Uloga sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja i djece u njihovom odnosu

Hrvatin, Tanja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:399051

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository

zir.nsk.hr

DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET RIJEKA

TANJA HRVATIN

Uloga sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja i djece u njihovom odnosu

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET RIJEKA

Sveučilišni diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Uloga sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja i djece u njihovom odnosu

DIPLOMSKI RAD

Kolegij: Pozitivna psihologija

Mentor: izv. prof.dr.sc. Sanja Tatalović Vorkapić

Student: Tanja Hrvatin

Matični broj: 0299005307

U Rijeci, rujan 2020.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila djelomično samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila u potpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata iz ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora“.

Vlastoručni potpis:

_____

Tanja Hrvatin

U Rijeci, rujan 2020.

ZAHVALE

Zahvaljujem se svojoj mentorici profesorici Sanji Tatalović Vorkapić na izvrsnom mentorstvu ovog diplomskog rada. Dosljednost, strukturiranost, angažiranost i pozitivne emocije – riječi su kojima bih opisala njezin pristup ovom radu. Bila mi je čast surađivati s profesoricom Tatalović Vorkapić.

SAŽETAK

ULOGA SREĆE, OPTIMIZMA, ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM I LIČNOSTI DJECE TE ODGAJATELJA U NJIHOVU ODNOSU

Veliki je broj istraživanja do sada pokazao značajne efekte ličnosti i pozitivnosti (sreće, optimizma, zadovoljstva životom) na stvaranje i vrste odnosa koje gradimo s drugima. Jednako tako, analizirajući moguće vrste odnosa koji se grade između djece rane i predškolske dobi s odgajateljima tijekom rada i boravka u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, moguće je utvrditi kako su s tim odnosom povezane varijable pozitivnosti i ličnosti, kako djece tako i odgajatelja. Stoga je ovo istraživanje usmjereno na ispitivanje međusobne povezanosti između varijabli pozitivnosti, ličnosti i odnosa dijete – odgajatelj. S obzirom na teorijske modele, očekuje se da će visoka razina dobrobiti (optimizam, zadovoljstvo životom i sreća) te visoka razina svih osobina ličnosti izuzevši neuroticizma, biti značajno povezane s izgradnjom pozitivnih odnosa između odgajatelja i djece. Također očekuje se da će odgajatelji ostvarivati bliskije odnose s djecom koja imaju povišene dimenzije temperamenta socijabilnost i aktivnost, a manje s onima koji imaju više razine negativne emocionalnosti. Istraživanje je provedeno na 16 odgajatelja i 302 djece. Odgajatelji su procijenili visoke razine dobrobiti te bliske odnose s djecom. Rezultati potvrđuju da optimističniji odgajatelji ostvaruju i doživljavaju odnose s djecom manje konfliktnijima. Unatoč očekivanjima sreća i zadovoljstvo životom odgajatelja u ovom istraživanju nisu statistički značajno povezani s odnosom s djecom (bliskost i konflikt). Jednako je i s osobinama ličnosti. Utvrđeni su rezultati raspravljeni u svjetlu mogućnosti utjecaja na implicitnu pedagogiju tako da se što lakše, brže i bolje stvaraju pozitivni odnosi u dječjem vrtiću.

Ključne riječi: djeca, odgajatelji, odnos, optimizam, sreća, zadovoljstvo životom

SUMMARY

THE ROLE OF CHILDREN'S AND PRESCHOOL TEACHERS' AND CHILDRENS' HAPPINESS, OPTIMISM, LIFE SATISFACTION AND PERSONALITY IN THEIR RELATIONSHIP

A great number of research has shown that personality and positivity (happiness, optimism, life satisfaction) have significant impact on developing and type of relationships with others. Also, if we analyze types of relationships between the children of early age with early years teachers, during they stay in nursery school, it is possible to determine what are the effects that variables of positivity and personality have on that relationship (both children and teachers). Therefore this research's aim is to examine how variables of positivity, and relationship child-teacher are related. According to theretical models, it is expected that high positivity, extraversion and agreeableness will go along with developing of positive relationships of early years teachers and children.

According to the given theoretical models, it is expected that a high level of well-being (optimism, life satisfaction and happiness) and a high level of all personality traits except neuroticism, will be significantly associated with building positive relationships between early years teachers and children. Early years teachers are also expected to have closer relationships with children who have elevated temperament dimensions of sociability and activity, and less with those who have higher levels of negative emotionality. Research was conducted on 16 educators and 302 children. Educators assessed high levels of well-being and close relationships with children. The results confirm that more optimistic teachers achieve and experience relationships with children with less conflict. Despite expectations, happiness and life satisfaction of educators are not statistically significantly related to the relationship with children (closeness and conflict). It is the same with personality traits. Results are discussed in light of possible further impact on implicite pedagogy in order to improve developing of positive relationships in nursery shools.

Key words: children, early years teachers, relationships, optimism, happiness, life satisfaction

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. POZITIVNA PSIHOLOGIJA 2
2.1. Počeci pozitivne psihologije 2
2.2. Sreća i pozitivne emocije 3
2.3. Zadovoljstvo životom - dobrobit 8
2.3.1. Subjektivna (Hedonistička) dobrobit 8
2.3.2. Eudemonistička dobrobit 10
2.3.3. Osnovna razina sreće 11
2.3.4. Zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece 12
2.4. Optimizam 13
2.4.1. Važnost pozitivnog razmišljanja u radu odgajatelja 13
2. TEMPERAMENT DJECE I LIČNOST ODGAJATELJA 16
3.1. Temperament djece 16
3.1.1. EAS model temperamenta 17
3.2. Ličnost odgajatelja 18
4. ODNOS ODGAJATELJ-DIJETE 22
4.1. Priroda odnosa dijete-odgajatelj i njegov utjecaj na razvoj djeteta 22
4.2. Prikaz istraživanja o odnosu odgajatelja i djeteta 23
5. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O ULOZI SREĆE, OPTIMIZMA, ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM I LIČNOSTI ODGAJATELJA I DJECE U NJIHOVOM ODNOSU 28
6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE 31
6.2. Zadaci 31
6.2. Hipoteze 31
7. METODA 32
7.1. Ispitanici 32
7.2. Mjerni instrumenti 36
7.3. Postupak 37
8. REZULTATI I RASPRAVA 39
8.1. Sreća, optimizam, zadovoljstvo životom (pozitivnost) i osobine ličnosti odgajatelja 39

8.2. Temperament djece i odnos odgajatelj-dijete 45
8.3. Odnos između sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja, temperamenta i djece, te odnosa odgajatelj-dijete 49
9. ZAKLJUČAK 56
10. LITERATURA..... 58

1. UVOD

U današnje vrijeme većina djece rane i predškolske dobi veliki dio svog vremena provodi u odgojno – obrazovnim ustanovama u kojima ostvaruju jedan od najbitnijih odnosa - odnos s odgajateljem. Odnos djeteta i odgajatelja jedna je od ključnih determinanti za kvalitetu odgoja i obrazovanja u vrtiću. Kvalitete interakcija odraslih, pa tako i odgajatelja s djecom, imaju i teorijsku i empirijsku podlogu. Odnosi koje dijete ostvaruje izvan roditeljskih odnosa mogu značajno utjecati na njegov razvoj te poticati pozitivne razvojne ishode (Pianta 1992; prema Kugelmass i Ross-Bernstein, 2000).

Iako se najveći naglasak tijekom obrazovanja daje na usvajanje akademskih znanja i vještina, na cjelokupni način rada odgojitelja manje utječu njegove vještine i znanja, a najviše njegova osobnost. Mnogo je empirijskih dokaza o povezanosti odnosa odgojitelja i djeteta s razvojem i postignućima djece, gdje veliku ulogu imaju osobine ličnosti i dobrobit odgajatelja kao i temperament djece. S obzirom na to koliko vremena djeca provode u odgojno-obrazovnoj ustanovi vrlo je bitno istražiti što je i na koji način povezano s njihovim odnosom, kako bi se mogle uvoditi kvalitativne promjene i osigurati čvrst temelj za cjelokupni razvoj djece (Howes i Hamilton, 1992).

Iz tog je razloga cilj ovog rada istražiti osobine ličnosti i dobrobit odgajatelja (sreću, optimizam i zadovoljstvo životom), temperament djece te njihovu povezanost s odnosom odgajatelj-dijete, a provodi se u sklopu pisanja diplomskog rada. Sve s ciljem osvještavanja važnosti povezanosti tih implicitnih faktora s odgojno-obrazovnim radom, odnosno cjelokupnim razvojem svakog djeteta u tom odnosu.

Izrada ovog diplomskog rada sastavni je dio znanstvenog projekta *„Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela“* (uniri-drustv-18-11) kojeg financira Sveučilište u Rijeci.

2. POZITIVNA PSIHOLOGIJA

2.1. Počeci pozitivne psihologije

Ideja o osnivanju zasebne psihološke grane, Pozitivne psihologije, javlja se 1998. godine kada je Martin Seligman ukazao na činjenicu da se psihologija nakon Drugog svjetskog rata uglavnom usmjerila na dijagnozu i tretman mentalnih bolesti te je kao jednu od svojih inicijativa naveo širenje empirijskih istraživanja o ljudima i zajednicama koje dobro žive kako bi se mogao poticati njihov razvoj (Seligman 1998). S ciljem spoznaje o tome kako život učiniti pozitivnim i boljim, točnije, kako dovesti ljude od razine minus do razine plus, a ne samo do nule, od 2000. godine kreću brojna izdanja knjiga i priručnika te konferencije o pozitivnoj psihologiji (Seligman i Csikszentmihaly, 2000).

