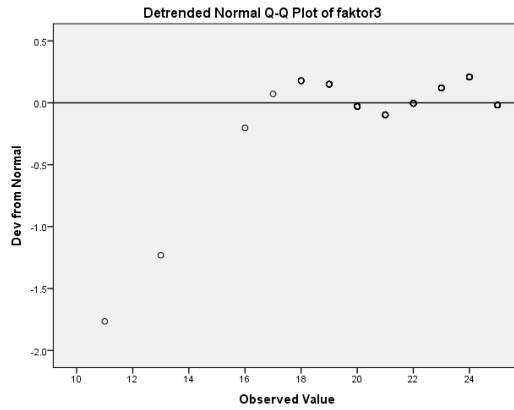


faktor2

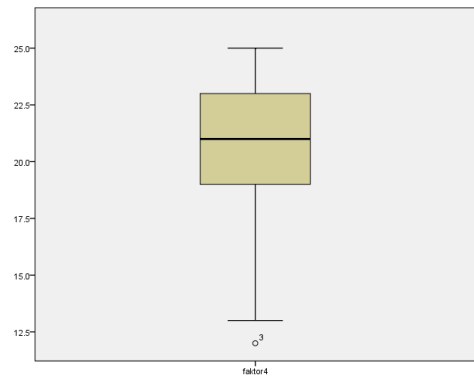
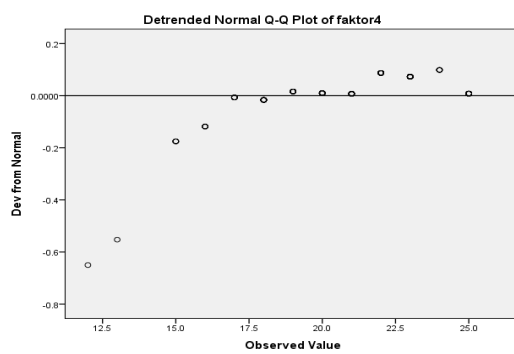
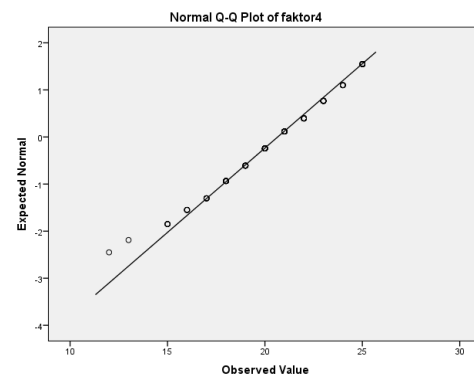
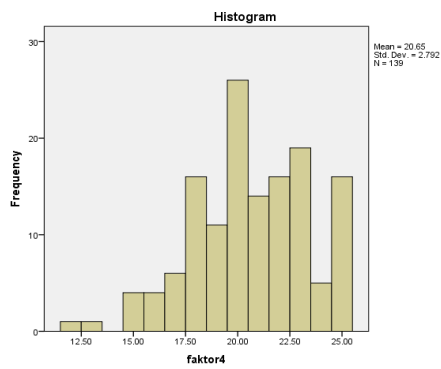


faktor3





faktor4



Прилог 6.9: Табле контингенције
(укрићање ставки за први субскалер)

1) t2.6 * t3.3

		t3.3				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.6	2.0	3	3	9	1	16
	3.0	1	9	26	1	37
	4.0	1	13	42	9	65
	5.0	0	5	7	8	20
Total		5	30	84	19	138

$$\chi^2=28,95; df=9; C=0,42; V=0,26; p=0,01$$

2) t2.6 * t3.1

		t3.1				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.6	2.0	1	2	7	6	16
	3.0	0	6	22	10	38
	4.0	0	0	40	25	65
	5.0	0	2	5	13	20
Total		1	10	74	54	139

$$\chi^2=26,44; df=9; C=0,40; V=0,25; p=0,01$$

3) t2.6 * t2.4

		t2.4					Total
		1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.6	2.0	0	4	6	4	2	16
	3.0	1	7	14	15	1	38
	4.0	0	3	12	40	10	65
	5.0	0	1	1	10	8	20
Total		1	15	33	69	21	139

$$\chi^2=35,16; df=12; C=0,45; V=0,29; p=0,01$$

4) t2.6 * t2.2

		t2.2			Total
		3.0	4.0	5.0	
t2.6	2.0	1	12	3	16
	3.0	4	27	7	38
	4.0	1	35	29	65
	5.0	0	3	17	20
Total		6	77	56	139

$$\chi^2=30,85; df=6; C=0,43; V=0,33; p=0,01$$

5) t2.6 * t2.5

		t2.5				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.6	2.0	1	3	12	0	16
	3.0	0	4	30	4	38
	4.0	1	2	46	16	65
	5.0	0	1	5	14	20
Total		2	10	93	34	139

$$\chi^2=38,90; df=9; C=0,37; V=0,31; p=0,04$$

6) t3.1 * t2.4

		t2.4					Total
		1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	
t3.1	2.0	0	0	1	0	0	1
	3.0	0	4	4	1	1	10
	4.0	0	8	20	35	11	74
	5.0	1	3	8	33	9	54
	Total	1	15	33	69	21	139

$$\chi^2=22,26; df=12; C=0,47; V=0,23; p=0,01$$

7) t3.1 * t2.2

		t2.2			Total
		3.0	4.0	5.0	
t3.1	2.0	0	1	0	1
	3.0	1	6	3	10
	4.0	1	51	22	74
	5.0	4	19	31	54
	Total	6	77	56	139

$$\chi^2=16,957; df=6; C=0,33; V=0,25; p=0,01$$

8) t3.1 * t2.5

		t2.5				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t3.1	2.0	0	0	1	0	1
	3.0	0	3	7	0	10
	4.0	2	5	52	15	74
	5.0	0	2	33	19	54
	Total	2	10	93	34	139

$$\chi^2=16,33; df=9; C=0,32; V=0,20; p=0,06$$

9) t2.4 * t2.2

		t2.2			Total
		3.0	4.0	5.0	
t2.4	1.0	0	1	0	1
	2.0	1	14	0	15
	3.0	2	21	10	33
	4.0	3	35	31	69
	5.0	0	6	15	21
	Total	6	77	56	139

$$\chi^2=21,72; df=9; C=0,43; V=0,28; p=0,01$$

10) t2.4 * t2.5

		t2.5				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.4	1.0	0	0	1	0	1
	2.0	1	3	11	0	15
	3.0	0	3	28	2	33
	4.0	1	4	44	20	69
	5.0	0	0	9	12	21
	Total	2	10	93	34	139

$$\chi^2=30,99; df=12; C=0,37; V=0,27; p=0,01$$

11) t2.4 * t3.3

		t3.3				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.4	1.0	1	0	0	0	1
	2.0	2	9	2	1	14
	3.0	1	11	20	1	33
	4.0	1	8	49	11	69
	5.0	0	2	13	6	21
Total		5	30	84	19	138

$$\chi^2=64,04; df=12; C=0,56; V=0,39; p=0,01$$

12) t3.3 * t3.1

		t3.1				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t3.3	2.0	1	1	1	2	5
	3.0	0	6	20	4	30
	4.0	0	3	48	33	84
	5.0	0	0	4	15	19
Total		1	10	73	54	138

$$\chi^2=56,23; df=9; C=0,54; p V=0,37; =0,01$$

13) t3.3 * t2.2

		t2.2			Total
		3.0	4.0	5.0	
t3.3	2.0	1	3	1	5
	3.0	0	24	6	30
	4.0	5	44	35	84
	5.0	0	5	14	19
Total		6	76	56	138

$$\chi^2=20,62; df=6; C=0,36; V=0,27; p=0,01$$

14) t3.3 * t2.5

		t2.5				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t3.3	2.0	1	0	4	0	5
	3.0	1	6	20	3	30
	4.0	0	4	59	21	84
	5.0	0	0	9	10	19
Total		2	10	92	34	138

$$\chi^2=34,53; df=9; C=0,45; V=0,29; p=0,01$$

15) t2.2 * t2.5

		t2.5				Total
		2.0	3.0	4.0	5.0	
t2.2	3.0	0	0	5	1	6
	4.0	1	10	57	9	77
	5.0	1	0	31	24	56
Total		2	10	93	34	139

$$\chi^2=23,17; df=6; C=0,38; V=0,29; p=0,01$$

ПРИЛОГ 7: Програм акционог истраживања

Активност бр. 1: Шта је пријатељство?

Циљ: Упознавање дјеце с појмом пријатељство и развијање свијести о важности пријатељства и пријатељских односа.

Методе и поступци: дискусија, метода рада на тексту.

Потребни материјали: бајка „Ружно паче“.

Оријентационо вријеме извођења активности: 30 минута.

Развој активности:

Први дио

У првом дијелу активности васпитачица разговара с дјецом на тему пријатељства. Могућа питања за дискусију су: „Шта је пријатељство“; „Кога сматрате пријатељем и зашто?“; „Како се пријатељи понашају један према другом?“; „Могу ли дјечаци и дјевојчице бити пријатељи?“; „Да ли су нам пријатељи потребни?“...

Други дио

У другом дијелу активности васпитачица дјечи прича бајку „Ружно паче“. Како бих код дјеце изазвала што дубљи доживљај васпитачица у току причања бајке посебно акцентује дијелове у којима се изражавају емоције (...и тако је паче само и бескрајно тужно...).

Трећи дио

Након што исприча бајку, васпитачица ће замолити дјецу да препричају бајку. У току разговора о садржају бајке васпитачица подстиче дјецу на размишљање о томе како се осјећало ружно паче и како су се други понашали према њему, критикујући при томе ружно понашање. Важно је да дјеца схвате да је ружно паче постало срећно тек када је нашло пријатеље који га поштују и разумију. Разговор о бајци се завршава поруком да су нам свима потребни пријатељи. Једино ако имамо пријатеље можемо у потпуности схватити и сами себе.

Васпитачица завршава активност гворећи дјечи о томе шта се сматра пријатељством и како треба да се понашају према својим пријатељима. Подстиче дјецу да дају примјере пријатељског понашања (нпр. узајамно помагање) како би дјеца разумјела вриједност пријатељства и какви треба да буду односи између пријатеља. Васпитач позива дјецу на драматизацију бајке.

Евалуацијски листић за активност бр. 1:

Процјена по критеријумима			Активност бр.1
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
На почетку активности дјеца су имала представу о томе шта је пријатељство.			

Разумјели су садржај бајке.			
Показали су сасјећање са главним ликом из бајке.			
Уочили су непријатељско понашање у бајци.			
Након ове активности обогатили су своје поимање пријатељства.			
Знали су да изнесу примјере пријатељског понашања.			
Дјеца су драматизовала бајку „Ружно паче“.			

Запажања васпитача:

Прилог: Ружно паче (бајка)

Активност бр. 2: Када се мале руке сложе

Циљ: Развити код дјеце знање о важности узајамног помагања. Развити код дјеце емоцију радости због помагања другима. Подстицање развоја осјећаја заједништва, дијељења туге и радости.

Методе и поступци: метода разговора, метода рада на тексту.

Потребни материјали: прича „Дружина“, играчке за драматизацију, музичка композиција, музички инструменти.

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о важности узајамног помагања. Питањима подстиче дјецу да наводе сопствена искуства.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица дјеци чита причу „Дружина“. Након што је прочита заједно с дјецом разговара о причи. Постављањем питања продубљује њихов доживљај приче. Могућа питања за дискусију су: Како се Невена осјећала на почетку приче?; Да ли је она могла сама помоћи дједу да оздрави?; Шта су се договорили њени пријатељи?; Како су се осјећали Невенини пријатељи док су помагали њој и њеном дједи?; Како би се Невена осјећала да није имала пријатеље?... Важно је да васпитачица нагласи важност пријатељског понашања и пружања подршке другима. Резимирајући дискусију акцентује поруку приче да Невенин дједа не би могао да оздрави без помоћи пријатеља. Узајамно помагање нас чини срећним.

Трећи дио

Пјевамо и плешемо уз пјесму „Кад се мале руке сложе...“. Уколико дјеца показују интересовање да осмисле звучну причу или направе свој бенд васпитачица им може понудити музичке инструменте који су јој на располагању.
Евалуацијски листић за активност бр. 2:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 2
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
У препричавању својих искустава, показали су да схватају важност пружања помоћи другима.			
Разумјели су садржај и поруку приче.			
Уживали су у заједничкој активности.			
Сдражај драматизације су самостално креирали.			

Запажања васпитача:

Прилог: Дружина

Мала Невена није престајала да плаче. Мачка Цица ју је гледала као неутјешно плаче. Њени пријатељи Љиља и Милан нису знали како да је развеселе. Дједа јој је био болестан, а љекар му је преписао веома скупе љекове које није нису могли да плате.

Када су пријатељи стигли у Невенину кућу, њен дједа је спавао на старој софи и пробудио се чувши кораке. Љиља му је припремила шољу топлог млијека док су остали покушали да га развеселе. Понекад би се дједа закашљао због грипа који је добио и рекао: Драга дјецо, како ми прија ваше друштво! Изненада, Милан је повикао: Имам идеју! Основаћемо музичку групу и свираћемо на гитари, бубњевима, добошу, даирама – по цијелом селу. Љиља је одушевљено наставила: Пјеваћемо комшијама. Основаћемо дружину и Невена ће од прикупљеног новца моћи свом деки да купи љекове. И тако је цијело село учествовало у прославама уз дјечији оркестар и њихове аићеоске гласове. Људи у селу су пјевали и играли, а многи од њих су посјећивали дједа Виктора да му пожеље скори опоравак. Насмијана Невена би њежно грлила свога деку, а он би њу с радошћу љубио, док је Цица трчкарала око њихових ногу. Љиља и Милан, задовољни због зарађеног новца, били су врло срећни при самој помисли да ће уз помоћ комшија, деки убрзо бити добро. Дека Виктор је ојачао чим је попио љекове. И једног прољећног послијеподнева, док је сунце залазило, Љиља и Милан су изашли да прошећају са малом Невеном и њеним деком.

Активност бр. 3: Пријатељски разговор

Циљ: Упознавање дјеце с појмовима лијепа комуникација и љубазно понашање. Подстицање дјеце на лијепу комуникацију и љубазно понашање у свакодневним ситуацијама.

Методе и поступци: дискусија, метода рада на тексту, метода илустрације.

Потребни материјали: прича „Краљевство дружељубља“, материјали за ликовно изражавање.

Оријентационо вријеме извођења активности: 30 минута.

Развој активности:

Први дио

У првом дијелу активности васпитачица предлаже дјеци да разговарају о томе шта значи лијепо комуницирати и љубазно се понашати. Васпитачица поставља питања којима процјењује развој ових особина код дјеце. Подстиче дјецу на размишљање о ситуацијама у којима се она обраћају другима лијепим ријечима. Наводи их да дају примјере лијепих ријечи као што су

изволи, хвала, молим...и слично. Поред лијепих ријечи дјеца се подстичу да дају примјере и ружних ријечи. Ово је прилика да васпитачица разговара с дјецом о непријатним ситуацијама које су се десиле у групи. Такође, васпитачица дјеци даје прилику да објасне шта она сматрају љубазношћу. Могућа питања за дискусију су: Да ли неко од вас познаје неку љубазну особу?; Како се понашају љубазне особе?; Да ли је добро бити љубазан?; Шта се дешава са људима који нису љубазни?. Васпитачица може поставити и друга питања како би мотивисала групу и подстакла их на расправу.

Други дио

У другом дијелу активности васпитачица дјеци прича причу Краљевство дружељубља. Након што прочита причу заједно је с дјецом анализира и долази до закључка о томе шта је поука приче. Прича се анализира уз помоћ питања као што су: Која два краљевства се спомињу у причи?; Ко влада краљевством Дружељубља?; Како се понашају становници краљевства Дружељубља?; Шта се десило дјечацима Страхини и Кољи када су посјетили краљевство Зумбелију?; Како изгледа краљевство Зумбелија?; Живе ли у краљевству Зумбелији пријатељи? Да ли бисте ви посјетили краљевство Зумбелију? Зашто су се Страхини и Коља вратили у краљевство Дружељубља?

Васпитачица ће нагласити да су се Страхини и Коља што су брже могли вратили у краљевство Дружељубља гдје владају Лијепа Ријеч и Ведри Поглед и да су били поносни што су становници тог прекрасног краљевства у којем имају много пријатеља.

Трећи дио

Након што заврши с анализом приче Краљевство Дружељубља васпитачица подстиче дјецу да се присјете ситуација у којима су чланови породице или пријатељи били љубазни, лијепо разговарали и исказали размијевање, понашали се пријатељски. Васпитач води разговор о томе како се понашају пријатељи један према другом, како можемо бити љубазни према другима и како можемо показати пријатељима да су нам важни.

Активност се може завршити на начин да дјеца другу до себе кажу лијепу ријеч или поруку.

Евалуацијски листић за активност бр. 3:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 3
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Одговори на питања показују да дјеца разумију шта значи лијепо комуницирати и љубазно се понашати.			
Дјеца наводе примјере лијепих и ружних ријечи.			
Дјеца дају примјере љубазног понашања.			
Показују интерес за причу Краљевство дружељубља.			
Саосјећају са главним ликовима у причи.			
Разумију поступке Страхине и Коље.			
Изјашњавају се да ће лијепо разговарати и бити љубазни.			

Запажања васпитача:

Прилог: Краљевство Дружељубља

Напомена: Аутор бајке је Ксенија Горозданић. Преузели смо је са *Лукиног портала за дјецу и обитељ* и адаптирали за предшколску дјецу.

На крају мора, испод дуге, постоји краљевство Дружељубља. Краљевством Дружељубља владају краљица Лијепа Ријеч и краљ Ведри Поглед. Становници Дружељубља ведри су и насмијани и увијек су спремни помоћи пријатељу у невољи. Користе лијепе ријечи као што су изволи, хвала, молим, опрости, могу ли и друге. Куће, небодери, школе и вртићи изгледају прекрасно у земљи Дружељубља. Вртови, цвјетњаци и паркови су чисти и уређени и нико никада није потргао љуљачке на игралишту. Холове вртића увијек испуњавају весели дјечји гласови, смијех и шале. У продавницама сви чекају у реду. У слободно вријеме становници Дружељубља организују дружења и излете, пјевају, играју се и веселе. Дјечак Страхиња срећан је у земљи Дружељубља. Има пуно пријатеља. Слободно вријеме проводи у парку и на игралишту, играјући се с пријатељима. Али, досадило му је бити пристојан и први поздравити старијег од себе. Досадило му је користити чаробне ријечи молим, хвала, изволи, опрости. Досадно му је чекати у реду. Једног дана одлучио је с пријатељем Кољом посјетити сусједно краљевство Зумбелију којим владају краљица Ружна Ријеч и краљ Мрки поглед. Чули су да је тамо супер. Уопште не мораш бити пристојан и користити лијепе ријечи. Али, доласком у краљевство Зумбелију, неугодно су се изненадили. Све куће, небодери, школе и вртићи у земљи Зумбелији изгледале су трошно и старо. Вртови и цвјетњаци били су запуштени, зарасли у коров. На игралиштима су биле потргане све љуљачке, сви тобогани и вртуљци, уништене све клупе. Становници Зумбелије пролазили су спуштених глава и нису поздрављали једни друге. Израз лица био им је мрк и никога нису видјели насмијаног. Нигдје нису видјели нити дјецу да се играју и друже. Свако дијете које су видјели било је само. Ушли су у продавницу како би купили сок јер су били жедни, али ту је владао потпуни неред. Нико није чекао ред и сви су галамили једни на друге:

„Склони ми се с пута!“

„Дошао си задњи, ја сам прије тебе!“

„Ушутите вас двојица!“

Прошли су поред једног вртића, а из дворишта одјекивале су увреде:

„Ти си ружан и ништа не знаш!“

„Сметаш, нећу да се играм с тобом!“

„Склони се, недам ти играчке!“

Страхиња и Коља, више нису могли слушати те ружне ријечи и нису жељели остати више нити минуто у земљи Зумбелији. Што су брже могли, вратили су се у своје краљевство Дружељубља гдје су владали краљица Лијепа Ријеч и краљ Ведри Поглед. И били су поносни што су становници тог прекрасног краљевства. *А посјетити га увијек можете и ви ако изговорите само једну лијепу ријеч.*

Активност бр. 4: Игра сјенки

Напомена: За креирање ове активности кориштен је приручник *Игра у раном дјетињству* који је издао УНИЦЕФ БиХ 2010 године.

Циљ: Подстицање развоја вјештина сарадње и успостављање добрих односа са пријатељима.

Методe и поступци: разговор, слушање музике, плес

Потребни материјал: музичка композиција (васпитач може дјеци пуштати изабрану музичку композицију, свирати неки инструмент, пјевати или плескати рукама уколико није у могућности да обезбиједи музику).

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитач разговара с дјецом о човјековој сјенци. Подстиче дјецу да се креативно изражавају и да слободно постављају питања и износе своје мишљење. Васпитач износи примјере о човјековој сјенци, као нпр. сјенка ради све што радите и ви; сјенка је на тлу, сјенка се јавља када сте на сунцу и слично.

Други дио

Дјеца се дијеле у парове и договарају се о томе ко ће бити „сијенка“. Васпитач објашњава дјецу да у тренутку када засвира музика, сјенке требају пратити и опонашати покрете својих партнера стојећи иза њих као да су њихове сјенке. Дјеца могу одабрати покрете као што су скакутање у ритму музике, прескакање, махање рукама и слично. Васпитач подстиче дјецу да употребе машту како би смислили што већи број покрета. Након неколико минута, партнери мијењају улоге како би сва дјеца имала прилику да играју улогу сјенке. Игра се завршава када васпитач процјени да су дјеца почела губити интересовање.

Трећи дио

У завршном дијелу васпитачица разговара с дјецом о реализованој активности. Дискусију је могуће постаћи следећим питањима: У чему је било једноставно слиједити партнера?; Шта је то што чини добру сјенку?. Затим васпитачица подстиче дјецу да размисле о томе у којим ситуацијама су још требали да раде исто што и њихови пријатељи и да се присјете игри које су забавније ако се играју у пару с пријатељем.

Активност се може завршити на начин да дјеца стану у ред , једно иза другог. Прво дијете у реду је лидер групе који изводи покрете уз тактове музике. Сва дјеца иза њега треба да опонашају његову сјенку радећи исто што и он. Уколико је васпитна група многобројна, дјеца се могу подијелити у више група од којих ће свака изабрати свог лидера.

Евалуацијски листић за активност бр. 4:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 4
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Дјеца постављају питања и износе мишљења о сјенци.			
Без потешкоћа се усаглашавају око улога у игри сјенки.			
Сјенке покушавају опонашати покрете својих партнера.			
Дјеца активно учествују у игри.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 5: Пријатељи саосјећају

Циљ: Да дјеца разумију појам саосјећање и како се понашају саосјећајни људи. Подстаћи код дјеце саосјећајност према сиромашнима и жељу да им помогну.

Методе и поступци: метода разговора, метода рада на тексту.

Потребни материјали: бајка “Дјевојчица са шибицама“, средства за ликовно изражавање (папири, боје, материјал за моделовање...

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о саосјећању како бих провјерила њихово разумијевање тог појма. Могућа питања за дискусију су: Да ли познајете некога ко је саосјећајан?; За које особе кажемо да су саосјећајне?; Кома је све потребно саосјећање?

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица ће испричати дјеци адаптацију бајке „Дјевојчица са шибицама“. Након што исприча бајку васпитачица је с дјецом анализира постављајући сљедећа питања: С ким је живјела дјевојчица са шибицама?; Зашто су је дјеца назвала дјевојчица са шибицама?; Како се она осјећала?; Да ли јој је била потребна помоћ?... Васпитачица резимира дискусију поруком да је дјевојчица на крају била веома срећна, не због хране и поклона, већ зато што је сад имала много пријатеља.

Трећи дио

У завршном дијелу активности дјеца се подстичу да дају примјере саосјећајног понашања. Након, разговора, васпитачица ће позвати дјецу да цртају или моделују на тему „Дјевојчица са шибицама“.

Евалуацијски листић за активност бр. 5:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 5
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
У уводном дијелу активности нису показали разумијевање појма саосјећање.			
У уводном дијелу активности нису знали да опишу како се понаша саосјећајна особа.			
Показали су интерес за бајку „Дјевојчица са шибицама“.			
Показали су саосјећање према дјевојчици са шибицама.			
Разумјели су поруку бајке.			
У завршном дијелу активности проширили су своје знање о томе како се понаша неко ко је саосјећајан.			
Размјењивали су мишљење о томе како треба да се понашају да би били саосјећајни.			

Запажања васпитача:

Прилог: Дјевојчица са шибицама (бајка)

Активност бр. 6: За сву дјецу свијета

Циљ: Подстицање развијања инеркултуралних компетенција. Развијање свијести о хуманим односима међу људима, човјекољубља и толеранције. Упознавање са културом, обичајима и традицијом других народа.

Методе и поступци: метода разговора, метода рада са дјечијом књигом, метода објашњавања и показивања, проблемска метода

Потребни материјали: пано са фотграфијама дјеце из различитих земаља свијета, средства за ликовно изражавање (папири, боје...)