Prve definicije pozitivne psihologije glasile su da se ona bavi onime što je u ljudima dobro, a ne loše (Seligman i Csikszentmihaly, 2000). Sheldon i sur., (2000, prema Rijavec i sur., 2008) pozitivnu psihologiju definiraju kasnije kao znanstveno istraživanje pozitivnog ljudskog funkcioniranja, a njezin cilj je otkriti i promovirati faktore koji pojedincima, zajednicama i društvima omogućavaju da napreduju i da se razvijaju. Pozitivna psihologija je znanstveno istraživanje ljudskih snaga i vrlina.“ (Rijavec i sur., 2008: 15). Ona istražuje što ljudi dobro rade i kako to uspijevaju učiniti. Linley i suradnici (2006) definiraju pozitivnu psihologiju kao „*znanstveno istraživanje optimalnoga ljudskog funkcioniranja. Cilj joj je stvoriti ravnotežu u psihologijskim istraživanjima i praksi, usmjeravajući se na pozitivne aspekte ljudskoga funkcioniranja i iskustava i njihovo integriranje s negativnim aspektima*“ (Rijavec i Milković, 2006: 625)

Donedavno, psihologijska istraživanja bila su usmjerena na razumijevanje i ublažavanje negativnih pojava i stanja kod ljudi (Cushman, 1995). Međutim, iako je negativno snažnije nego pozitivno i može nam život učiniti nepodnošljivim, dobro može pobijediti snagom brojnosti, zato se valja usmjeriti na pozitivna stanja. Istraživanja pozitivne psihologije se, prema Seligmanu i Csikszentmihalyiu (2000), dijele na tri dijela: pozitivna subjektivna iskustva, pozitivne individualne osobine i pozitivna zajednica.

U prvoj polovini dvadesetog stoljeća psihologija je naviše bila pod utjecajem biheviorizma i psihoanalize. Biheviorizam je ispitivanje čovjeka nastojao održati što objektivnijim (naglasak je bio na objašnjavanju ljudskog ponašanja) dok je Freud, predstavnik psihoanalize smatrao da čovjekom vladaju instinkti koji su antisocijalni i iracionalni te je on u stalnom konfliktu sa sobom i društvom (Rijavec i sur., 2008). Najveću sličnost Pozitivna psihologija ima s Humanističkom psihologijom koja je naglašavala ciljeve kojima ljudi teže, dobrotu ljudi, jedinstvenost pojedinaca i njihov neograničeni potencijal te se usmjerila na ljudski rast i razvoj. Ono što Pozitivnu psihologiju razlikuje od Humanističke jest to što ona i dobro i loše promatra kao dio ljudske prirode dok Humanistička psihologija pretpostavlja da su svi ljudi po svojoj prirodi dobri. Također, Pozitivna psihologija koristi se isključivo znanstvenim metodama, a humanistička je znanost zagovarala stav da se znanstvene metode ne mogu koristiti u istraživanju problema ljudske egzistencije (Rijavec i sur., 2008).

2.2. Sreća i pozitivne emocije

Iako se u povijesti najviše govorilo o negativnim emocijama te su modeli emocija, koji su nastojali velik broj emocija prikazati manjim brojem temeljnih, sadržavali uglavnom samo 1 pozitivnu (radost, sreću ili užitak), one su nam u životu itekako bitne.

Sve veći broj istraživanja ukazuje nam na to da pozitivne emocije znatno poboljšavaju naše funkcioniranje. Jedan od razloga zašto postoji mnogo više istraživanja o negativnim emocijama nego pozitivnim jest taj što negativne emocije predstavljaju problem te imaju snažniji utjecaj od dobrih. Da bi se taj negativni efekt negativnih emocija prevladao potrebno je da odgojno-obrazovni djelatnici promiču pozitivne emocije i to u omjeru 3:1 u korist pozitivnih.

Prema Davidu Watsonu (2002), dimenzije pozitivnih emocija su:

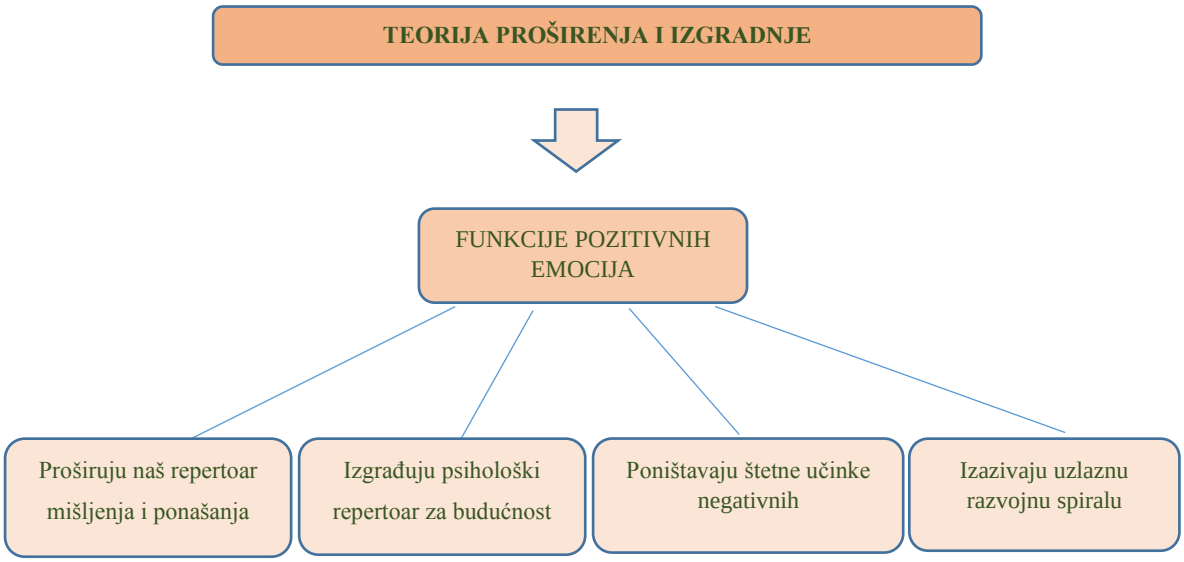
- Dobro raspoloženje (sreća, razdraganost, entuzijazam)
- Sigurnost u sebe (samopouzdanje, hrabrost)
- Pažnja (pozornost, koncentracija, odlučnost)

Za razliku od emocija koje su kratkotrajnije i složenije, raspoloženja su duže prisutna i jednostavnija (Rijavec i sur., 2008). Dakle, mi unatoč promjenama emocija možemo biti dobro raspoloženi duže vrijeme. Iako su se donedavno u psihologiji uglavnom proučavala loša raspoloženja, dosada, anksioznost, depresivnost i ostala negativna stanja, danas se sve više govori o pozitivnim afektivnim stanjima koja pokazuju u kojem stupnju pojedinac doživljava pozitivna raspoloženja kao što su radost, živost, zainteresiranost… (Watson, 2002). Sposobnost doživljavanja pozitivnih osjećaja Meehl (1975) naziva hedonističkim kapacitetom te ju smatra nasljednim i stabilnim obilježjem.

Dok je uloga negativnih emocija vrlo jasna, a ona je zaštita, preživljavanje i adaptacija, uloga pozitivnih emocija nije toliko jasna. Međutim, koliko su pozitivne emocije važne, i to posebice u odgoju o obrazovanju najmlađih, govori nam teorija proširenja i izgradnje (Fredrickson, 2001).

Prema ovoj teoriji pozitivne emocije imaju 4 funkcije (Slika 1).

Slika 1: Funkcije pozitivnih emocija



Kao što vidimo na slici 1., jedna od funkcija pozitivnih emocije je ta da one *proširuju naš repertoar mišljenja i ponašanja*. Dok doživljavanje negativnih emocija sužava naš kut gledanja i repertoar ponašanja jer se usmjeravamo na izbjegavanje opasnosti, pozitivne emocije rezultiraju kreativnijim i točnijim mišljenjem, tolerantnošću te usmjerenošću na rješavanje problema, što pozitivno utječe na budućnost. Pozitivne nam emocije signaliziraju da smo sigurni zbog čega smo skloniji više razmišljati o alternativnim rješenjima problema. Na taj način razvijamo nova ponašanja.

Pozitivne emocije također *izgrađuju psihološki repertoar za budućnost*. Dakle, sve emocije potiču na određenja ponašanja, tako prema ovoj teoriji pozitivne emocije povećavaju broj mogućih ponašanja te na taj način oblikuju naše crte ličnosti, utječu na društvene veze, odnosno, utječu na izgradnju osobina koje traju i koriste nam i u budućnosti. Dakle, pozitivne emocije imaju značajan utjecaj na osobni rast i razvoj te nam pomažu živjeti punijim životom (Miljković i Rijavec, 2009).

Sljedeća funkcija pozitivnih emocija je da one *poništavaju štetne učinke negativnih.* Pozitivne emocije smanjuju postojeće fiziološke reakcije koje uzrokuju negativna ponašanja. One ne izazivaju fiziološke reakcije kao i negativne emocije već smanjuju postojeće negativne fiziološke reakcije prouzrokovane negativnim emocijama. Na taj način one vraćaju tijelo u stanje fiziološkog balansa i omogućuju širi repertoar ponašanja.

I za kraj, pozitivne emocije *izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu.* Kao što negativne emocije mogu dovesti do stanja depresije silaznom spiralom tako pozitivne emocije uzlaznom spiralom dovode do osobnog rasta i razvoja te dobrobiti pojedinca. Fredrickson i Joiner (2002) proveli su istraživanje koje je pokazalo kako studenti s većim stupnjem pozitivnosti vide više mogućih rješenja problema, što povratno utječe na veći stupanj pozitivnosti koja onda rezultira još većim povećanjem svijenosti mogućih rješenja problema. Jednak, uzročno-posljedični odnos je i kod pozitivnosti i povjerenja prema drugima. Veća pozitivnost povezana je s većim povjerenjem prema drugima, a veće povjerenje prema drugima još povećava pozitivnost, i tako u krug (Miljković i Rijavec, 2009).