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о пану који је постављен на мјесто с којег га сва дјеца могу видјети. На пану је слика дјеце која се држе за руке (дјечака и дјевојчице са наших простора, затим дјетета из Азије, индијанца, ескимана и дијете из Африке). Разговор с дјецом је могуће почети питањем о томе да ли су сва дјеца на слици иста, по чему се они разликују. Затим васпитачица објашњава дјеци да у другим земљама свијета постоје дјеца која припадају другим културама, која се разликују од наше, да они говоре друге језике, да се другачије облаче и имају другачије обичаје. Показује дјеци слику дјетета из Азије са косим очима, жутом кожом, прича о њиховом језику... Након тога им може показати слику дјетета из Африке и питати их за њихова запажања: дјецу је потребно подстицати да говоре о њиховој црној кожи, коврцавој коси, како се облаче, говоре....Затим разговарамо о индијанцима, о боји њихове коже, мјестима гдје живе, одјећи какву носе... На крају васпитачица показује слику дјеце ескимана и разговара о томе да су они давно за превоз користили санке које су вукли пси, да су куће правили од ледених санти (игло), да су се хранили ловићи рибу кроз отворе на леду. Могуће је навести и неку занимљивост као што је нпр. да је код ескимана трљање носега знак љубави, то је пољубац. Васпитачица резимира овај дио активности, објашњењем да су сва дјеца свијета наши пријатељи и да је немогуће мислити да они нису добри само зато што се разликују од нас. Објашњава дјеци да се људи вреднују по својим особинама (да ли су добри или лоши, великодушни или себични), а не по одјећи коју носе или по томе да ли су богати или сиромашни.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица предлаже дјеци да праве књигу пријатељства коју поклањамо свој дјеци свијета. Такође, дјеца могу да цртају себе и свог пријатеља који живи негдје далеко. Уколико желе, могу нам испричати о свом пријатељу који живи негдје далеко.

Трећи дио

Плешемо уз пјесму „Ишли смо у Африку.“

Евалуацијски листић за активност бр. 6:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 6
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
На почетку активности дјеца су имала представу о различитим културама и обичајима.			
Показали су интересовање да се упознају с различитим културама и обичајима.			
С уживањем су учествовали у изради књиге пријатељства за сву дјецу свијета.			
Након ове активности обогатили су своје поимање пријатељства.			
Плесали су уз пјесму „Ишли смо у Африку.“			

Запажања васпитача:

Активност бр.7: Ко се коме допада

Циљ: Изградња поштовања према другима и успостављање добрих односа са пријатељима. Развијање комуникацијских способности у опхођењу с вршњацима. Уживање у игри с другом дјецом из групе.

Методе и поступци: метода разговора, метода рада на тексту, метода демонстрације.

Потребна средства и материјали: пјесмица „Иде маца око тебе“, лопте.

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о томе како друга дјеца посједују особине које им се допадају. Подстиче их да се изјашњавају о томе које су им особине важне код њихових пријатеља. Важно је да дјеца схвате да сви волимо да чујемо од других лијепе ствари о себи.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица ће подијелити дјецу у мање групе које броје од шест до осам чланова. Затим даје инструкцију дјецу да сједну у круг и свакој групи даје по једну лопту. Објашњава им да дијете које има лопту треба да је закотрља према неком другом дјетету у групи. Поред тога, дијете са лоптом треба да каже нешто о дјетету коме додаје лопту. Васпитачица подстиче дјецу да док говоре о другима кажу шта им се највише код њих допада или шта највише воле. Примјери обраћања могу бити „Допада ми се Каћа јер се лијепо игра“, „Васил је добар, јер увијек дијели играчке“, „Волим плесати са Аном“... Ова игра се завршава док дјеца показују интерес или према нахођењу васпитачице.

Трећи дио

У завршном дијелу активности дјеца се подстичу на размишљање о томе које би особине које имају друга дјеца вољели да посједују и сами (способност лијепог цртања, брзо трчање). Разговара с њима и о томе које позитивне особине би жељели да имају њихови најбољи пријатељи. Активност се завршава игром „Иде маца око тебе“.

Иде маца око тебе

Иде маца око тебе,
пази да те не огребе,
чувај мијо реп,
немојбити слијеп,
ако будеш слијеп,
отпаст ћети реп!

Дјеца чуче у кругу (или сједе, стоје, крећу се, а могу и жмирити), а око круга иде маца и носи реп (неки одабрани предмет-марамицу или сл.). На крају пјесме маца баци реп једном дјетету у кругу (или га дода, или спусти иза њега). То дијете узме реп и трчи надругу страну од маце око круга или маца лови дијете. Постоји мноштво варијанти ове игре због њене велике популарности. Важно је одабрати један начин јер није свеједно хоће ли дјеца почети трчати у сред пјевања (чиме се обично прекида пјевање) или ће причекати крај пјесме и тек онда спустити реп.

Евалуацијски листић за активност бр. 7:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 7
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Дјеца се изјашњавају о томе шта воле код друге дјеце			
Знају које су им особине важне код њихових пријатеља			
Показали су интересовање за игру у малим групама.			
Уживали су док су слушали од других лијепе ствари о себи			
Дају примјере позитивних особина које би жељели да посједују			

Запажања васпитача:

Активност бр. 8: Пријатељство се стиче разумијевањем

Циљ: Подстицање развоја социјалне вјештине превазилажења непријатељства помоћу љубави и разумијевања. Проширити поимање осјећања пријатељства и љубави. Подстицање дјечије креативности и стваралаштва.

Методе и поступци: метода разговора, метода рада на тексту.

Потребна средства и материјали: бајка “Златокоса и три медвједа“, играчке, реквизити за драматизацију (медвједићи различитих величина, лутка, кутије различитих величина-креветићи, постељина различите величине, посуднице различитих величина, одјећа ...).

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о томе како се може десити да се неке особе понашају непријатељски према нама. Да би дјеца схватила појам непријатељског понашања наводимо примјере који су типични за њихов узраст. Важно је да се дјеци објасни да је могуће вољети и оне особе које се понекад према нама понашају непријатељски уколико их успијемо разумјети.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица ће испричати дјеци бајку „Златокоса и три медвједа“. Након што исприча бајку васпитачица покреће групну дискусију како би утврдила закључке до којих су дошли у уводном дијелу активности. Могућа питања за дискусију су: На чију кућу је Златокоса наишла шетајући шумом?; Гдје је породица медвједа отишла?; Шта је све Златокоса радила у тој кући?; Шта су све медвједи примјетили када су се вратили из шетње?; Како су се они осјећали када су схватили да им је неко у кући?; Гдје су медвједи пронашли Златокосу?; Како се осјећала Златокоса када је увидјела шта је урадила?; Зашто је Златокоса промијенила своје понашање?; Зашто је ова бајка завршила пријатељством између Златокосе и породице медвједа?... Васпитачица резимира дискусију закључком да је породица медвједа без обзира што се Златокоса према њима понијела непријатељски разумијела њено понашање те да се с њом спријатељила и помогла јој да се врати родитељима.

Трећи дио

У завршном дијелу активности дјеца се подстичу на игру улога или драматизацију бајке „Златокоса и три медвједа“.

Евалуацијски листић за активност бр. 8:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 8
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Дјеца дају примјере непријатељског понашања.			
Разумију да непријатељи могу постати пријатељи.			
Схватили су поруку приче.			
Кроз активност су проширили своје поимање појмова пријатељства и љубави.			
Показали су интерес за игру улога.			
Показали су интерес за драматизацију бајке.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 9: Поука из пријатељства

Циљ: Подстицање развоја социјалних вјештина за односе који изазивају доживљај среће. Указивање на значај дијелења с другима.

Методе и поступци: метода разговора, метода рада на тексту, метода илустрације.

Потребна средства и материјали: прича „Поука из пријатељства“, фотографије птица, енциклопедија, материјали и средства за ликовно изражавање.

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

Васпитачица дјецу уводи у тему говорећи им да ће разговарати о дијелењу. Подсјећа их да се свакодневно налазимо у ситуацији када нешто дијелимо с другима: играчке, оловке, маказе... Подстиче их на дискусију питањима: „Шта још дијелимо с другима?“; „Да ли волите да дијелите?“; „Да ли је некада тешко дијелити?“; „Када?“. Уколико се дјеца изјасне да им је у одређеним ситуацијама тешко дијелити важно је да васпитачица нагласи да је то сасвим разумљиво, јер је понекад тешко да подјелимо с неким оно што веома волимо (своју омиљену играчку). Затим разговара с дјецом о томе када је лако дијелити с другима.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица ће дјецу испричати причу „Поука из пријатељства“ и урадити њену анализу. Прије него што прочита причу може показати дјецу фотографије врабаца.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о томе шта би они жељели да подјеле с другима. Подстиче их да размисле о томе шта би могли да дијеле с другом дјецом у вртићу дајући им позитивне примјере као што су дијелење играчака током игре. Васпитачица резимира активност поруком да нас дијелење с другима чини срећним и да пријатељи дијеле срећу. Након дискусије васпитачица дјецу предлаже ликовну активност на тему приче.

Евалуацијски листић за активност бр. 9:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 9
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Дјеца показују знање о појму дијелења.			
Наводе примјере дијелења с другима.			
Образлажу разлоге због којих је понекад тешко дијелити.			
Разумјели су причу „Поука о пријатељству“.			
Схватају вриједност дијелења с другима.			

Запажања васпитача:

Прилог: Поука из пријатељства

Живјела једном два врапца: Чик и Чирик. Једном је Чик добио пакет пшенице од баке. Цијели сандучић пшенице. Но, Чик није о томе ни словца рекао своме пријатељу. „Ако ја свима будем дијелио пшеницу, мени неће ништа остати“ - помислио је. И тако је сам појео сву пшеницу. А када је бацио празан сандучић, неколико се преосталих зрна просуло по земљи. Зрна је нашао Чирик, сакупио их у пакетић и одмах с њима одлетио свом пријатељу Чику: „Здраво, Чик! Ја сам данас нашао десет зрна пшенице. Хајде да их подијелимо и поједемо!“ „Не треба ... Зашто?“, стао је одмахивати крилима Чик, „ти си их нашао, ти и једи!“ „Али, ми смо пријатељи“, рекао је Чирик, „а пријатељи требају све дијелити попола. Зар није тако“? Чика је било јако стид. Сам је појео сандучић пшенице и није је подијелио с пријатељем - није му дао ни једно зрно. Узео је Чик пет зрна и рекао: „Хвала ти Чирик! И за пшеницу и за поуку.“

Активност бр. 10: Поклон за мог пријатеља

Циљ: Развијање fine моторике прстију. Дефинисање облика глином на принципу извлачења појединих облика из масе и удубљивање глине прстом. Развијати осјетљивост чула додира и ослобађање дјецe у кориштењу материјала (глине). Подржавање самосталности и оригиналности у раду. Буђење емоција и подстицање пријатељства.

Методe и поступци: метода разговора, метода демострирања и посматрања, метода практичних радова.

Потребна средства и материјали: глиномол (гипс, тијесто).

Оријентационо вријеме извођења активности: 40 минута.

Развој активности:

Први дио

У првом дијелу активности васпитачица разговара са дјецом на тему пријатељства. Различитим питањима мотивише дјецу да говоре о својим пријатељима и оживе сјећања на тренутке проведене с њима. Након разговора о пријатељству дјеци се саопштава да ће данас правити поклон за свог пријатеља.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица позива дјецу да од понуђеног материјала направе поклон за свог пријатеља. Док траје активност васпитачица прилази дјеци и уколико је потребно мотивише их и храбри да рад ураде онако како они желе. Важно је да овај дио активности није временски ограничен и да дјеца имају потпуну слободу свог креативног изражавања.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица позива дјецу да сједну у полукруг и да свако од њих држи свој рад у рукама како би га сви могли видјети. Разговара са њима о томе како су се осјећали док су правили поклон за пријатеља. Након разговора васпитачица предлаже да они који то желе опишу своју креацију.

Евалуацијски листић за активност бр. 10:

Процјена по критеријумима			Активност бр.
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Били су мотивисани да разговарају о пријатељству.			
Дијелили су своје сјећање с другом дјецом и васпитачицом.			
Радо су учествовали у ликовној активности.			
Разговарали су с васпитачицом и другом дјецом о свом раду.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 11: Заиграјмо коло

Циљ: Подстицање другарста кроз заједничку игру у колу. Упознавање дјеце с УН Конвенцијом о дјечијим правима. Развијање осјећаја за народни мелос. Проширивање искуства у игри богаћењем фонда фигура и покрета који одговарају игри у колу.

Методе и поступци: метода разговора, метода практичних радњи, метода илустрације, метода демонстрације.

Потребна средства и материјали: УН Конвенција о дјечијим правима, музичка композиција „Коло“

Оријентационо вријеме извођења активности: 40 минута

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица ће дјечи прочитати дио текста из УН Конвенције о дјечијим правима који се односи на дјечије право на дружење и игру с другом дјецом. Након тога ће објаснити појам права. Битно је да дјеца схвате да када кажемо да имамо права на нешто, то значи да нам нико не може забранити. Права су стекли све дјевојчице и дјечаци самим чином рођења. Права нас бране. Због тога када нам неко уради нешто што нисмо „заслужили“ кажемо „није праведно“. Једно од дјечијих права је : **Право сваког дјетета да се слободно дружи и игра са другом дјецом!**

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица предлаже дјечи да се данас друже и играју кроз музику и плес. Затим разговара с њима о колу, народним ношњама... Уколико васпитачица има фотографију народне ношње може је показати дјечи како би допунила њихов доживљај. Уводни дио у игру „Коло“ отпочиње *шетњом*. То је дио који најчешће отпочињу два играча. Они чине мирне складне покрете, крећући се необавезно, тражећи прву партнерку, дјевојку, коју коловођа жели уза се током цијеле игре. Неписано је правило да се нико не смије убацивати између коловође и његове изабранице, а избор партнерке коловође је и знак за придруживање осталим играчима. Коло се шири. Коловођа води коло, а друг са којим је започео игру остаје на крају. Коловођа и „кец“, како се назива посљедњи играч у колу управљају игром. То треба да

буду најбољи играчи, који вјештином игре подстичу све играче стварајућу расположење за игру. Коло се игра док су дјеца расположена за игру у колу.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица разговара са дјецом о емоцијама које су их обузеле док су слушали музичку композицију „Коло“ и играли уз њу.

Евалуацијски листић за активност бр. 11:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 11
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Разумјели су појам дјечија права.			
Показали су интересовање за игру у колу.			
Имали су усклађене покрете.			
Усвојили су договорена правила игре.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 12: Пријатељи сарађују

Циљ: Проширивање сазнања о томе како сарадња може да нам помогне када не можемо сами да остваримо оно што желимо. Подстицање осјећаја заједништва у конкретним ситуацијама. Освјешћавање дјецe о вриједности сарадње, да када сарађујемо с другима, осјећамо њихову подршку и пријатељство.

Методe и поступци: метода разговора, метода рада на тексту, метода демонстрације.

Потребна средства и материјали: пјесмица „Деда и репа“

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара с дјецом о значењу појма сарадња. Објашњава им да постоје ситуације када нам је тешко да сами остваримо оно што смо замислили и да нам је потребна подршка других. Пружа дјечи прилику да размјењују искуства, идеје и размишљање о овој теми.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица дјечи чита пјесму „Деда и репа“. Након што је прочита васпитачица с дјецом анализира пјесму. У пјесми дједа покушава да ишчупа огромну репу која је израсла у његовој башти, али у томе успјева тек када се сви чланови породице удруже и помогну му. Васпитачица разговара са дјецом о томе колико је важно да се удружујемо у рјешавању проблема.

Трећи дио

У завршном дијелу активности дјеца могу да цртају по темама из приче или да се играју симболичке игре (игре улога) са ликовима из приче.

Евалуацијски листић за активност бр. 12:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 12
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Дјеца показују знање о појму сарадња.			
Наводе ситуације у којима им је била потребна подршка других.			
Разумију значај удруживања у рјешавању проблема.			
Мотивисани су за ликовно изражавање на тему „Деда и репа“.			
Пјесмица „Деда и репа“ их је поставила на симболичку игру (игру улога).			

Запажања васпитача:

Прилог: Деда и репа

Активност бр. 13: Пријатељи дијеле играчке

Циљ: Подстицње дјеце да уоче како да се правилно односе према другима. Развијање интересовања за књижевно стваралаштво, као и способност њиховог доживљавања повезано са сопственим искуством, усавршавање говора и комуникације. Подстицање развоја маште и креативности. Подстицање деце да схвате поуку приче, односно, да не треба бити себичан и све жељети за себе, већ треба дијелити јер је подијељена срећа још већа.

Методе и поступци: метода разговора, метода илустрације.

Потребна средства и материјали: слике.

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

Васпитачица дјецу уводи у тему говорећи им да ће данас заједно причати причу на основу слика које им је донијела. Разговара са њима о томе како ће можда неко од њих када порасте постати књижевник или пјесник. Позива их на размишљање о томе како настају приче и пјесме.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица дјеци показује слику по слику и мотивише их да је описују. Уколико дјеца нису довољно експлицитна у својим описима, васпитачица им поставља додатна питања. У току смишљања приче води рачуна да свако дијете које жели има

могућност да допринесе креацији. Након што дјеца опишу сваку слику појединачно позива их да је понове, односно препричају у цјелини. При томе васпитачица дјечи пружа могућност да дограђују причу.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица са дјецом разговара о поуци њихове заједничке приче и о другим могућностима завршетка.

Евалуацијски листић за активност бр. 13:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 13
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Дјеца су заинтересована за описивање понуђених слика.			
Разумију приказане ситуације на сликама.			
Мотивисани су за осмишљавање приче.			
У њиховој причи осјећа се да су се емаптисали са главним јунакињама са слика.			
Осмишљена прича указује на значај дијелења играчака са пријатељима.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 14: Сјећање на пријатеља

Циљ: Развој маште и креативности код дјеце, те буђење емоција које се вазују за пријатеља. Усвајање појма лијепога. Овладавање техником темпере, кистом или прстима.

Методе и поступци: метода разговора, метода демострирања и посматрања, метода практичних радова.

Потребна средства и материјали: папир за сликање, темпере, кистови, дјечија пјесмица „Право пријатељство“.

Оријентационо вријеме извођења активности: 40 минута.

Развој активности:

Први дио

Имајући у виду да је један од начина развоја маште и ликовног изражавања дјеце разговор о нечему што су дјеца спонтано видјела и доживјела прије краћег или дужег времена, васпитачица у уводном дијелу активности подстиче дјецу на разговор. Кроз разговор настоји да освјежи дјечије сјећање односно оживљава прошле догађаје и њихова значења. Као један од примјера, можемо навести неочекивани сусрет два пријатеља на игралишту, гдје су дјеца помоћу перцепције много тога видјела и доживјела, свјесно или несвјесно. Како би оживјела ту слику у њиховом сјећању, васпитачица разговара о томе и на тај начин долази до стваралачког ликовног израза. Постављање разноврсних питања као што су: „Шта сте видјели“?; “Шта сте

чули“; „Шта се догодило?“; „Када се догодило?“; „Коме се догодило?“ доприноси оживљавању догађаја о коме разговарамо. Васпитачица даје прилику што већем броју дјеце да изнесу своје сјећање на тему пријатељства.

Други дио

У главном дијелу активности позивамо дјецу да на папиру осликају своје сјећање на тренутке проведене с пријатељем. Док траје активност васпитачица прилази дјеци и уколико је потребно мотивише их и храбри да рад ураде онако како они желе.

Трећи дио

За разлику од сликања које настаје као резултат усмјереног посматрања, сликање по сјећању открива не само визуелне елементе, него и значење и односе међу облицима и појавама, те на тај начин у сваком раду се крије посебна прича. Стога је од изузетне вриједности разговор који васпитачица обавља са сваким дјететом индивидуално. Уколико се укаже прилика васпитачица дјечију перцепцију властитог цртежа биљежи на позадини у виду једне до три реченице. Активност се завршава пуштањем музичке композиције „Право пријатељство“.

Евалуацијски листић за активност бр. 14:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 14
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Били су мотивисани да оживе сјећања на пријатеља.			
Дијелили су своје сјећање с другом дјецом и васпитачицом.			
Радо су учествовали у ликовној активности.			
Разговарали су с васпитачицом о свом цртежу.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 15: Музичка прича

Циљ: Разумијевање да је музика друштвена активност која поспјешује осјећај повезаности и укључености у вршњачку групу. Развијање осјећаја за ритам и мелодију. Подстицање музичке даровитости код дјеце.

Методe и поступци: метода разговора, метода практичних радњи.

Потребна средства и материјали: музички инструменти.

Оријентационо вријеме извођења активности: 30 минута.

Развој активности:

Први дио

Васпитачица дјецу уводи у тему говорећи им да ће данас заједно смислити једну музичку причу. Позива их да се присјете претходне активности у којој су разговарали о вртићу

и играли се вртића. Затим васпитачица позива дјецу да описују вртић и све оно што се у њему дешава наводећи им примјере као што су игра на дворишту, прославе рођендана, птичице које су слетјеле на наш прозор и слични примјери.

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица позива дјецу да све што су доживјели у вртићу уљепшају уз помоћ музике. Дјеци се дају различити музички инструменти. Када васпитач истакне неки доживљај из вртића замоли једно дијете да отпјева одређени тон или произведе одређену мелодију. Затим позива осталу дјецу да уз помоћ својих инструмената понове мелодију. На тај начин дјеца стварају музичку причу.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица подстиче дјецу да једни другима показују одређене покрете које ће сви oponaшати. Неки од примјера могу бити: скачите као зеко; клизите попут лабуда; шуљајте се као мачка; летите као птица.

Евалуацијски листић за активност бр. 15:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 15
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Описују доживљаје из вртића.			
Доживљајима приписују одређену мелодију.			
Успјешно oponaшају мелодију друга.			
Учествују у извођењу покрета по инструкцији друга.			

Запажања васпитача:

Активност бр. 16: Штрумпфастична прича о пријатељству

Циљ: Подстицање развоја емпатије. Подстицање осјећаја пожртвованости и бриге за друге. Подстицање развоја говора и дјечијег језичког стваралаштва.

Методe и поступци: метода разговора, метода рада на тексту, метода илустрације.

Потребна средства и материјали: прича Сњежно чудовиште, материјали за ликовно изражавање, играчке.

Оријентационо вријеме извођења активности: 35 минута.

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара са дјецом о цртаном филму - Штрумпфови. Даје дјеци прилику да опишу омиљене епизоде Штрумпфова. Говори им да ће

данас чути једну причу у којој су главни ликови штрумпфови (Велики Штрумпф, Гурко, Кефало, Беба Штрумпф, Штрумпфета, Мргуд, Грицко, Куцкало, Свирко, Луфтика).

Други дио

У главном дијелу активности васпитачица дјечи чита причу Сњежно чудовиште. Након што је прочита заједно с дјецом анализира причу.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица дјечи даје више могућности завршетка активности:

- Дјеца играју улоге штрумпфова и сњежног чудовишта. Даје им кутак собе да га уреду по жељи за игру;
- Дјеца цртају, како су они доживјели причу;
- Дјеца од различитих материјала праве ликове из приче или дијелове приче које су најдубље доживјели.

Евалуацијски листић за активност бр. 16:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 16
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Учествују у разговору о штрумпфовима.			
Мотивисани су за причу Сњежно чудовиште.			
Емпатисали су се с ликовима из приче.			
Учествују у анализи приче и износе своја запажања.			
Радо играју улоге из приче или се ликовно изражавају на одређену тему.			