Doživljavanje pozitivnih emocija mijenja ljude i trajno izgrađuje njihove resurse (Fredrickson i Joiner, 2002). Istraživanja pokazuju kako pozitivne emocije šire kognitivni i bihevioralni repertoar (Fredrickson, 2001) te su povezane s pozitivnim razmišljanjima i ponašanjima koji onda povećavaju šanse za uspjeh u životu. Kod pozitivnije raspoloženih ljudi razmišljanje je kreativnije i fleksibilnije, otvoreniji su i više altruistični te brže i efikasnije donose odluke (Isen, 1993). Pozitivne emocije također povećavaju kognitivnu prilagodljivost pa su pozitivniji ljudi skloniji preuzimati rizik. Zdravlje je također povezano emocijama. Prema Cohenu i suradnicima (2003) pozitivno orijentirani ljudi, ne samo da se manje žale kada su bolesni, nego je i manja vjerojatnost da će podlijeći infekciji jer imaju jači imunološki sustav. Sve navedeno govori nam koliko su pozitivne emocije važne i u odgoju i obrazovanju.

Iako se gotovo pola ličnosti pojedinca može pripisati nasljeđu i dalje ostaje druga polovina na koju možemo utjecati sami, a ponajviše odgojem. Fredrickson (2009, prema Miljković i Rijavec, 2009) navodi nekoliko strategija za povećanje pozitivnosti, a koje mogu primjenjivati i roditelji i odgajatelji/učitelji. Neke od njih su: pronalaženje pozitivnog značenja u svakodnevnim događajima, svjesno generiranje i prolongiranje osjećaja koji se javljaju povodom nečeg dobrog, odnosno, davanje značaja dobrim događajima ali ne ih analizirati i secirati jer će ih to upropastiti (Lyubomirsky i sur, 2006), jednom tjedno podsjetiti se na čemu smo zahvalni, poduzeti povremeno neke veće akcije s djecom ili kolegama, te se baviti aktivnostima u kojima smo zaneseni. Vizualizacija budućnosti i ostvarenja vlastitih ciljeva je također dokazana strategija za povećanje pozitivnosti, zatim poznavanje i korištenje vlastitih snaga i vrlina te boravak u prirodi. Pozitivnost djeluje na otvorenost srca i uma kao i obratno.

Iz svega navedenog može se zaključiti koliki je pozitivni utjecaj pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju najmlađih, a to potvrđuju i razna istraživanja. Alice Isen (2002; prema Miljković i Rijavec, 2009) provela je istraživanje na četverogodišnjacima. Jedna je grupa djece bila zatražena da se sjeti nekog događaja koji ih je učinio jako sretnima dok je drugoj grupi dana samo neutralna uputa kojom se nije potaknulo pozitivno raspoloženje. Nakon toga, obadvije su grupe djece dobila zadatak da na uče neke geometrijske oblike. Djeca iz grupe koja je bila boljeg

raspoloženja taj je zadatak obavila mnogo bolje od djece kod kojih nije bilo izazvano pozitivno raspoloženje. Istraživanja Seligmana i suradnika (2005) dokazala su da optimizam smanjuje rizik depresije kod djece, razvija psihičku otpornost, potiče bolji školski uspjeh i tjelesno zdravlje. Takva nam istraživanja pokazuju kako pozitivne emocije utječu na uspješnije rješavanje problema jer aktiviraju procese višeg reda kao i kreativnost (Miljković, Rijavec, 2009). Ono što se uči u boljem raspoloženju pamti se znatno bolje i brže nego u negativnim emocijama poput tuge, tjeskobe i straha. Jednim je istraživanjem (Suzić, 2008) utvrđeno da su učenici koji su u nastavi radili interaktivno, u pozitivnom emocionalnom ozračju, nakon šest mjeseci pokazali znatno bolje rezultate na ispitu iz kemije od kontrolne grupe, a tijekom inicijalnog ispitivanja imali su podjednake rezultate. Dakle, to je zato što je eksperimentalna grupa učila u opuštenom, i interaktivnom ozračju u kojem su mogli izražavati svoje emocije. Istraživanja sve više upućuju na značajnost emocija u odgojno-obrazovnom sustavu te na važnost toga da odgajatelji i učitelji potiču i emocionalnu inteligenciju djece. Neka od njih također pokazuju kako učenici koji borave u razredima gdje vlada ozračje emocionalne potpore imaju veću želju za usavršavanjem, bolju samoregulaciju te češće traže pomoć od vršnjaka ili učitelja (Suzić, 2008).

Danas je već poznato da su emocije „generator kognicije“ (Greenspan i Benderly, 1997; prema Suzić, 2008). Ukoliko odgajatelj stvori pozitivno ozračje u odgojno-obrazovnoj grupi djeca će biti pozitivnija jer su pozitivne emocije zarazne, bolje će i kreativnije razmišljati, pozitivne će emocije poništavati one negativne te će imati mnogo drugih benefita koji su već navedeni ranije u tekstu. Pozitivne se emocije ne mogu samo poučavati u odgoju i obrazovanju, one se moraju iskusiti što znači da trebamo stvarati odgojno-obrazovne ustanove u kojima ljudi mogu biti sretni (Miljković, Rijavec, 2009).

O tome kako su emocije povezane s dobrobiti pojedinaca te koje su sve komponente dobrobiti govoriti će se dalje u radu.

2.3. Zadovoljstvo životom - dobrobit

Svi ljudi žele biti sretni i često svoju sreću ili nesreću opravdavaju životnim okolnostima. No da li su zbilja životne okolnosti te koje određuju razinu dobrobiti pojedinca?

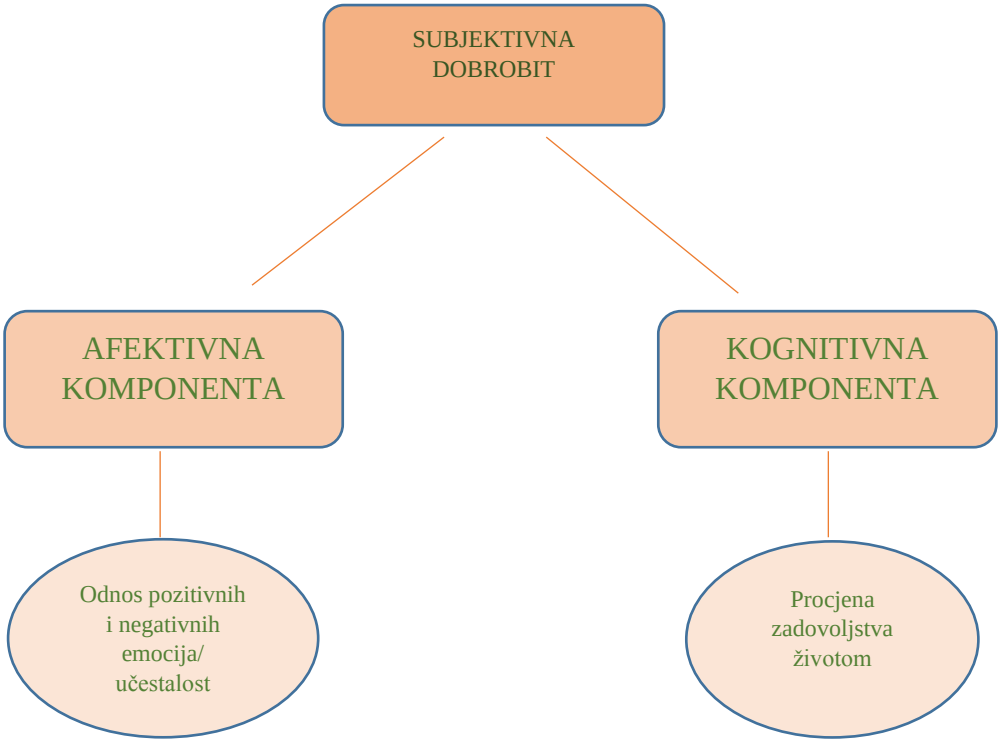
Dobrobit zaokuplja veliki dio područja istraživanja pozitivne psihologije i to posebice zbog svoje kompleksnosti. Ona obuhvaća emocionalne reakcije i zadovoljstvo pojedinim područjima života te opće procjene kvalitete i zadovoljstva životom (Tadić, 2010).

U literaturi se navode dvije vrste dobrobiti, a to su subjektivna (hedonistička) koja se temelji na traženju i zadovoljavanju užitaka (hedonizmu) i eudemonistička dobrobit temeljena na aktualizaciji ljudskih potencijala (eudemonizam) (Rijavec i sur., 2008; Tadić, 2010; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013).

2.3.1. Subjektivna (Hedonistička) dobrobit

Subjektivna se dobrobit često koristi kao sinonim za sreću (Tadić, 2010), a Oishi i suradnici (1999) ju definiraju kao kognitivno vrednovanje života ispunjenog ugodnim emocijama, a bez neugodnih emocija. Prema tome, subjektivna se dobrobit sastoji od kognitivne i afektivne komponente koje su međusobno povezane. Kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti uključuje zaključke o općem zadovoljstvu životom i zadovoljstvu pojedinim područjima (posao, socijalni odnosi, zdravlje…), dok afektivna komponenta uključuje emocionalne reakcije na događaje i raspoloženja (Slika 2).

Slika 2: Shematski prikaz komponenti subjektivne dobrobiti



Afektivna se **komponenta** najčešće određuje i kao odnos između pozitivnih i negativnih emocija (Watson i sur., 1988). Diener i suradnici (1999) navode kako je postotak vremena u kojem pojedinci osjećaju pozitivan afekt nasuprot vremenu u kojem osjećaju negativan afekt, dobar pokazatelj subjektivne dobrobiti. S time da se naglasak stavlja na učestalost pozitivnih emocija, a ne intenzitet jer se intenzivne pozitivne emocije rjeđe javljaju te time manje utječu na razinu subjektivne dobrobiti. U skladu s time, Lyubomirsky i suradnici (2006) ističu kako višu razinu subjektivne dobrobiti karakterizira česta prisutnost pozitivnih emocija i raspoloženja. a rijetka prisutnost negativnih, jer kako je već navedeno u dijelu o pozitivnim emocijama, one poništavaju fiziološka stanja prouzrokovana negativnim emocijama - drugim riječima vraćaju organizam u balans.