Запажања васпитача:

Прилог: Сњежно чудовиште

На обали Штрумпфове ријеке десила се незгода: Великом Штрумпфу је пао велики балван на ногу! Ах, боли ме! – зајаука он. – А моја нога је већ почела да отиче... Брзо, идите штрумпфните ми полен сњежног цвијета! Овај необичан лијек лијечи све повреде. Али, док су му доносили лијек Трапа се саплео, пао преко Кефала... и драгоцјени полен нестане у ријеци. Трапи и Кефалу је било јако жао што им се лијек просуо и одмах обећаше Великом Штрумпфу да ће му штрумпфнути нову количину лијека. Велики Штрумпф показа на врх Ледене планине и рече им да се само тамо налази један сњежни цвијет од чијег полена се прави лијек. Кефало и Трапа више нису били тако сигурни у себе. Али морали су да одрже обећање! Ускоро је група добровољаца пошла у експедицију. Штрумпфови су се храбро пењали на грозну планину. Једва су ходали ка врху, на коме је без престанка шибao велики вјетар. Пробијајући се кроз снијег, нису спазили како их необично и огромно створење посматра из даљине. Након дугог и тешког пута Штрумпфови стигоше на одредиште. На врху једног залеђеног шиља, сњежни цвијет је раширио гримизне латнице. Преостало је само да се прикупи полен а да се не оштети цвијет. Како би га дохватили, Штрумпфови изводе акробатски маневар. Но баш када је Штрумпфета дохватила стабљика, снијег се одрони под њом... Падајући, она повуче све своје пријатеље са собом. Када се сурваше једни преко других у подножје, несрећна Штрумпфета поче да проклизава и паде далеко од својих пријатеља. Баш

када је мислила да њеном паду нема краја једна њежна циновска рука се испружи и њежно је ухвати! Њени пријатељи штрумпфови се јако уплашише за Штрумпфету. Повикаше сви углас: Шта да радимо, како ћемо штрумпфнути помоћ?! Сњежно чудовиште је однијело Штрумпфету у своју пећину. То велико створење је било добро према њој. Чак је себи откинуло велики дио крзна како би јој сашило капут. Штрумпфета је великом цину рекла да не може да остане с њим јер се њени пријатељи сигурно брину за њу. Далеки мирис дима цину привуче пажњу... Штрумпфови су, очајни, запалили ватру искористивши своје санке. Они су се надали да ће њихови пријатељи који су остали у селу примјетити дим и доћи да им помогну. Сњежно чудовиште се уз злокобно мумлање устреми на ватру и згази је. Опекао је ногу на жар! Оно урлајући побјеже у пећину. Одједном из пећине одјекнуше још нечији крици. Штрумпфови препознаше да су то крици њихове пријатељице Штрумпфете. Жива је – повикаше они! Штрумпфови желе да спасу своју пријатељицу, али не знају како да се супротставе чудовишту... На срећу, њихова сигнална ватра је примјећена. Ускоро стиже појачање. Када су остали штрумпфови дошли договорили су се да сви запале по једну бакљу, јер се сњежно чудовиште плаши ватре. Били су у праву. Угледавши бакље, чудовиште се даде у бијег. Али, са собом је понијело и Штрумпфету. Када су им се штрумпфови приближили Штрумпфета замоли своје пријатеље да сњежном чудовишту не учине ништа нажао. Она им објасни да ју је оно спасло и да се осјећало усамљено и стога је жељело да је задржи код себе. Потом штрумпфови објаснише сњежном чудовишту да Штрумпфета не може да живи овдје на планини и да ће уколико остане увенути као почупани сњежни цвијет! Чувши то, сњежни цин Штрумпфовима даде знак да пођу за њим. Он их одоведе до једне пећине гдје расте много сњежних цвијетова... Штрумпфнућемо фантастичну бербу! – узвикнуше штрумпфови. - И моћи ћемо да излијечимо опекотину нашег новог пријатеља и ногу Великог Штрумпфа. Штрумпфови су набрали много сњежних цвијетова. Излијечили су опекотину сњежном чудовишту. Штрумпфови се договорише да крену у село, јер их тамо чека Велики Штрумпф којем морају што прије донијети чудесни лијек. На растанку, сасвим нијемом, сњежном створењу навреше сузе на очи. Штрумпфета загрли свог заштитника и обећа му да ће га она и њени пријатељи посјећивати сваког прољећа како би штрумпфнули нову залиху полена. Она му такође обећа да ће му следеће године донијети лијеп шал који ће сама исплести. Штрумпфови су се брзо вратили кући. Чим су на ногу Великог Штрумпфа ставили полен сњежног цвијета она га је престала бољети. Велики Штрумпф је био поносан на своје пријатеље. Шта мислите да ли су штрумпфови и овог прољећа посјетили сњежно чудовиште?

Активност бр. 17: Свијет за моје пријатеље

Циљ: Развој дјечије маште и креативности. Подстицање позитивног односа према свијету и осјећаја заједништва с пријатељима. Усвајање појма лијепога.

Методe и поступци: метода разговора, метода демострирања и посматрања, метода практичних радова.

Потребна средства и материјали: материјали за ликовно изражавање дјецe, дјечија пјесмица „Ала је леп овај свет“, дјечија музичка композиција „Деца су украс света“.

Оријентационо вријеме извођења активности: 40 минута.

Развој активности:

Први дио

У уводном дијелу активности васпитачица разговара са дјецом подстичући их да описују свијет у коме живимо. Након разговора каже дјеци да ће им прочитати једну пјесмицу у којој је познати дјечији пјесник Јова Јовановић Змај описао свијет онако како га он доживљава. Након што прочита пјесмицу „Ала је леп овај свет“ заједно је с дјецом изанализира.

Други дио

У главном дијелу активности позивамо дјецу да илуструју свијет онако како он изгледа у њиховој машти, односно онако како би они жељели да он изгледа. Богатство и оригиналност дјечије маште условљени су слободом, спонтаним и осмишљеним вођењем кроз ликовни рад. Васпитачица дјеци даје слободу у избору материјала који ће користити за ликовно изражавање. Кроз индивидуалне контакте подстиче дјецу на имагинацију уколико се укаже потреба за тим. Као једна од варијанти којом подстичемо развој маште јесте питање: „Које је најљепше мјесто за игру с пријатељима?“.

Трећи дио

Након што заврше своје ликовне радове васпитачица заједно с дјецом од њихових радова прави изложбу. Активност се завршава музичком композицијом „Деца су украс света“ гдје се сва дјеца позивају на заједничко пјевање.

Евалуацијски листић за активност бр. 17:

Процјена по критеријумима			Активност бр. 17
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
Учествовали су у разговору и описивали свијет у којем живимо.			
Разумјели су садржај и поуку пјесме.			
Били су мотивисани за ликовну активност.			
Учествовали су у заједничком пјевању пјесме „Деца су украс свијета“.			

Запажања васпитача:

Прилог: Ала је леп овај свет

Активност бр. 18: Мој вртић

Напомена: Ово је адаптирана активност истог назива из *приручника Учимо живјети заједно у миру од раног дјетињства* намјењеног за рад са предшколском дјецом.

Циљ: Подстицање развоја социјалних вјештина за односе који изазивају доживљаје и искуства љубави и разумјевања у свакодневном животу. Подстицање осјећаја заједништва у вртићу.

Методе и поступци: метода разговора, метода практичних радњи.

Потребна средства и материјали: играчке и ствари које су потребне да би се дјеца могла играти вртића, музичка композиција „Хол вртића“.

Оријентационо вријеме извођења активности: 40 минута.

Развој активности:

Први дио

Васпитачица дјецу уводи у тему говорећи им да ће данас разговарати о вртићу и након тога да ће се играти вртића. На самом почетку разговора васпитачица може код дјеце пробудити емоције и сјећање на сам долазак у вртић. У току разговора дјеца се мотивишу да описују особе и доживљаје који су им значајни у вртићу. Заједнички се присјећају најљепших доживљаја у којима су сви уживали. Након тога позива дјецу да се играју симболичке игре или игре улога. Дјеца се самостално усаглашавају у вези с улогама које ће одигравати.

Други дио

У главном дијелу активности игра почиње и током ње васпитачица биљежи запажања у вези с понашањем дјеце и укључује се у игру само у случају потребе, и то индиректно, како би обогатила игру или ријешила евентуалне сукобе које дјеца нису у стању да ријеше сама. Дјеца самостално развијају садржај и структуру игре. Битно је да васпитачица посматра дјецу како играју своје улоге васпитача и дјеце у вртићу, родитеља, кухара, спремача и како сарађују једни с другима у различитим активностима.

Трећи дио

У завршном дијелу активности васпитачица подстиче дјецу на разговор у коме она оцјењују своју игру, објашњавајући како су се одвијале активности између различитих чланова у игри вртића. Након што дјеца изнесу своја запажања, васпитачица резимира разговор и подсјећа дјецу шта су научила док су се играла вртића, а то је да осјећање љубави и разумијевања треба да преовладава међу свим људима. Активност се завршава заједничким пјевањем пјесме Хол вртића.

Евалуацијски листић за активност бр. 18:

Процјена по критеријумима	Активност бр.	
Опсервирано понашање	Да	Не
Постигли су договор у вези са садржајем игре.		
Усагласили су се око улога које ће одигравати.		
Понашали су се у складу са улогама које су одигравали.		
Током међусобних односа са дјецом у игри вртића, показали су љубав и разумијевање.		
Током игре избили су сукоби које су самостално ријешили.		
Дјеца су усвојила појмове љубави и разумијевања међу људима.		

Запажања васпитача:

Активност бр. 20: Драмска представа на тему пријатељства

Напомена: *Последњу активност су креирали и реализовали студенти Студијског програма за предшколско васпитање и образовање. У сваком од три вртића у којима смо реализовали*

акционо истраживање изведена је по једна драмска представа на тему пријатељства: „Свијет иза оног брда“, „Гости са планете Фантастике“ и „Нина и Наталија“. Све три драмске представе су биле интерактивне. У даљем тексту приказаћемо текст за једну изведбу.

„Свијет иза оног брда“

Напомена: Текст је написала и драматизовала група студената Студијског програма за предшколско васпитање и образовање.

Фифи: Дооообро јууутро другари.

Маша: Добро јуууутроооо свимаааа, колико вас има.....другари да ли сте се наспавали?

Фифи: Машо у последње вријеме си често овдје.... Мени је много драго што те видим. Како си?

Маша: Знаш Фифи волим да разговарам са тобом, и волим да ти правим друштво, зато често дођем. Аааа како сам, па добро сам али јуче сам се много уплашила, па све вријеме размишљам о томе.

Фифи: Јаооооо па шта је било? Хоћеш ли ми испричати, ја сам ти пријатељ можда ти могу помоћи.

Маша: Јуче је дошао Меда у моју башту и желио је да украде јагоде. (објашњава рукама)

Фифи: И шта је ондаа било?

Маша: Паааа...паааа много сам се уплашила и побјегла у кућу јер је био мнооооого љут.

Фифи: Види овако, увијек сте били добри другари, зашто га један дан не би позвала и разговарала са њим. Лијепо му кажеш да то није лијепо понашање, да се туђе ствари не смију узимати без питања и да те је много уплашио. Реци му да може да дође слободно и да те пита може ли да убере мало јагода.

Маша: Фифи па то ти је одлична идеја, позваћу га да разговарамо. Другари да ли смијемо нешто узимати од других људи ако није наше?

Фифи: Знаш Машо увијек када се уплашиш зајевај неку пјесмицу и страх ће одмах нестати. Другари да ли је и вас некада страх? Чеге се ви плашите? Шта мислите да се и ви од страха браните пјесмицом?

Маша: Фифи хвала ти што си ме овако лијепо охрабрила, могу ли ја за тебе нешто да учиним да ти се тако захвалим.

Фифи: Пааа....знаш....имам једну жеееељу...ма нешто сам хтјела да те питам.....али срамота ме...

Маша: Хајде Фифи реци, ја сам ти пријатељ.

Фифи: Хм, ја сам мало радознала...

Маша: Ахааа нешто те занима.

Фифи: Пааа да.

Маша: Хајде да чујем, сигурно је нешто занимљиво.

Фифи: Овако, ја живим у земљи, а ти на земљи (показује рукама). Занима ме шта има иза оног брда (показује руком према брду) и шта има у оној шуми (показује руком на шуму).

Маша: Дивна жеља, зашто ми прије ниси рекла?

Фифи: Мало сам се срамила.

Маша: Другари хоћемо ли јој испунити жељу?

Да ли другари једни другима некада испуњавају жеље?

Фифи испунићу ти жељу, идем да видим па ћу доћи све да ти испричам. Ставићу своја чаробна

крила па ћу да летим да бих се вратила и што прије ти испричала.

Фифи: (сједи и размишља, чека) Нестрпљива сам, једва чекам да се врати Маша.

Маша: Фифиииии евооооо меее стиглаааа сааам.

Фифи: Супееееер, драго ми је што си ту, једва чекам да чујем.

Маша: Да ли си спремна?

Фифи: Наравно.

Маша: Ишла сам иза оног брда тамо, и иза њега се налази један град који се зове Бања Лука.

Види донијела сам ти мало воде из ријеке која протиче кроз Бања Луку, а зове се Врбас, мнооого је чиста. И тамо има много зеленила, имају лијепе улице украшене разним дрвећем, има много вртића, паркова и клупа, игралишта. Људи ходају улицама, неко иде на посао, неко у школу, а неко у шетњу.

Иза овог брда сам видјела људе како копају башту, знаш много су вриједни, имаће много воћа и поврћа. Да вас питам нешто, прољеће је и долази нам воће и поврће зар не, хајде ми реците какво поврће и воће долази у прољеће? У оној шуми, види донијела сам ти мало лишћа из шуме, у тој шуми има много наших другара, сова Марко, вук Јова, меда, кума Јагорчевина...који ти шаљу поздраве.

Срела сам пчелице Мају и Паву рекли су да ћете ускоро обићи да виде како си. И ето ме опет овдје. Фифи надам се да сам ти дочарала какав је свијет иза оног брда.

Фифи: Машооо ти си прави пријатељ. Хвала ти што си ми испричала причу о свијету иза брда.

Пажљиво сам те слушала и осјећала сам се као да сам тамо.

Маја и Паво: бззз бззззз бззз бз зззз Здраво Фифи, изгледаш баш весело и срећно. Данас смо

Паво и ја срели Машу, чули смо за твоју жељу да чујеш какав је свијет иза оног брда.