Kognitivnu komponentu subjektivne dobrobiti, dakle, čini kognitivna procjena ili vrednovanje života odnosno procjena zadovoljstva životom. Svaka osoba vrednuje svoj život prema njezinim vrijednostima i kriterijima (Diener i sur.,

1999, Rijavec i sur., 2008). Važno je naglasiti da opća procjena zadovoljstva životom nije samo zbroj zadovoljstava pojedinim područjima života jer nisu sva područja života svima jednako važna. Također, pri toj procjeni pojedinac ne mora razmatrati sva područja svog života već njegova procjena može ovisiti o trenutnom raspoloženju. Unatoč tome, postoji znatna vremenska stabilnost u procjenama zadovoljstva životom. Eid i Diener, 2004 (prema Rijavec i sur., 2008) navode kako stabilni faktori objašnjavaju većinu varijance subjektivne dobrobiti, a okolinski u mnogo manjoj mjeri.

Mnogi autori smatraju kako subjektivna dobrobit nije dovoljan pokazatelj naše sreće te da je ona više usmjerena na užitak, a manje na aktivnosti i osjećaj osobnog rasta i razvoja, odnosno, eudemonističku dobrobit o kojoj govorimo dalje u tekstu.

2.3.2. Eudemonistička dobrobit

Eudemonistički pristup dobrobiti naglašava kako stanja ugode i užitka zbog ostvarenja želja nisu dovoljno jak prediktor dobrobiti, te ključnim faktorom dobrobiti naglašava proces samoaktualizacije (Waterman i sur., 2008) Korijeni riječi eudemonija odnose se na ostvarenje potencijala pojedinca. Ona predstavlja samoaktualizaciju, odnosno ostvarenje svih svojih potencijala. To su aktivnosti koje vode do realizacije urođenih kapaciteta. Dakle, eudemonija je osjećaj koji se javlja kada se pojedinac kreće prema vlastitoj samoaktualizaciji (Waterman, 1993). Isti autori također naglašavaju samoaktualizaciju kao ključni aspekt dobrobiti.

Ukoliko pojedinac ostvari neke svoje potencijale, a to mu je važno, on će osjećati i hedonističku i eudemonističku dobrobit, tako da su ta dva konstrukta ponekad povezana. Međutim, kod ostvarenja nekih ciljeva koji nisu povezani s osobnim rastom pojedinca i ostvarenjem njegovih potencijala, vjerojatno će osjećati samo hedonističku dobrobit (Waterman, i sur., 2006; prema Rijavec, 2008).

Najdominantnije teorije o eudemonističkoj dobrobiti su *model psihološke dobrobiti* (Ryff, 1989) i *teorija samoodređenja* (Deci i Ryan, 2000).

Termin psihološke dobrobiti odnosi se na samo-realizaciju i razvoj pojedinca. Ryff i Singer (1998) ističu šest aspekata subjektivne dobrobiti a to su:

autonomija, osobni razvoj, samo-prihvaćanje, smisao života, kompetencija i pozitivni odnosi. Prema ovoj teoriji dobrobit se definira kao težnja prema savršenstvu odnosno ostvarenju vlastitih potencijala (Ryff, 1995).

Sljedeći važni teorijski okvir eudemonističke dobrobiti, teorija samoodređenja, ističe da prevlast pozitivnih emocija nad negativnim je važan ali ne i ključan indikator dobrobiti, jer neka istraživanja (Nix i sur, 1999) pokazuju kako neke situacije koje za rezultat imaju pozitivni afekt zapravo nemaju pozitivan učinak dugoročno. Prema ovoj teoriji, za osobni razvoj, integritet i dobrobit ključno je ispuniti psihološke potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanosti s drugima (Ryan i Deci, 2000).

Dosadašnja istraživanja dobrobiti pokazuju nam koliko je dobrobit složen i multidimenzionalan konstrukt koji uključuje oba pristupa – hedonistički – koji naglašava subjektivnu dobrobit odnosno pozitivni afekt i zadovoljstvo, i drugi – eudemonistički – koji ističe važnost osobnog rasta i razvoja odnosno samoaktualizacije (Compton i sur., 1996).

2.3.3. Osnovna razina sreće

Na bolje razumijevanje dobrobiti veliki utjecaj imaju i istraživanja iz područja ličnosti. Naime, neki se ljudi čine općenito sretniji od drugih i to neovisno o životnim okolnostima, što potvrđuju i istraživanja koja pokazuju da je globalna subjektivna dobrobit relativno stabilna uz određene fluktuacije emocionalnih reakcija koje mogu povisiti ili sniziti trenutnu razinu sreće, ali se procesom adaptacije ona vraća na početnu razinu (Diener i sur. 1999). Dakle, možemo zaključiti da je ličnost značajniji prediktor psihološke dobrobiti nego okolinski događaji (Ormel i Wohlfarth, 1991). Jednako potvrđuje i Lykken, 1999.; prema Rijavec i sur., 2008) i to u omjeru 80 naprema 20 u korist nasljeđa. De Neve (1999), u tom kontekstu, subjektivnu dobrobit povezuje s: emocionalnom stabilnosti i pozitivnom afektivnosti, zatim s aspektima ličnosti vezanima za odnose s drugima, kao što je povjerenje, odgovornost i prilagođavanje i kao treće, s kognitivnim mehanizmima odnosno načinom na koji ljudi interpretiraju iskustva i događaje u svom životu.

Studije blizanaca pokazuju kako je subjektivna dobrobit u velikoj mjeri nasljedna, međutim, to ne znači da nema mjesta za promjenu. Kronično sretniji ljudi doživljavaju podjednako negativnih događaja u životu kao i kronično nesretniji ali ih oni interpretiraju na drugačiji način; usmjeravaju se na pozitivno, u svemu vide napredak te koriste humor. Također oni se lakše upuštaju u nove zadatke nakon što dožive neuspjeh i sebe i druge procjenjuju pozitivnije od nesretnijih pojedinaca (Tadić, 2010).

2.3.4. Zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece

Razina zadovoljstva životom odgajatelja te njegove osobine ličnosti su izrazito važni u oblikovanju odnosa s djecom, za opće ozračje u odgojno-obrazovnoj skupini/ustanovi te za ishode učenja (Tatalović Vorkapić, 2013). Zadovoljstvo životom je jedna od temeljnih komponenti subjektivne dobrobiti (Rijavec i Miljković, 2008). Zadovoljstvo životom, osim kognitivne komponente, uključuje i emocionalnu, odnosno emocije i raspoloženje. Procjena zadovoljstva životom je subjektivna jer ovisi isključivo o perspektivi pojedinca (isto). S obzirom na to da je djeci za cjeloviti rast i razvoj kao i učenje potrebna povezanost, toplina i osjećaj sigurnosti, vrlo je važno da je odgajatelj zadovoljan životom. Takav odgajatelj može biti empatičan prema djeci i stvarati pozitivne odnose. Odgajatelj koji je zadovoljniji životom biti će i kreativniji, pozitivniji i pristupačniji. Istraživanja pokazuju da osobe koje su zadovoljnije životom imaju bolje socijalne odnose, kvalitetniji brak, bolje emotivne odnose, da su otpornije na stres, stabilne te učinkovitije na poslu (Brajša Žganec i Kaliterna Lipovčan, 2006). Možemo zaključiti kako je visoka razina zadovoljstva životom uvelike povezana s kvalitetnijim odgojno-obrazovnim radom.

Subjektivna je dobrobit pojedinca pod utjecajem mnogih faktora: temperamenta, osobina ličnosti, kulture, vrijednosti koje pojedinac ima, ciljeva koje si postavlja, načina na koji se suočava s događajima u životu te stupnja u kojem je povezan sa svojim stvarnim emocijama, potrebama i željama. Jedan od značajnih internalnih faktora zadovoljstva životom je pozitivno razmišljanje, odnosno optimizam, o kojem se govori dalje u tekstu (Fernandes i sur, 2011, 2012).

2.4. Optimizam

U istraživanju optimizma danas prevladavaju dva pristupa: optimizam kao eksplanatorni stil i dispozicijski optimizam. Dispozicijski se optimizam definira kao opće očekivanje da će nam se u životu dogoditi više dobrih nego loših stvari (Tatalović Vorkapić i Pavlić, 2014). Optimisti očekuju da će im budućnost donijeti dobro i oni se lakše nose s negativnim događajima, dok pesimisti očekuju da se događaji u njihovom životu uglavnom neće odvijati dobro te za razliku od optimista, zbog toga brže odustaju od svojih ciljeva. Optimizam kao eksplanatorni stil, Seligman (1991, prema Rijavec i Ivanković, 2017) definira u okviru atribucijske teorije koja pretpostavlja da ljudi formiraju svoja očekivanja o budućnosti na temelju događaja iz prošlosti. Pesimisti tako loše događaje pripisuju svojoj krivici i smatraju da će se takvi događaji ponavljati i utjecati na njihov život, dok optimisti smatraju da su loši događaji prolazni, da nisu njihova krivica i da neće uvelike utjecati na njihov život. Prema tome, dispozicijski je optimizam usmjeren na budućnost (očekivanja pozitivnih događaja), dok je eksplanatorni optimizam vezan uz prošlost, odnosno kako ljudi objašnjavaju događaje iz prošlosti i na temelju toga očekuju događaje u budućnosti.

Optimizam ima mnogobrojne pozitivne afekte u životu pojedinca. Očekivanje pozitivnih ishoda dovodi do boljeg snalaženja u stresnim situacijama, usmjerenosti ka postavljenom cilju te do njegovog ostvarenja. Osim toga, optimizam je povezan i sa boljim zdravljem, socijalnim odnosima te boljim akademskim i profesionalnim postignućima (Rijavec i Ivanković, 2017).

Istraživanja optimizma kod djece bila su dosta rijetka zbog nedostatka validiranih mjernih instrumenata sve do 2005. godine kada su Ey i suradnici (2005) konstruirali skalu za mjerenje optimizma kod djece i mladih. Dosadašnja su istraživanja pokazala da optimističnija djeca imaju veći interes za školu, bolji uspjeh u suočavanju s teškoćama u školi, manje depresivnih simptoma i manje problema u ponašanju od pesimistične djece.