Фифи: Дааа Маша ми је испунила жељу, испричала ми је занимљиве ствари.

Маја: Знаш Фифи, Паво и ја смо се нешто досјетили.

Фифи: Сигурно је нешто занимљиво.

Маја: Паво и ја имамо пријатеља који ради у једној великој цвијећари. Разговарали смо са њим....

Фифи: О чему, о чему.

Маја: Прво да питам другаре да ли они саде цвијеће? И гдје цвијеће може да се сади?

О томе да дође по тебе и да те одведе на једно мјесто, у твој нови дом у један парк.

Фифи: Јаоооо, супееееер, а када ће доћи.

Маја: Доћи ће брзо, ако си спремна да идеш у свијет иза оног брда гдје има много другара.

Фифи: Јупиииииии јако сам срећна и узбуђена. Другари да ли су Маша, Маја и Паво прави пријатељи? А зашто су прави пријатељи?(појављују се све лутке и Фифи се захваљује)

Хвала вам другари учинили сте ме јако срећном, ви сте најбољи пријатељи.

Сви у глас. Зато служе пријатељи јупиииии јупиииии јупииии . Пјесма *У свету постоји једно царство...*

ПРИЛОГ 8: Продукти предшколске дјече у у оквиру акционог истраживања

	
Давид, 5 година, активност бр. 2	Мјешовита вртићка група, активност бр. 6
	
Никша, 4 године, активност бр. 14	Марија, 6 година, активност бр. 14
	
Дјевојчица, 5 година, активност бр. 17	Старија вртићка група, активност бр. 6



Стефан, 5 година, активност бр. 16



Дуња, 6 година, активност бр. 6



Андреа, 6 година, активност бр. 5



Дјевојчица, 6 година, активност бр. 5



Хелена, 6 година, активност бр. 17



Дјевојчица, 6 година, активност бр. 14



Сара, 6 година, активност бр. 5



Старија вртићка група, ативност бр. 10



Татјана, 6 година, активност бр. 10



Дјевојчица, 6 година, активност бр. 6



Алексеј, 6 година, активност бр. 6



Дјевојчица, 6 година, активност бр. 17



Никола, 4 године, активност бр. 17



Вук, 4 године, активност бр. 17



Дјевојчица, 6 година, активност бр. 17



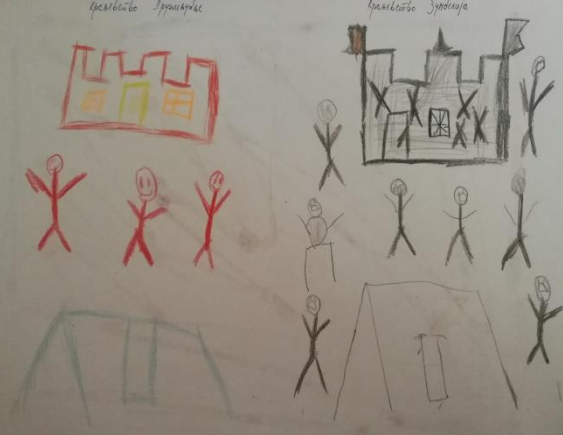
Ана, 6 година, активност бр. 2



Дјевојчица, 5 година, активност бр. 14



Дјевојчица, 5 година, активност бр. 14

	
Вања, 5 година, активност бр. 3	Дјевојчица, 6 година, активност бр. 14
	
Андреј, 4 године, активност бр. 17	Дјевојчица, 6 година, активност бр. 8
	
Лука, 5 година, активност бр. 3	Филип, 6 година, активност бр. 3



Ђорђе, 4 године, активност бр. 2



Катарина, 6 година, активност бр. 17

ИМАМ ДРУГА

Имам друга као брата,
 врједнији је он од злата.
 А ја своју другарицу,
 као птицу ластавицу.
 За све наше тајне знају
 и у срцу њих чувају.
 И кад пјевам, и кад патим,
 њему могу ја да свратим.
 Ја када сам тужна лица,
 ту је моја другарица.
 Једно ћемо још вам рећи,
 другаре је важно стећи,
 јер другарство сваком прија,
 чувајмо га и ти и ја!

Дјеца групе бр. 5 и васпитачица Лепа Вујнић
 Вртић „Плави чуперак“

БИОГРАФИЈА МР САЊЕ ПАРТАЛО

Мр Сања Партало (рођена Панцић) рођена је 17. маја 1978. године у Бањој Луци. Основну школу, гимназију, те додипломске и магистарске студије је завршила у Бањој Луци. Магистрирала је 2011. године на Студијском програму педагогије Филозофског факултета одбранивши рад под називом „Својства симболичке игре предшколске дјеце“. Од октобра 2005. године запослена је на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци на радном мјесту асистента у настави, на студијским програмима педагогије, предшколског васпитања и разредне наставе. Научна, истраживачка и професионална интересовања су усмјерена на педагогију у раном дјетињству. У објављеним научним радовима посебно се бави питањима дјечије игре и раног учења, даровитости предшколске дјеце и дјеце раног основношколског узраста, савременим концепцијама предшколског васпитања и развојем говора предшколске дјеце. Од 2007 – 2016. године (два мандата) обављала је дужност члана Савјета за дјецу Републике Српске, координирајућег тијела које се бави промоцијом и заштитом дјечијих права. Чланица је Друштва за васпитање и образовање у раном дјетињству ОМЕР БиХ и Друштва педагога Републике Српске.

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

Наслов рада - Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању

Наслов рада на енглеском језику - The Development of Friendship Among Preschool Children in Institutional Education

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 10.07.2017. године

Потпис докторанта

Сања Партали

Сања Партали

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом
Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању
која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату
погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у
Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце
Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

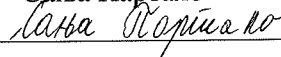
- ☐ Ауторство
- ☒ Ауторство – некомерцијално
- ☐ Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ☐ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- ☐ Ауторство – без прераде
- ☐ Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци
дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 10.07.2017. године

Потпис докторанта

Сања Партали



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора	Сања Партало
Наслов рада	Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању
Ментор	проф. др Светозар Богојевић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 10.07.2017. године

Потпис докторанта

Сања Партало

Сања Партало

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације

Сања Партали

Датум, мјесто и држава рођења аутора

17.05.1978. године, Бања Лука, СФРЈ

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Филозофски факултет, 2004. године

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора

09.09.2011. године

Наслов мастер / магистарског рада аутора

Својства симболичке игре предшколске дјеце

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада
магистар педагошких наука

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације
доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

S 270

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

1. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци за ужу научну област Општа педагогија, председник;
2. др Ненад Сузић, редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци за ужу научну област Општа педагогија и Методика ВОР-а, члан;
3. проф. др Златко Павловић, ванредни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, члан;

У Бањој Луци, дана

. године

Декан
проф. др Бране Микановић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



ИЗВЈЕШТАЈ
о оцјени урађене докторске дисертације

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци је на сједници одржаној 20.06.2017. године именовало комисију (Рјешење бр. 07 /3.1233-2117) за оцјену докторске дисертације *Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* кандидаткиње *мр Сање Партало* у следећем саставу:

1. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Општа педагогија, предсједник;
2. др Ненад Сузић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Општа педагогија и Методика ВОР-а, члан;
3. проф. др Златко Павловић, ванредни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, члан;

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

Кандидат: Сања (Миле) Партало;

Датум и мјесто рођења: 17.05.1978. године, Бања Лука;

Магистарски студиј: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, студијски програм педагогије, звање магистар педагошких наука;

Магистарска теза: Магистарска теза *Својства симболичке игре предшколске дјеце* одбрањена 09.09.2011. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци, научна област педагошке науке;

Научна област стеченог звања магистра наука: научна област Педагошке науке, ужа

научна област Општа педагогија;

- 1) Име, име једног родитеља, презиме;
- 2) Датум рођења, општина, држава;
- 3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно посlijедипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;
- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;
- 6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација *мр Сање Партало* под насловом *Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* је одобрена одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци одржаној 03.10.2014. године (Одлука бр.02/04-3.3242-66/14).

Структуру докторске дисертације чини сљедећих седам поглавља:

1. Увод (стр. 1 – 2)
2. Теоријски приступ проучавању проблема (стр. 3 – 74)
3. Методологија истраживања (стр. 75 – 99)
4. Резултати истраживања и дискусија (стр. 100 – 173)
5. Закључци (стр. 174 – 182)
6. Литература (стр. 183 – 192)
7. Прилози (стр. 193 – 335)

Поглавље *Теоријски приступ проучавању проблема* се састоји од шест потпоглавља и то: Појмовно одређење пријатељства предшколске дјеце, Схватање пријатељства у дјелима педагошких класика, Теоријске основе развоја пријатељства предшколске дјеце, Васпитне импликације развоја пријатељства предшколске дјеце, Пријатељство и социјално – емоционално васпитање предшколске дјеце и Педагошки аспекти алтруизма и љубави као основа пријатељства предшколске дјеце. У оквиру најобимнијег, трећег потпоглавља *Теоријске основе развоја пријатељства предшколске дјеце* сагледано је утемељење пријатељства предшколске дјеце из угла пет теоријских становишта (теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко – развојне теорије, теорије личности, еколошка теорија људског развоја и теорије о отвореном васпитању), при чему је сваком од њих посвећен по један посебан поднаслов.

Поглавље *Методологија истраживања* садржи стандардне методолошке елементе сагледане у посебним потпоглављима: Приступ проблему истраживања,

Предмет истраживања, Циљ и задаци истраживања, Хипотезе истраживања, Методе, технике и инструменти истраживања, Популација и узорак истраживања, Статистичка обрада података, те Организација и ток истраживања.

У четвртом поглављу *Резултати истраживања и дискусија* детаљно су и аргументовано приказани и интерпретирани резултати истраживања у оквиру следећих шест потпоглавља која су проистекла из задатака и хипотеза истраживања: Факторска структура манифестних варијабли пријатељства предшколске дјеце, Разлике у пријатељству предшколске дјеце с обзиром на узраст и пол, Разлике у пријатељству предшколске дјеце с обзиром на породичне варијабле, Пријатељство и социометријски статус предшколске дјеце, Процјене васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце и Подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту реализацијом акционог истраживања.

У петом поглављу *Закључци* извршена је рекапитулација налаза истраживања са њиховим импликацијама, као и синтеза цјелокупног истраживања. У шестом поглављу наведен је списак преко 130 јединица кориштене литературе. Седмо поглавље *Прилози* садржи осам група прилога: Инструменти истраживања, Релијабилност опсервационе скале, Факторска анализа опсервационе скале, Релијабилност упитника за васпитаче, Факторска анализа упитника за васпитаче, Статистичке табеле и графикони, Програм акционог истраживања и Продукти предшколске дјеце у оквиру акционог истраживања.

Дисертација је написана на укупно 335 страница (са прилозима), а текст рада садржи 34 табеле (не укључујући табеле из прилога).

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикона, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

У образложењу проблема истраживања полази се од тезе да је пријатељство једна од највећих вреднота у животу сваког појединог човјека, али и битан показатељ интегрисаности друштва. Стога проучавање проблема развоја пријатељства предшколске дјеце у данашњем времену дехуманизације међуљудских односа има посебну вриједност и значај.

С теоријског аспекта, *значај проучаваног и истраживаног проблема* се огледа

у доприносу теоријским расправама о проблематици пријатељства уопште као и специфичније пријатељствима предшколске дјеце у институционалном васпитању. Анализи овог питања приступа се с различитих стајалишта и то филозофског, психолошког и педагошког. Разматрањем теоријских схватања о пријатељствима предшколског дјетета, развоју пријатељства међу дјецом, односу пријатељства и социјално – емоционалног развоја предшколске дјеце, као и теоријском дискурсу о алтруизму, љубави и пријатељству кандидаткиња настоји образложити и утемељити став да пријатељства предшколске дјеце доприносе утемељењу личности. Једна од идеја водиља у овом раду за кандидаткињу је идеја Виготског о интеракцији као конституишућем фактору развоја самосвијести код дјеце предшколског узраста. Ова теза долази на ред за дубље и истовремено конкретније преиспитивање управо у нашем времену – потрошачком друштву које карактерише пермисивност која води ка отвореном васпитању. У том смислу истраживање овог проблема отвара могућност да се пошавши од постојећег институционалног система васпитања и образовања разоткрију и подстакну клице новог, које, по први пут, надлазе преко дјеце, што се у савременој теорији предшколског васпитања препознаје као неминовно кретање ка отвореном васпитању диктираном потребама пермисивне, учеће цивилизације.