2.4.1. Važnost pozitivnog razmišljanja u radu odgajatelja

Mnogi autori slažu se kako je dispozicijski optimizam genetski uvjetovan, međutim na njega sigurno utječu iskustva iz djetinjstva (Carver i Scheir, 1999;

prema Rijavec i sur., 2008). Jednako je i kod eksplanatornog stila. Glavnu ulogu u razvoju optimizma imaju roditelji, a zatim odgajatelji koji mogu biti model optimizma. Optimističan će odgajatelj objašnjavati događaje djece tako da se oni nakon toga dobro osjećaju dok će pesimistični to činiti tako da se dijete osjeća nesposobno ili glupo.

Prema Seligmanu (2007) postoje tri faktora koja utječu na razvoj optimizma kod predškolske djece (Tatalović Vorkapić i Pavlić 2014). To su majstorstvo, pozitivnost i eksplanatorni stil.

Majstorstvo. U odgojno obrazovnim ustanovama od izrazite je važnosti opremljenost prostora i materijala. Važan je odgajatelj koji zatim priprema poticajno okruženje u kojem će djeca razvijati osjećaj da mogu ostvarivati rezultate te da mogu kontrolirati uvjete. Djeca koja nemaju priliku doživjeti da svojim akcijama mogu utjecati na nešto i stvoriti nešto, te usavršavati svoje vještine, postaju pasivna i depresivna jer nemaju osjećaj da imaju kontrolu u svom životu te da rezultati ovise o njihovim akcijama (Tatalović Vorkapić i Pavlić 2014). Kako bi poticao ovu komponentu, odgajatelj treba aktivnosti prilagoditi dobi i sposobnostima svakog djeteta te prakticirati *scaffolding*, odnosno postupno podizanje stupnja težine aktivnosti. Određena aktivnost djetetu može biti na prvu teška ali ako je podijelimo na manje korake koji se mogu lakše doseći dijete će na taj način uspjeti usvojiti neku vještinu odnosno izvršiti zadatak što će mu dati osjećaj da je sposobno. Također važno je da dijete ima pravo izbora u kojim aktivnostima želi sudjelovati.

Pozitivnost. Ova se komponenta nadovezuje na majstorstvo, a odnosi se na osjećaje djeteta. Za razvoj optimizma važno je da dijete odrasta u pozitivnom i emocionalno podržavajućem okruženju. Odgajatelj treba ohrabrivati dijete i podržavati pozitivne emocije jer će one uvelike omogućiti da dijete doživi uspjeh. Važno je pohvaliti dijete ali je jako važno da u pohvalama ne pretjerujemo jer je pretjerano pohvaljivanje kontraproduktivno. Ono dovodi do toga da dijete pretjerano razvija ekstrinzičnu motivaciju jer mu pohvala izvana postaje glavna motivacija. Važno je poticati unutarnji osjećaj uspjeha i u pohvali naglašavati što je

dijeteuspjelo i zašto. Dakle umjesto „bravo“ odgajatelj može reći: „Uspio si, to je zato što si bio uporan.

Eksplanatorni stil. Ovaj se treći faktor koji prema Seligmanu (2007) utječe na razvoj optimizma odnosi na stil objašnjavanja događaja. Hoće li on biti pesimističan ili optimističan mnogo utječe na daljnje funkcioniranje i uspjeh djeteta. Najveći utjecaj na eksplanatorni stil imaju roditelji ali i odgajatelji imaju važnu ulogu. Kriticizam ima značajan utjecaj na samopoštovanje djeteta jer djeca vjeruju kriticizmu, odnosno onome što im govorimo te to oblikuje njihov eksplanatorni stil (Tatalović Vorkapić i Pavlić, 2014). Odgajatelji bi trebali uvelike pripaziti na koji način i koliko često kritiziraju djecu. Jer dijete koje je dugo i često kritizirano stvara pesimističnu sliku o sebi i pesimističan pogled na život.

Osim sa zadovoljstvom životom i optimizmom, odnos odgajatelja i djeteta povezan je i sa temperamentom djece te ličnosti odgajatelja.

2. TEMPERAMENT DJECE I LIČNOST ODGAJATELJA

3.1. Temperament djece

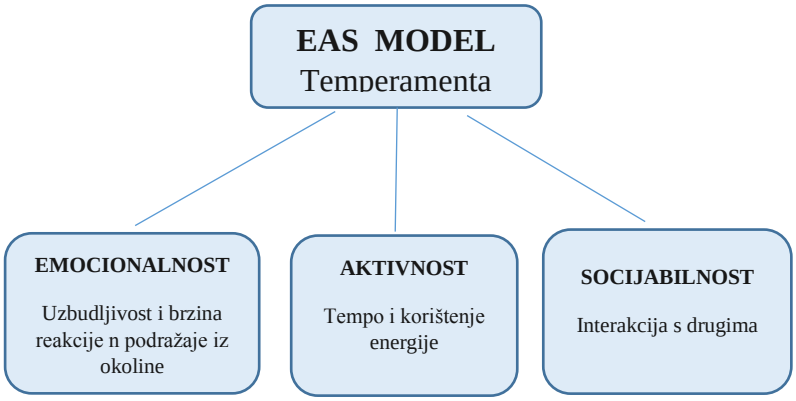
Djetetov temperament igra veliku ulogu u procesu interakcije. Iako postoji mnogo teorijskih perspektiva temperamenta, istraživači (Teglasi, 1998; prema Oren, 2006) se slažu da temperament predstavlja intrinzičnu tendenciju da se reagira na određeni način na određene situacije, ljude i događaje. Prema Sindiku i Basti-Frljić (2008), temperament je sklop bihevioralnih dispozicija koje utječu na način na koji će osoba izražavati emocije i raspoloženja. Također, vjeruje se da temperament ima biološke korijene, da je prepoznatljiv rano u djetinjstvu te da je relativno stabilan tijekom vremena i u različitim situacijama (Oren, 2006). Određeni dijelovi temperamenta djece su relativno stabilni tijekom vremena i to uglavnom negativne emocionalne reakcije, reakcije na nove ljude i situacije, razina aktivnosti i opseg pažnje (McDewitt, 1986, Campos i Barrett, 1989, Fox, 1989, Ruddy, 1993; prema Sindik i Basta-Frljić, 2008). Temperament djeteta govori nam o njegovom ponašanju – kako nešto čini (Vasta, Haith i Miller, 1997; Viljaranta i sur., 2015) te ga je, iako je u velikoj mjeri nasljedan, moguće djelomično mijenjati.

Postoje više različitih teorijskih modela temperamenta. Neki od njih su *Njujorška longitudinalna studija* prema kojoj postoji devet dimenzija temperamenta: aktivnost, ritmičnost, pristupanje/povlačenje, prilagodljivost, intenzitet, prag osjetljivosti, raspoloženje, distraktibilnost, opseg pažnje i ustrajnost. Zatim model koji predlaže Rothbart (1989., prema Vasta, Haith i Miller, 1997), prema kojem temperament odražava individualne razlike u području reaktivnosti i samoregulacije. Treći model, o kojem ćemo više govoriti ovdje u radu je *EAS model* temperamenta Roberta Plomina (Buss i Plomin, 1984; prema Vasta Haith i Miller, 1997).

3.1.1. EAS model temperamenta

Prema EAS modelu, temperament djeteta sastoji od tri dimenzije: emocionalnost, aktivnost, socijabilnost (Tatalović, Lončarić, 2015, Sindik i Basta-Frljić, 2008) (Slika 3)

Slika 3: EAS model temperamenta



Prva dimenzija, *emocionalnost*, odnosi se na to koliko brzo se dijete uzbudi i počne negativno reagirati na podražaje iz okoline. Neka djeca brže reagiraju i doživljavaju uzbuđenje nego druga. Razlike u emocionalnosti kod djece rezultat su urođenih razlika u živčanom sustavu djece. Kakvu će emocionalnost dijete razviti ovisi o njegovim iskustvima. U prvim mjesecima djetetova života emocionalnost se izražava kao negodovanje u neugodnim situacijama putem plakanja, a kasnije ili kao reakcija straha ili kao reakcija srdžbe. Dijete visoko pozicionirano na ovoj dimenziji brže će se uzrujati, uzbuditi, rasplakati i prestrašiti, dok će dijete pozicionirano niže na toj dimenziji biti više opušteno i manje burno će reagirati.

Druga dimenzija - *aktivnost*, odnosi se na djetetov tempo, odnosno, brzinu i energičnost. Ona određuje koliko će dijete biti živahno, hoće li stalno biti u pokretu i istraživati okruženje. Dakle, aktivnost određuje brzinu i do kuda će dijete dospjeti ali smjer određuje okolina odnosno odgoj i međuodnos ljudi u toj okolini.

Socijabilnost, kao treća dimenzija temperamenta, određuje povezivanje djeteta s drugima i reagiranje na socijalnu stimulaciju (Sindik i Basta-Frljić, 2008).

Djeca koja su visoko procijenjena u ovoj dimenziji često traže interakciju, vole grupne aktivnosti, lako stupaju u odnose s drugima i manje biraju biti sama. Djeca s nižim stupnjem socijalnosti doživljavaju anksioznost u društvu nepoznatih i u novim situacijama.

Iako ovaj model naglašava njegovu urođenost, treća se dimenzija tumači interakcionistički. Istraživanja i pokazuju da temperament nije samo pod utjecajem gena već i odgojnih utjecaja. Rothbart (2011) također navodi da, iako djetetova razina EAS dimenzija može biti genetski determinirana, cjelokupni socijalni razvoj djeteta ovisi o njegovoj interakciji s okolinom.

Temperament djeteta diktira nam na koji ćemo način pristupati prema njemu u odgoju i obrazovanju. Dokazano je i da je odnos učitelja prema učeniku kao i njihov cjelokupni obostrani odnos povezan s djetetovim temperamentom (Guerin i sur., 2003; Martin, 1989; prema Viljaranta i sur, 2015). Osim toga temperament je povezan i s akademskim uspjehom djece. Međutim, pitanje je koliku ulogu ovdje ima odnos učitelja prema djetetu s obzirom da različite karakteristike djeteta izazivaju različite reakcije učitelja ili odgojitelja (Nurmi, 2012; prema Viljaranta, 2015). Neke karakteristike temperamenta dovode do problema u ponašanju ali efektivni i pravilni pristup odrasle osobe može pospješiti fleksibilnost djeteta i smanjiti vjerojatnost pojave određenih problema (Oren 2006). Chess (1966) navodi kako, kada učitelji promijene i prilagode svoj pristup djetetovom temperamentu, odnosno određenim problemima u ponašanju, ona se bolje prilagode (prema Oren, 2006). To nam kazuje da ličnost odgajatelja itekako ima važnu ulogu u tom odnosu.

3.2. Ličnost odgajatelja

Istraživanja pokazuju da djeca uče u okruženju u kojem se osjećaju sigurno i dobro (Bauer, 2008; prema Tatalović Vorkapić, 2015) te u okruženju u kojem je odgajatelj senzitivan na njihove potrebe za učenjem. Međutim, na pitanje koje su to karakteristike odgajatelja, odnosno njegove ličnosti, koje mu omogućuju tu senzitivnost i pozitivan utjecaj na dijete još uvijek je teško dati odgovor. Odnos odgajatelj-dijete i cjelokupno ozračje u odgojno-obrazovnoj skupini ovisi o odgajateljevoj ličnosti zato što učenje i poučavanje nije kognitivni ili tehnički

proces, već kompleksni, osobni, socijalni set procesa koji uključuju cijelu osobu (Oakes i Lipton, 2003).

Ličnost se definira na različite načine, a prema znanstvenoj definiciji ona se odnosi na „*one značajke osobe koje objašnjavaju dosljedne obrasce osjećaja, razmišljanja i ponašanja"* (Pervin i sur., 2008:34). Tako široko postavljena definicija omogućava usredotočenost na mnoge aspekte osobe. Larsen i Buss (2007) ličnost definiraju kao set psiholoških osobina i mehanizama pojedinca koje su organizirane i relativno trajne te utječu na interakciju i prilagodbu osobe intrapsihičkom, fizičkom i socijalnom okruženju. Istraživanja su posebno usmjerena na to u kakvom su odnosu osjećaji, misli i ponašanja ljudi te kako se ta tri aspekta slažu kako bi stvorili jedinstvenu ličnost, odnosno, pojedinca. Znanstvenici razvijaju teorije koje im omogućavaju razumijevanje tih pravilnosti misli, ponašanja i osjećaja. Jedna od najdominantnijih teorija je *Big Five* odnosno *Petofaktorski model ličnosti* zbog najbolje empirijske valjanosti. Prema ovoj teoriji, ličnost se može objasniti putem pet faktora: ekstroverzija, emocionalna stabilnost, savjesnost, ugodnost i otvorenost ka iskustvima (McAdams i L. Pals, 2006; Tatalović Vorkapić, 2014, 2012; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2015). Ova teorija ličnosti više naglašava genetski utjecaj na ličnost, a tek u kasnijoj reviziji modela uzima se u obzir i utjecaj okoline.

Pitanje koje se postavlja je trebaju li odgajatelji posjedovati sve te osobine ličnosti na visokoj ljestvici i kako niska pozicioniranost neke od navedenih osobina utječe na njegov rad. Prema Authoru (2012, 2013; prema Tatalović Vorkapić i Gović, 2016), rezimirajući ovu teoriju ličnosti, ekstrovertni, emocionalno stabilni, savjesni, ugodni i intelektualni odgajatelji su prijeko potrebni u radu s djecom rane i predškolske dobi. Ekstrovertirane osobe su uglavnom sretnije, mnogo intenzivnije doživljavaju pozitivne emocije te češće ulaze u interakcije s drugima (Tatalović Vorkapić i sur., 2015). Ekstrovertan će odgajatelj biti otvoren prema djetetu i svemu što se s njime događa, biti će energičan, dinamičan, komunikativan i proaktivan u rješavanju problema. Istraživanja su potvrdila povezanost između ekstrovertiranosti, odnosno otvorenosti prema novim iskustvima i mnogim kreativnim osobinama (Carson i sur, 2005; prema Rang Lee i Kemple 2014) koje su vrlo važne u radu s djecom rane i predškolske dobi. Također, dokazana je

povezanost ekstraverzije s divergentnim mišljenjem (Furnham i Bachtiar, 2008; prema Rang Lee i Kemple, 2014). Savjesnost, kao faktor ličnosti također je veoma važna u radu s djecom. Savjesni će odgajatelj će djetetovim potrebama pristupati najbolje što može i u pravo vrijeme te će svoj posao izvršavati u skladu s pravilima. Biti će organiziran, uredan te će ulagati u svoje znanje. Odgajatelj koji je visoko na ljestvici ugodnosti biti će dostupan i drag, pun razumijevanja i odnositi će se prema djeci s poštovanjem. Emocionalna stabilnost odgajatelja vrlo je važna jer to može biti vrlo stresan posao, a emocije su veliki i važan dio odgoja djece. Zato je vrlo važno da je odgajatelj emocionalno stabilna osoba te da ne mijenja prebrzo raspoloženja jer se onda dijete osjeća nesigurno i gubi povjerenje u njega. Otvorenost ka iskustvima, kao dio ličnosti, može voditi ka novim spoznajama, istraživanju i isprobavanju novih aktivnosti i odgojnih postupaka. Takav će odgajatelj poticati dijete da razvije svoje potencijale koliko god je to moguće te će biti usmjeren i na vlastiti rast i razvoj. Također, otvoreni odgajatelj biti će spremniji na promjene što je danas vrlo važno.

Možemo zaključiti kako pedagoško i psihološko znanje jest važno za odgajatelja ali jednako koliko i to kakva je on osoba, odnosno, koje su njegove karakteristike ličnosti. To potvrđuje i Hamachek (1999:209; prema Tatalović Vorkapić i Gović, 2016) tvrdnjom: „*Svjesno poučavamo ono što znamo, a nesvjesno ono tko jesmo*“. Dakle osobine ličnosti su izrazito važne u odgojno-obrazovnom sustavu jer one oblikuju nove naraštaje. One utječu, ne samo na odnos s djecom, već i na odnos s kolegama, na obavljanje posla, oblikovanje cjelokupnog okruženja u vrtiću i atmosfere što povratno sve utječe na djecu. Svaka osoba koja želi utjecati na drugu osobu najprije treba raditi na vlastitoj svjesnosti i vlastitom razvoju. Literatura i istraživanja pokazuju da odgajatelji visoko pozicionirani na ovih pet osobina ličnosti uživaju u svome poslu i doživljavaju iskustvo zanesenosti (Baumann, 2012; prema Tatalović Vorkapić i Gović, 2016). Rezultati istraživanja koje su proveli Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) pokazuju kako je ličnost odgajatelja značajno povezana s njegovim zadovoljstvom životom, točnije, da su ekstrovertirani i otvoreniji odgojitelji zadovoljniji životom, a manje emocionalno iscrpljeni te da je neuroticizam negativno povezan sa zadovoljstvo životom što se

reflektira kroz povećanu emocionalnu iscrpljenost i vlastitu negativnu procjenu osobnih postignuća.

4. ODNOS ODGAJATELJ - DIJETE

Odnos s odraslim osobama koje su djeci značajne fundamentalan je za djetetov socijalni, emocionalni, intelektualni i fizički razvoj te akademska postignuća. S obzirom da djeca u vrtiću provedu većinu dana, odgajatelji su jedni od najvažnijih odraslih osoba u njihovu životu. Upravo iz toga proizlazi ogromna važnost kvalitete tog odnosa jer on utječe na ostvarivanje razvojnih potencijala djece (Pianta, 1999).

Pianta i njegovi kolege razvili su skalu za mjerenje odnosa dijete - učitelj (STRS; Pianta i sur., 1991). STRS ili Pianta skalom određuje se kvaliteta odnosa djeteta i učitelja bazirana na učiteljevoj procjeni o njegovim osjećajima glede odnosa sa svakim djetetom u skupini ili razredu (Oren, 2006). Većina novijih istraživanja odnosa odgajatelja i djeteta koristi ovu skalu. Ona mjeri tri dimenzije odnosa dijete-odgajatelj: bliskost, konflikt i ovisnost. Dalje će se u tekstu objasniti sve tri dimenzije i kako one utječu na razvoj djece u odgojno-obrazovnom sustavu.

4.1. Priroda odnosa dijete-odgajatelj i njegov utjecaj na razvoj djeteta

Odnos čine kontinuirane interakcije između dvije osobe. Trenutne interakcije pod utjecajem su prošlih, i utječu na buduće. Na kvalitetu odnosa odgajatelja i djeteta utječu njihove interakcije, i povratno, kvaliteta njihova odnosa utječe na to kakve će biti njihove interakcije.

Prva dimenzija odnosa odgajatelj – dijete (STRS; Pianta, 1999), *bliskost*, odnosi se na odgajateljevu procjenu stupnja povezanosti, topline, i otvorenosti komunikacije s određenim djetetom. Kada se dijete osjeća povezano s odgajateljem i s njime može otvoreno komunicirati, ono se osjeća emocionalno sigurno i ta mu sigurnost omogućuje slobodno istraživanje i učenje u skupini. Pianta (1999) ističe kako povezanost djeteta s odgajateljem pospješuje fokusiranje njegove energije na učenje. Blizak odnos djeci daje podršku u istraživanju i učenju.

Konflikt kao druga dimenzija na Piantovoj skali obilježava odnos odgajatelja i djeteta kojeg karakteriziraju konflikti i negativne emocije. U ovakvom

odnosu, učitelj vidi dijete kao teško i nepredvidljivo te se osjeća iscrpljeno i neuspješno. Suprotno odnosu kojeg obilježava bliskost, u konfliktnom odnosu dijete ne osjeća podršku koja bi ga poticala na učenje i istraživanje. Štoviše, takav odnos rezultira osjećajem anksioznosti i straha prema školi ili vrtiću (Oren, 2006).