Предмет истраживања је конкретније дефинисан у односу на проблем: „Утврђивање односа између емпиријског модела развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању и њихових социопедагошких обиљежја, процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства предшколске дјеце, као и подстицање дјечијих пријатељстава путем реализације акционог истраживања“. Предмет је методолошки адекватно операционализован кроз задатке и помоћне хипотезе истраживања. Помоћне хипотезе су: 1) Претпостављамо да ћемо поступком факторске анализе утврдити интерпретабилан емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце; 2) Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст и пол; 3) Очекујемо да постоји статистички значајна разлика у појединим аспектима пријатељства предшколске дјеце с обзиром на породични статус (цјеловитост породице, ниво образовања родитеља, број дјеце, ред рођења); 4) Претпостављамо да постоји статистички значајна повезаност између аспекта пријатељства предшколске дјеце са њиховим социометријским статусом; 5) Очекујемо да ћемо установити статистички значајан однос између процјена васпитача о различитим

аспектима пријатељства предшколске дјеце (поимање пријатељства, разлози склапања пријатељства, добити пријатељства, тешкоће у стицању пријатеља); 6) Очекујемо да ће примјена Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у оквиру акционог истраживања допринијети развоју пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту.

Наведена операционализација истраживања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању има значај за васпитну праксу. Прагматични допринос дисертације је двојак. С једне стране, квантитативни дио истраживања пружа практичарима објективне спознаје о пријатељству унутар васпитне вртићке групе, као и социјалном статусу сваког појединог дјетета, што је свакако, битан услов за васпитно дјеловање. С друге стране, у другој фази емпиријског истраживања, у овом раду је представљено реализовано акционо истраживање у којем је примјењен *Програм подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. Управо овакавим приступом се у потпуности остварује епистемолошки принцип практичног интереса, односно, у овом случају, унапређења постојеће васпитне праксе у предшколском институционалном васпитању. У оквиру акционог истраживања васпитачи су били у прилици да активно учествују у позитивним промјенама које су се очитовале код поједине дјеце и на нивоу васпитних група. Поред тога, стављање васпитача у позицију суистраживача допринијело је унапређењу и развоју њихових професионалних компетенција.

Анализа савремених теоријских схватања из ове области (Aronson, Wilson i Akert, 2005; Berk, 2015; Day, 2009; Deegan, 2005; Hartley – Brewer, 2009; Krnjajić, 1990) указује да су вршњачки односи, а нарочито дјечја пријатељства важни фактори у развоју социјалне, емоционалне и когнитивне компетентности. На основу анализе бројних покушаја дефинисања појма пријатељства (Berndt, 1996; Džejms, 2004; Furman, 1996; Hays, 1988; Hinde, 1997; Krnjajić, 1990; Rot, 1999; Sanchez – Igual, 2010; Valsiner, 1997) изведене су основне одреднице и дата операционална дефиниција пријатељства предшколске дјеце. Теоријске основе схватања пријатељства предшколске дјеце сагледане су у различитим теоријским приступима и теоријама које су условно подјељене на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко – развојне теорије, теорије личности, еколошке теорије и теорије о отвореном васпитању (Aronson, Wilson i Akert, 2005; Berk, 2015; Brown, 2006; Богојевић, 2002; Bronfenbrenner, 1997; Fulgosi, 1983; Goleman, 2014;

Hoffman, 2003; Horvat, 1986; Kaprara i Ćervone, 2003; Krnjajić, 1990; Marjanović, 1987; Pijaže, 1968; Stojaković, 2012; Suzić, 2006; Vasta, Haith i Miller, 1998; Valsiner, 1997; Vigotski, 1996; Zazo, 1985; Woolfolk, 2016; Шапиро, 1998). У основи свих наведених теорија указује се на велики значај пријатељства у развоју и васпитању предшколског дјетета. Посебно се указује на значај пријатељства у развоју и васпитању социјалних и емоционалних компетенција дјетета. Уважавајући ту чињеницу као и важност партнерског односа заснованог на пријатељству између дјетета и одраслог, указује се на то да савремене концепције предшколског васпитања ослоњене на нову парадигму васпитања – имплицитну педагогију, утемељену на пермисивности, трагају за начинима освјешћавања новог сензибилитета и нових односа одраслих са дјецом и промјенама које оне уносе у васпитање.

Поред анализе теоријских основа дјечијег пријатељства, критички су анализирана и емпиријска истраживања (Богојевић, 2003; Katz i McClellan, 1999; Kaprara i Ćervone, 2003; Krnjajić, 1990; Krafft i Semke, 2008; Pere– Klermon, 2004; Vigotski, 1996). Анализа налаза емпиријских истраживања показује да социјалне интеракције с вршњацима и развој пријатељства представљају окосницу развоја и васпитања предшколског дјетета. Интеракција међу вршњацима извор је сарадње која је заснована на равноправности учесника у дискусији, на успостављеном систему значења која се придају дискутованим идејама, на размјени аргумената и усаглашавању сопственог мишљења са мишљењем других. Унутар вршњачких група дијете стиче различита социјална искуства која доприносе развоју моралности, а најсложенији облици социјалних искустава дешавају се у пријатељском односу. Признавање утицаја друштвених група на развој личности довео је до много истраживања друштвене интеракције међу дјецом. Развијен је велики број социометријских техника (Hartup, 1985, Hays, 1988), а њихова употреба са школском дјецом, као и са другим групама је широко прихваћена. Међутим, није доказано да је њихова примјена код дјеце предшколског узраста добар показатељ друштвеног статуса у групи. Разлог томе је што на одговоре предшколске дјеце утиче низ фактора као што су тренутно расположење, разиграност, тренутне склоности и интереси дјетета. У претходним истраживањима пријатељства поред квантитативних примјењивани су и квалитативни приступи (Avgitidou, 2001; 1993; Day, 2009; Deegan, 2005; Erwin, 1993; Green, 1993; Hartley – Brewer, 2009, Krafft i Semke, 2008; Sanchez – Igual, 2010) који су дизајнирани да одговоре на многа истраживачка

питања у вези са овим односима која нису могла бити расвјетљена примјеном квантитативних метода. Евидентно је да се већина претходних емпиријских истраживања дјечијег пријатељства односила на дјецу школске доби док су истраживања пријатељства предшколске дјеце ријетка. Пермисивност као одређујућа карактеристика савременог васпитања, које тежи отворености, намеће потребу да се пријатељства дјеце истражују већ на предшколском узрасту.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Примјерено предмету истраживања, у овом раду кориштене су сљедеће *научно-истраживачке методе*: метода теоријске анализе и синтезе, емпиријско – неекспериментална метода (односно сервеј метода), акциона метода и метода дискурса. Метода теоријске анализе и синтезе је кориштена са сврхом дефинисања теоријских основа истраживања и расвјетљавања постојећих сазнања о развоју дјечијег пријатељства у институционалном васпитању. Сврха примјене ове методе је сагледавање предмета истраживања из различитих перспектива (филозофске, психолошке и педагошке) и теоријско утемељење како би се утврдиле полазне основе за његово даље емпиријско истраживање. Примјена сервеј методе је имала за циљ уочавање односа међу дјецом у васпитним групама и атрибуција којима дјеца тумаче пријатељство и који смисао-придају спектру афективних односа међу собом. *Акционом методом* кандидаткиња је унијела одређене промјене у васпитно-образовну праксу предшколских установа у виду подстицања пријатељства, те извршила праћење тока и ефекта тих промјена. *Метода дискурса* као типична квалитативна метода послужила је да се у свим етапама акционог истраживања сагледа контекст кроз процес расправе и рефлексije свих учесника истраживања.

У дисертацији су кориштене сљедеће истраживачке технике: систематско научно посматрање и посматрање са учешћем, скалирање, социометријска техника, анкетаирање, фокус групе, интервју, квалитативна анализа садржаја и тестирање. У оквиру сваке од наведених истраживачких техника кандидаткиња је самостално конструисала одговарајуће истраживачке инструменте. С обзиром да је истраживање развоја предшколске дјеце сагледано и реализовано с два аспекта – квантитативног и

квалитативног (акционог), комисија оцјењује да су на оперативном нивоу тј. нивоу истраживачких инструмената испоштовани и уважени методолошки захтјеви важећи за та два истраживачка приступа.

Опсервациона скала за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању је кључни инструмент за квантитативни дио истраживања. Инструмент је конструисан на основу операционализације и индикатора проистеклих из теоријског проучавања, те је садржавао 80 ставки у односу на које су васпитачи вршили процјене учесталости (петостепена Ликертова скала) индикатора пријатељства за дјецу у оквиру васпитних група. Баждарењем ове опсервационе скале утврђен је веома висок Кронбах алфа коефицијент (Cronbach's alpha) који на цјелокупној коначној верзији скале од 52 ставке износи $\alpha = 0,96$. *Социометријским упитником* испитане су социјално-емоционалне релације међу дјецом у васпитној групи. Суштина примјене овог инструмента била је у регистровању позитивних и негативних избора које врше чланови вртићке групе. Уз социометријски упитник, као помоћни инструмент је израђен и примјењен протокол интервјуа. Дјеца су одговарала на питања: Шта је пријатељство/другарство?; Зашто баш с тим другарима волиш да се дружиш? и Зашто не волиш да се дружиш с том дјецом? *Евиденционом листом основних података о дјетету* прикупљени су основни подаци релевантни за истраживање за свако дијете (назив и мјесто вртића, васпитна група, име и презиме васпитача и дјеце, пол, узраст, изостанци из вртића, породични статус, број браће и сестара, ред рођења и стручна спрема мајке и оца). *Упитник за васпитаче о пријатељству предшколске дјеце* је инструмент који је израђен са циљем испитивања ставова и процјена васпитача о пријатељству предшколске дјеце. Уз сваку ставку васпитачи су требали исказати степен слагања на петостепеној скали (1 – уопште се не слажем; 2 – не слажем се; 3 – неодлучна сам; 4 – слажем се; 5 – у потпуности се слажем). Поред тога, кориштена су анкетна питања отвореног типа. У једном од таквих питања васпитачима је дата могућност да пренесу неки посебно снажан утисак или примјер из праксе који илуструје дјечија пријатељства.

У другој фази истраживања – акционом истраживању поред два квантитативна инструмента (*Тест пријатељства и социометријски упитник*), доминатно су кориштени квалитативни истраживачки инструменти тј. *Протокол питања за фокус групу*, *Протокол питања за интервју* и *Протоколи за квалитативну анализу садржаја*.

Квантитативни дио истраживања је спроведен на узорку од 2009 дјеце предшколског узраста и 150 васпитача предшколске дјеце. Овај узорак који и по својој величини и по својој структури у односу на популацију испуњава методолошке критерије, је у поступку сређивања података и припреме за статистичке анализе, редукован, тј. из статистичке анализе су искључени подаци испитаника за које је истраживач уочио да нису поуздани.

Квалитативни дио истраживања (акционо истраживање) је реализовано на узорку од осам вртићких група и њихових васпитача (три старије, двије средње, једна млађа и двије мјешовите вртичке групе). Комисија сматра да је кандидаткиња изузетно квалитетно методолошки и методички осмислила програм акционог истраживања, а који је садржавао припреме за активности с циљем подстицања пријатељства предшколске дјеце.

Комисија процјењује да је кандидаткиња примјенила адекватне и истраживачким задацима и хипотезама примјерене методе и поступке статистичке анализе, посебно образлажући претпоставке и услове за примјену сваке од њих, те квалитативне обраде података.

- 1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;
- 2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити сљедеће:
 1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
 2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
 3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
 4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања презентовани су у засебном поглављу рада у шест ужих цјелина, односно по поглављима која одговарају на шест помоћних хипотеза истраживања.

Одговарајући на прву помоћну хипотезу кандидаткиња је изложила и детаљно интерпретирала резултате факторске анализе података прикупљених опсервационом скалом пријатељства предшколске дјеце. Уз примјену методе главних компоненти и варимакс критериј за ротацију приказана је факторска солуција са четири фактора који објашњавају 52,41 % тоталне варијансе. Идентификовани фактори су: 1. Пријатељство као приближавање алтруизму, 2. Пријатељство као удаљавање од егоизма, 3. Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности и 4. Пријатељство као давање и примање љубави. Кандидаткиња је

дала студиозну и критичку интерпретацију поменута четири фактора, ослањајући се на савремена теоријска схватања домаћих и иностраних аутора из области педагогије, психологије и филозофије (Vinikot, 1999; Warenn, 2000; Ивић, 2010; Džejms, 2004; Каменов, 2006; Vasta, Haith i Miller, 1998; Hofman, 2003; Богојевић, 1999; Kangrga, 2007; Bowlby, 1973; Zazo, 1985; Ilić, 2010; Marjanović, 1987). Потврђујући прву помоћну хипотезу кандидаткиња синтетички заокружује тумачење факторске анализе констатацијом да први и други фактор објашњавају социјално понашање (нагласак је на социјализацији), док основу трећег и четвртог фактора чини емоцијама засићено понашање (нагласак је на индивидуализацији). Стога код предшколског дјетета конфликт егоизам – алтруизам (социјализација) прераста у конфликт самољубље (нарцизам) – љубав у којем је поново при одрастању нагласак на индивидуализацији.