Treća dimenzija, *ovisnost*, obilježava ovisnički odnos djeteta prema učitelju odnosno nezrele interakcije i fizička „ovisnost" djeteta prema odgajatelju (Howes, Ritchie, 2002; prema: Oren, 2006). U ovakvom odnosu dijete pretjerano traži pomoć odgajatelja, čak i kada nije potrebna, slabije istražuje okruženje i manje ulazi u interakcije s vršnjacima.

Djeca bolje slušaju, uče i fokusiraju se kada imaju povezujući odnos s odgajateljem nego kada je taj odnos konfliktni ili ovisnički (Pianta, 1999). Možemo zaključiti kako je odnos odgojitelja i djeteta uvelike povezan s učenjem, istraživanjem, fokusom djece te cjelokupnom dobrobiti u odgojno-obrazovnoj skupini. Kvaliteta odnosa između učitelja i djeteta je povezana s djetetovim socijalnim, emocionalnim i akademskim postignućima (Burchinal, Pesner-Feinberg, Pianta i Howes, 2002, Dick i sur, 1998, Howes i sur., 1994, Kienbaum, 2001, Pianta i Steinberg, 1992; prema Oren, 2006). Dalje će se u tekstu prikazati neka od tih istraživanja.

4.2. Prikaz istraživanja o odnosu odgajatelja i djeteta

Istraživanja snažno potvrđuju povezanost odnosa odgajatelja ili učitelja i djeteta s njegovim akademskim uspjehom te cjelokupnim razvojem. Postoje brojna istraživanja o povezanosti odnosa učitelja i djeteta s prilagodbom djeteta na vrtić ili školu, akademskim uspjehom, odnosima s vršnjacima i problemima u ponašanju. Kod djece s problemima u ponašanju, blizak odnos s odgajateljem ili učiteljem povezan je sa smanjenjem agresivnog ponašanja (Griggs i sur., 2009; prema Hughes i sur., 1999)

Pianta i Steinberg (1992) su proveli istraživanje koje pokazuje kako povezanost između djeteta i odgajatelja vodi ka većim akademskim i socijalnim kompetencijama djece, dok je konfliktan odnos vodio ka problemima u ponašanju,

nižim postignućima i smanjenoj razini socijalnih kompetencija (Pianta i sur., 2005; prema Oren, 2006 i Driscoll i sur, 2011). Feeny i suradnici (1987; prema Kugelmass i Ross-Bernstein. 2000) dokazuju kako je kvalitetan odnos djeteta s odgajateljem esencijalan za sigurnost, samopouzdanje i učenje djeteta.

Burchinal i suradnici (2002) na temelju svog istraživanja također zaključuju kako je odnos odgajatelj - dijete povezan s postignućima djece. Blizak odnos djeteta s odgajateljem ili učiteljem utječe na to da dijete voli vrtić ili školu, što potiče na njegovu aktivnost i zalaganje, a to povratno utječe na bolja postignuća (Oren, 2006). Suprotno tome, konfliktan odnos dovodi do manjeg interesa za vrtić ili školu, manju angažiranost u aktivnostima i lošiji razvoj potencijala djeteta.

Collins i O'Connor (2016) istražili su povezanost odnosa odgajatelj - dijete s temperamentom djece i njihovim akademskim uspjehom. Njihovo istraživanje dokazuje kako je konfliktniji odnos djeteta i odgajatelja povezan s kasnijim nižim akademskim uspjehom, dok pozitivan odnos rezultira boljim akademskim postignućima, iako nije poznato koji točno aspekt tog konfliktnog odnosa uzrokuje niska akademska postignuća. Suprotno prijašnjim istraživanjima (Ladd i sur., 1999; Hampre i sur., 2008 i dr.; prema Collins i O'Connor, 2016), ovo pokazuje kako su oprezna djeca manje sklona konfliktnijim odnosima s odgajateljem. Međutim, to može biti rezultat manje učestalih interakcija među njima (isto). Autori ovog istraživanja ističu kako bi odgajatelji i učitelji trebali biti podučeni strategijama kojima bi povučenu i oprezniju djecu potaknuli na sudjelovanje u aktivnostima i inicirali učestaliju komunikaciju s njima.

Studije Bircha i Ladd (1998; prema Driscoll i sur., 2011) te Howesa i Ritchia (2002; prema Oren, 2006) bavili su se povezanošću odnosa odgojitelj - dijete i prosocijalnih vještina, odnošenja s vršnjacima te problemima u ponašanju. Bliskiji odnos odgajatelja i djeteta bio je povezan s više prosocijalnog ponašanja kod djece u vrtiću i cjelokupnom boljom prilagodbom na vrtić (Birch i Ladd, 1997; Pianta i sur, 2005; prema Discroll, 2011; Ferreira i sur., 2016). Nadalje, konfliktan odnos pokazao se povezan s nižom razinom prosocijalnog ponašanja i povećanim stupnjem agresije u vršnjačkim odnosima jednu godinu kasnije (isto). Agresija, problemi u ponašanju i socijalnom funkcioniranju povezani su sa stupnjem

povezanosti odgajatelja i djeteta (Peisner-Feinberg i sur., 1999; prema Oren, 2006). Djeca koja su bila bliskije povezana s odgojiteljem imala su maje problema u ponašanju. Istraživanje provedeno na djeci drugog razreda pokazuje istu povezanost odnosa dijete - učitelj s prosocijalnim ponašanjem (Howes, 2000; prema Oren, 2006).

Ocak (2010) također navodi kako rani odnos djeteta i odgajatelja ima veliki utjecaj na to kako djeca rješavaju konflikte i upravljaju odnosima s vršnjacima. Istraživanje je provedeno na petogodišnjacima i šestogodišnjacima. Rezultati su pokazali kako su djeca, s kojom su odgajatelji procijenili da imaju konfliktniji odnos, pronalazila limitirani broj mogućih rješenja problemskih situacija. Međutim, vrijedi i obrnuto, smanjena sposobnost pronalaženja različitih načina rješavanja problema može dovesti do ometanja komunikacije s odgajateljem (Birch i Ladd, 1998; Howes, 2000; Phillipsen i Peisner-Feinberg, 2000; prema Ocak, 2010). Odgajatelji odnos s tom djecom vjerojatno smatraju konfliktnim zbog njihovog problema u pronalaženju solucija i ponašanju. Ono što je vrlo specifično i neočekivano za ovo istraživanje jest to da su odgajatelji percipirali konfliktnim i odnose s nekom djecom koja su predlagala mnogo različitih rješenja problema. Moguće da je to u slučajevima kada odgajatelj ne zna kako se nositi s problemima te se ne može suočiti s različitim načinima njihova rješavanja predloženim od strane dobrog mislioca (Ocak, 2010). Iz tog bi se razloga odgajateljima trebalo ponuditi edukacije o tome kako se nositi s interpersonalnim problemima i kako razvijati odnos s djecom različitih kognitivnih sposobnosti.

Kada odgajatelj razvija pozitivan i povezujući odnos s djetetom, vjerojatnije je da će dijete obogatiti i razvijati svoje vještine za rješavanje problema (Gallaher i Mayer, 2008; prema: Ocak, 2010). Istraživanje Sette i suradnika (2014), provedeno u Italiji na 129-ero djece, pokazuje kako podržavajući odnos odgajatelja i djece koja su sramežljiva, može uvelike pomoći u odnosima te djece s vršnjacima te njihovoj socijalnoj prilagodbi.

Bolja povezanost odgajatelja s djetetom utječe i na bolje jezične i verbalne sposobnosti djece (Birch i Ladd 1997; prema: Discroll i sur., 2011). Buys i suradnici (2009) dokazuju kako bliskiji odnos odgajatelja s djetetom utječe na bolju

psihološku prilagodbu djece, dok je konfliktniji odnos povezan s lošijom psihološkom prilagodbom. Također, povezanost je više uočena s psihološkom prilagodbom nego akademskim postignućem, što pokazuju i neka druga istraživanja (npr. Baker, 2006; Pianta i Stuhlman, 2004; prema Buyse i sur., 2009). Hamre i Pianta (2001) istraživali su povezanost odnosa odgajatelja i djece s akademskim postignućima i ponašanjem te djece u osmom razredu. Istraživanje je potvrdilo da je rani odnos odgajatelja i djeteta jedinstveni prediktor akademskog postignuća i ponašanja kroz osnovnu školu. Korelacija je posebno jaka kod dječaka s kojima su odgajatelji, prema njihovim procjenama, imali konfliktan odnos. Djeca, koja su imala poteškoća u ponašanju, a povezujući odnos s odgajateljem u manjoj su mjeri imala te poteškoće u kasnijoj dobi, odnosno osnovnoj školi.

Istraživanje Howesa i Hamiltona (1993; prema Oren, 2006) pokazuje kako promjene u odnosu djeteta i odgajatelja utječu na promjenu ponašanja djece u skupini. Proučavali su promjene u agresivnom ponašanju djece prema vršnjacima kada su djeca promijenila odgajatelja. Djeca su proučavana od njihove prve godine, svakih šest mjeseci. Kada su djeca promijenila odgajatelja, ako je to bila promjena iz sigurnog odnosa u nesigurniji, njihova se agresija u skupini povećala (isto). Howes i suradnici (1994; prema Oren, 2006) ističu kako je odnos s odgajateljem bolji prediktor agresivnog ponašanja u supini nego odnos s roditeljem. Dakle, sigurniji i topliji odnos djece i odgajatelja vodi ka harmoničnijim interakcijama u odgojno-obrazovnoj skupini.

Howes i Ritchie (2002) i Kienbaum (2001) također ističu kako sigurniji odnos i odnos povjerenja pomaže djeci u razvoju regulacije i samokontrole što rezultira harmoničnijom atmosferom u skupini ili razredu (Prema Oren, 2006). Istraživanje Kienbaum (2001; prema Oren, 2006) potvrđuje da su djeca koja pokazuju prosocijalna ponašanja imala toplije odgajatelje od djece koja ne pokazuju empatično i prosocijalno ponašanje. Korelacija je posebno jaka kod dječaka. Autorica zaključuje kako je sposobnost odgajatelja da s djecom razvije topao odnos pun povjerenja, od krucijalne važnosti za njihov socio-emocionalni razvoj te da takav odnos omogućuje razvoj osjećajnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece.