У другом поглављу кандидаткиња је изложила резултате укрштања четири компоненете пријатељства са варијаблама узраст и пол. Резултати једнофакторске униваријантне анализе варијансе указују да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 и то сва четири аспекта пријатељства предшколске дјеце с обзиром на њихов узраст са тенденцијом раста испољавања свих аспекта пријатељства упоредо са узрастом дјетета. Ови резултати су посебно интерпретирани из угла институционалног контекста и живота у вртићкој групи који захтјевају од дјетета да своје понашање усклади са потребама групе. Анализа поменутог односа завршава се закључком да упоредо с узрастом дјетета, пријатељства постају сложенија и психолошки утемељенија, заснована на узајамном разумијевању и наклоности. Утврђене су и полне разлике у корист дјевојчица (значајно на нивоу 0,01) у три аспекта пријатељства предшколске дјеце (приближавање алтруизму, удаљавање од егоизма и давање и примање љубави), док разлика с обзиром на пол није значајна на субскалеру удаљавање од нарцисоидности. Друга помоћна хипотеза је прихваћена.

У трећем поглављу укрштена су четири аспекта пријатељства са низом варијабли које се тичу породичних прилика (број браће и сестара, ред рођења, потпуност породице, стручна спрема родитеља). Резултати овог дијела истраживања показују да нема статистички значајне разлике (примјењена је једнофакторска ANOVA) у односу на поменуте породичне варијабле. Кандидаткиња закључује да на развој пријатељства предшколске дјеце утиче институционални контекст, те да би у наредним истраживањима овог проблема требало обухватити и дјецу која нису обухваћена организованим предшколским васпитањем и образовањем.

У наредном, четвртом поглављу анализирана је веза између четири компоненте дјечијих пријатељстава које, у ствари, представљају резултат опсервације и процјена васпитача, са социометријским статусом (прихваћеност и одбаченост) који су утврђени директним испитивањем дјеце. Однос између пријатељства и социометријског статуса утврђен је поступком вишеструке регресионе анализе (метод Stepwise). У првом случају, критеријумска варијабла је прихваћеност предшколске дјеце а предиктори су компоненте пријатељства и социометријска одбаченост. У другом случају, критеријумска варијабла је одбаченост предшколске дјеце а предиктори су такође четири компоненте пријатељства те социометријска прихваћеност. У оба случаја регресиона анализа је вршена по узрасту (вртићкој групи) и полу дјеце. Утврђен је читав низ статистички значајних регресионих модела којима се објашњава варијанса критеријумских варијабли (између 4 и 17 процената), посебно за сваки ниво варијабли вртићка група и пол дјеце. Тако, на примјер, приближавање алтруизму се издваја као статистички значајан предиктор социјалне прихваћености (у моделу 2 - млађа група $\beta=0,32$, $p<0,001$; средња група $\beta=0,28$, $p<0,001$; старија група $\beta=0,17$, $p<0,001$; дјечаци $\beta=0,28$, $p<0,001$; дјевојчице $\beta=0,19$, $p<0,001$). Доминантан предиктор социјалне одбачености у групи је удаљавање од егоизма који се јавља у свим моделима на свим узрасним групама, те код дјечака и дјевојчица. Његов допринос по свом интензитету у готово свим моделима износи преко 0,30. Његов смјер је у свим случајевима негативан, што указује да ће дијете које у свом социјалном понашању у већој мјери исказује удаљавање од егоизма бити мање одбачено у вртићкој групи.

Пета помоћна хипотеза која се односи на процјене васпитача о пријатељству предшколске дјеце тестирана је низом статистичких поступака. Сажето, налази испитивања процјена васпитача предшколске дјеце указују на следеће: факторском анализом утврђена је факторска солуција процјена васпитача о пријатељствима предшколске дјеце у институционалном контексту; васпитачи исказују позитивне ставове о четири компоненте пријатељства предшколске дјеце (негативно асиметричне дистрибуције); постоји позитивна и статистички значајна повезаност између процјена васпитача о четири компоненте пријатељства; постоји позитивна и статистички значајна повезаност између ставки унутар првог фактора Пријатељство као подршка социјализацији дјетета; васпитачи са више година радног стажа исказују и виши ниво процјена на сва четири фактора у односу на васпитаче са мање година радног стажа, али је статистички значајна разлика утврђена само код

четвртог фактора Подршка и ослонац за дијете; васпитачи који су процјенили да су родитељи у већој мјери заинтересовани за дјечија пријатељства у вртићу исказују позитивније ставове код првог, трећег и четвртог фактора у односу на васпитаче који процјењују нижи ниво заинтересованости родитеља., али је статистички значајана разлика утврђена само код трећег фактора Вриједности за дијете; квалитативна анализа одговора васпитача на питања есеј типа указује да васпитачи користе различите поступке и средства за развој пријатељства предшколске дјеце у оквиру слободних, игровних и структурираних активности. Узимајући у обзир све наведене налазе кандидаткиња закључује да постоји статистички значајан однос између процјена васпитача о различитим аспектима или компонентама пријатељства предшколске дјеце, али не и у свим случајевима укрштања тих компоненти са радим стажом и процјеном заинтересованости родитеља за пријатељство њихове дјеце. Стога је пета помоћна хипотеза у већој мјери прихваћена.

Шесто поглавље резултата истраживања је најобимније и односи се на детаљан опис и тумачење резултата акционог истраживања под називом Подстицање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању. Презентујући резултате кроз четири фазе акционог истраживања (планирање и припремање акционог истраживања, фазу акције, фазу праћења реализације активности и фазу рефлексije) кандидаткиња је одговорила на пет постављених истраживачких питања, а који су цјеловито дефинисана у шестој помоћној хипотези. Прво истраживачко питање се односи на контекст акционог истраживања. Сазнања о контексту истраживања установљена су на различите начине: анализом литературе, анализом постојеће педагошке праксе кроз фокус групе и индивидуалне разговоре са директним учесницима васпитно – образовног процеса у институцијама предшколског васпитања и рефлексijом на претходна истраживања и дугогодишњу супервизију педагошке праксе студената Студијског програма педагогије и Студијског програма за предшколско васпитање и образовање. Ипак, до најкориснијих сазнања кандидаткиња долази кроз реализацију прве фазе истраживања (квантитативно истраживање). Друго истраживачко питање односило се на квалитет вршњачких пријатељских односа у васпитној групи. Резултати указују да су дјеца након дјеловања програма постигла високе скорове на тесту пријатељства (негативно асиметричне дистрибуције), те да је утврђен већи број узајамних позитивних бирања међу дјецом што је резултирало и већим социометријским индексом групе кохезивности у финалном мјерењу у односу на иницијално

мјерење. Поред ефеката вршњачких пријатељских односа, презентовани су, а што је својствено акционим истраживањима, и резултати праћења тока тј. самог процеса акционог истраживања. У ту сврху наведени су примјери праћења појединих активности по узрасним групама. Резултати таквог праћења указују да су реализоване активности биле ефикасне (евалуацијски листићи и изјаве васпитача). Трећи истраживачки задатак се односио на дјеловање програма акционог истраживања на дјецу која су имала негативан вршњачки статус у групи и која су се понашала несоцијабилно. Како би одговорила на ово истраживачко питање кандидаткиња даје приказ случаја (дјечак, 5,5 година) којим описује позитивно дјеловање програма на дијете које је имало потешкоће у вршњачким односима. Резултати показују побољшање његовог вршњачког статуса, односно развијање доброг односа са другом дјецом (социометријски статус, изјаве дјечака и његових вршњака и сл.). Четврто истраживачко питање тиче се унапређења професионалних компетенција васпитача. Васпитачи су подстицани на континуирану рефлексiju и саморефлексију. Рефлексијом и саморефлексијом се настоје разумјети околности, процеси, предности и недостаци до којих се дошло током самих активности. Истраживачки налази тих рефлексija указују на сљедеће: васпитачице су добиле јаснију представу о томе која је њихова улога у истраживању у односу на сам почетак истраживања; схватиле су суштину акционог истраживања и упознале се са његовим основним карактеристикама; увидјеле су значај проучавања проблема дјечјих пријатељстава; васпитачице су схватиле предност дубинског бављења одређеном темом; изнијеле су потешкоће с којима су се сусретале у току активности, усагласиле су се да је у наредним активностима потребно више заступати умјетничке области и указале да је за већину активности потребна дужа временска динамика што је највећим дијелом условљено тиме што дјеца показују висок ниво мотивације за учешће у активностима. С обзиром да су васпитачи у истраживању имали улогу суистраживача која подразумева планирање, праћење и разумијевање комплексне динамике активности дјеце и заједничко промишљање, реализовање и евалуацију васпитно-образовног процеса ово истраживање је побољшало развој њихових професионалних компетенција. Васпитачи су на личним примјерима уочили предности акционих истраживања и постали отворенији за нова. Пето истраживачко питање било је шире постављено и односило се на унапређење квалитета васпитно – образовне праксе у институционалном предшколском васпитању. Квалитет реализованих активности које су креиране за потребе овог истраживања препознате

су од стране васпитача који нису учествовали у истраживању. Уз подршку и савјете колега заживјеле су и у њиховим васпитним групама. Тиме су васпитачи на конкретним примјерима уочили предности заједничког учења и размјене искустава, а самим тим унаприједили постојећу васпито-образовну праксу.

У цјелини гледано, резултати истраживања су систематично, јасно, вјеродостојно и методолошки адекватно изложени, аргументовано педагошки интерпретирани, те утемељени и упоређени са резултатима других теоријских и емпиријских истраживања. У излагању и тумачењу резултата истраживања кандидаткиња се руководила проблемом свог истраживања, те постављеним хипотезама истраживања.

Добијени резултати указују на посебну педагошку вриједност и значај пријатељстава предшколске дјеце, која се очитује у њиховом доприносу социјализацији и индивидуацији личности дјетета. У средишту ове дисертације је схватање да истинска подршка васпитању и развоју дјетета захтјева квалитету интеракције, уважавање и узајамност, те партнерски однос који није могућ без пријатељства.

Добијени резултати квантитативног истраживања пружају практичарима објективне спознаје о пријатељству унутар васпитне вртићке групе, као и социјалном статусу појединог дјетета, што је свакако, битан услов за васпитно дјеловање. Реализацијом акционог истраживања (квалитативни дио истраживања) васпитачи су били у прилици да активно учествују у позитивним промјенама које су се очитовале код поједине дјеце и на нивоу васпитних група, а позиција суистраживача допринјела је унапређењу и развоју њихових професионалних компетенција. Резултати истраживања отварају могућности за нова истраживања која ће проблематику пријатељства предшколске дјеце сагледавати и ван институционалног контекста и у истраживачки узорак укључити родитеље.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње мр Сање Партало под насловом *Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* има оригинални научни и практични допринос у области истраживања сложених

вршњачких социјалних односа на узрасту дјече предшколског узраста која су обухваћена институционалним васпитањем. Докторска дисертација представља новину у истраживањима из области предшколске педагогије, те самостално научно дјело које у цјелини испуњава претходно постављене циљеве и задатке. У основи дисертације је схватање да педагошким дискурсом при сагледавању дјечијег пријатељства, у околностима преласка од интенционалног на пермисивно васпитање, отварамо простор за унапређење партнерства између дјече, као и дјече и одраслих у васпитном процесу, што је основ за прелазак на отворено васпитање.

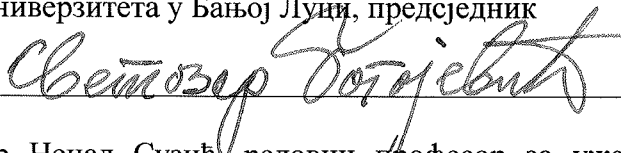
На основу свега изложеног у овом извјештају, Комисија предлаже Наставно-научном вијећу Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци да одобри јавну одбрану докторске дисертације ***Развој пријатељства предшколске дјече у институционалном васпитању.***

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

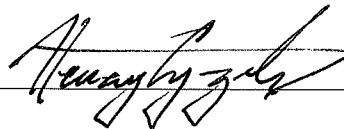
У Бањој Луци, 10.07.2017.

Потписи чланова комисије:

1. проф. др Светозар Богојевић, редовни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, предсједник



2. проф. др Ненад Сузић, редовни професор за уже научне области Општа педагогија и Методика васпитно-образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан



3. проф. др Златко Павловић, ванредни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, члан