Istraživanje Mitchell-Copelanda i suradnika (1997; prema Oren 2006) išlo je i dalje od ovih otkrića i potvrdilo kako topao i povezujući odnos djeteta s odgajateljem može djelomično kompenzirati njegov nesiguran odnos s majkom. Djeca koja su imala nesiguran odnos s majkom ali siguran i povezujući odnos s odgajateljem imaju bolje razvijene emocionalne i socijalne kompetencije i prosocijalno ponašanje od djece koja su imala nesigurnu povezanost i s majkom i s odgajateljem isto).

Roorda i suradnici (2017) također naglašavaju kako bi odgojno-obrazovni djelatnici trebali ulagati u odnose s djecom. Istraživanje koje su proveli na razini osnovne i srednje škole pokazuje, kao i ova prethodno navedena, kako je kvaliteta odnosa povezana s uspjehom i postignućima djece te njihovom angažiranosti.

Iz provedenih se istraživanja može zaključiti kako je odnos odgajatelj - dijete povezan s djetetovim stavovima od vrtiću/školi, radnim, jezičnim, čitalačkim vještinama, kognitivnim sposobnostima i sposobnostima koncentracije, akademskim postignućima, emocionalnim i socijalnim razvojem te problemima u ponašanju. Djeca koja imaju siguran, blizak i povezujući odnos s odgajateljem u većoj će mjeri razviti svoje potencijale i iskoristiti mogućnosti učenja u vrtiću ili školi, stvarati pozitivne odnose s vršnjacima te se bolje prilagoditi zahtjevima odgojno-obrazovnog sustava (Howes i Smith, 1995; Howes i sur., 1994; Birch i Ladd, 1997; Lynch i Gicchetti; 1992, Pianta i Steinberg, 1992; prema Oren, 2006).

5. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O ULOZI SREĆE, OPTIMIZMA, ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM I LIČNOSTI ODGAJATELJA I DJECE U NJIHOVOM ODNOSU

Brojna su istraživanja pokazala kako je odnos djeteta i odgajatelja vrlo značajan za djetetov razvoj, a neka od njih su spomenuta u prošlom poglavlju. Iako su mnoga provedena na odnosu učitelj – dijete, ona se mogu sagledati i u kontekstu odnosa odgajatelja i djeteta. Prikazana istraživanja uglavnom govore kako je kvaliteta odnosa odgajatelj - dijete povezana s razvojem djeteta. Međutim, pitanjem na koji su način povezani pozitivnost (sreća, optimizam, zadovoljstvo životom) te ličnost odgajatelja i djece s njihovim odnosom, bavio se vrlo mali broj istraživanja. Većina njih bavi se ulogom temperamenta u njihovu odnosu.

Tako Coplan i Prakash (2003; prema Rudasill, 2011) svojim istraživanjem dokazuju kako sramežljivija djeca imaju manje blizak odnos s odgajateljem, manje bliskosti ali i manje konflikta od nesramežljive djece. Isti su istraživači otkrili i da odgajatelji više iniciraju interakcija sa sramežljivom djecom te da osim temperamenta, sljedeća karakteristika koja jednako tako utječe na odnos odgajatelja i djeteta je i samokontrola djece. Djeca sa sniženom sposobnošću samokontrole imaju manje bliske i više konfliktne odnose s učiteljima od djece s višim stupnjem samokontrole. Međutim, odgajatelji više iniciraju interakcije s djecom nižeg stupnja samokontrole ali u smislu ispravljanja i usmjeravanja ponašanja.

Istraživanje koje je proveo Rudasill (2011) uspoređuje povezanost temperamenta djece i njihova odnosa s odgajateljem/učiteljem u predškolskoj dobi, prvom i trećem razredu. Rudasill zaključuje kako su neke karakteristike djece definitivno povezane s odnosom s odgajateljem/učiteljem te da su obrasci njihova odnosa povezani s kasnijim ostvarivanjem odnosa. Dakle, kvaliteta ranog odnosa djeteta i odgajatelja povezana je s time kakav je odnos dijete kasnije ostvariti s učiteljem. Tako primjerice, djeca koja su više sramežljiva su manje povezana i manje u konfliktu s učiteljima (Rudasill i Kaufman, 2009; Rydell, 2005; Justice, 2005; prema Rudasill, 2011), dok ona koja su manje sramežljiva imaju bliskiji odnos ali i više konflikata. Istraživanje Rudasilla i Kufmana (2009) također

pokazuje kako kontrola ulaganja truda djece utječe na odnos s učiteljem na način da djeca s višim stupnjem kontrole imaju bolje odnose s učiteljima (Rudasill, 2011). Također, ovo istraživanje zaključuje kako je kvaliteta odnosa učitelja i djeteta u ranoj dobi predstavlja temelj za kasnije uspostavljanje odnosa s učiteljima ali i ponašanje djece, te da na taj odnos utječu karakteristike djece koje su evidentne još u ranoj dobi.

Može se zaključiti da brojna istraživanja ukazuju na to kako je temperament, bio on „lagan“ ili „težak“, povezan s kvalitetom odnosa između djeteta i odgajatelja. Odnos djece i odgajatelja očigledno utječe na dinamiku između djetetovog temperamenta i akademskog uspjeha, posebice kod djece koja su u riziku od nižih postignuća (Valiente i sur., 2008; O' Connor i McCartney,, 2007; prema Collins i O'Connor, 2016). Kakav je odnos između temperamenta djece, odnosa dijete-odgajatelj i akademskog uspjeha, istražili su i Collins i O'Connor (2016). Rezultati njihova istraživanja ukazuju na to da je kod povučene djece manje vjerojatno da će stvoriti blizak odnos s odgajateljem za razliku od pristupačne djece (Rudasill i Rimm-Kaufman, 2009; Rydell, 2005; prema Collins i O'Connor, 2016). Djeca s visokim stupnjem negativne reaktivnosti također doživljavaju manje bliske i konfliktne odnose s odgajateljima (Valiente, 2012; Rudasill i Rimm-Kaufman, 2009; prema Collins i O'Connor, 2016). Bliskost, kao karakteristika pozitivnog odnosa odgajatelja i djeteta pruža potporu djeci u akademskom smislu i potiče veći angažman djece te na kraju i veća akademska postignuća. Odnos odgajatelj-dijete je dakle sredstvo putem kojeg temperament djeteta utječe na njegova postignuća.

Odnos odgajatelja i djeteta krucijalan je, posebice za djecu koja dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa, a oni su i u većem riziku da imaju manje kvalitetan odnos s odgajateljem. Odgajateljeva osjetljivost na potrebe djece posebno ima utjecaj na djecu „težeg“ temperamenta i djecu nižeg socioekonomskog statusa (Curby i sur.,2011; Liew, Chen i Hughes, 2009; Gazelle, 2006; prema Collins i O'Connor, 2016).

Istraživanje Viljarante i suradnika (2015) također potvrđuje koliko je odnos učitelja i djeteta važan te ističe kako je učiteljev stil interakcije u razredu krucijalan u tome kako će karakteristike temperamenta djeteta utjecati na njegova postignuća

u matematici i čitanju tijekom prvog razreda osnovne škole. Različite karakteristike temperamenta djece povezane su s različitim reakcijama odgajatelja. Ukoliko učitelj razumije i uvidi individualne potrebe svakog djeteta u situacijama učenja te postupa u skladu s njima, dijete može prevazići moguće poteškoće u učenju uzrokovane njegovim temperamentom (Viljaranta i sur, 2015; prema Landri i sur., 2008 i 2014).

Virljanta i suradnici (2015) u svom su se istraživanju fokusirali na ulogu učitelja i roditelja u akademskom uspjehu djece, a podaci su se prikupljali tri godine. Istraživanje je provedeno na 166 učitelja prvih razreda, iz svakog razreda po jedno dijete i njihovi roditelji. Rezultati ukazuju na to da lošija usmjerenost djece na zadatke, te problemi u nošenju s emocijama (koji oboje ukazuju na teži temperament), vode ka većoj kontroli od strane učitelja koja rezultira boljim rezultatima u matematici.

Griggs i suradnici (2009) su istražili kako su temperament djeteta i kvaliteta odnosa s odgajateljem povezani s igrom djece s vršnjacima. Istraživanje je provedeno na 44 djece u dobi od 3-6 godina, 88 roditelja i 74 odgajatelja. Rezultati ove studije potvrđuju prijašnje rezultate o povezanosti kvalitete odnosa djeteta i učitelja i socijalno kompetentnih ponašanja (Griggs i sur., 2009; prema Howes, Hamilton i Matheson, 1994; Howes i Matheson, 1994; Pianta i Stuhlman, 2004). Što je taj odnos manje konfliktan to djeca pokazuju manje destruktivnih ponašanja u igri s vršnjacima. I ovo istraživanje potvrđuje kako je teži temperament djeteta povezan s većom učestalosti destruktivnih ponašanja u igri s vršnjacima onda kada je njegov odnos s odgajateljem okarakteriziran kao konfliktan. Iz toga proizlazi ogromna uloga odgajatelja i učitelja kao zaštitnog faktora i medijatora između temperamenta i socijalnih interakcija, posebice za djecu koja se suočavaju sa problemima u socijalnom razvoju

6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

Osnovni cilj ovog istraživanja je analiza međuodnosa sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja i djece, te njihovog odnosa. Iz toga proizlaze slijedeći istraživački zadaci:

6.2. Zadaci:

1. Ispitati sreću, optimizam, zadovoljstvo životom (pozitivnost) i osobine ličnosti odgajatelja.

2. Ispitati temperament djece i odnos sa svakim djetetom u skupini temeljem procjena odgajatelja.

3. Ispitati odnos između sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja i djece, te odnosa odgajatelj-dijete.

6.2. Hipoteze:

1. Očekuju se povišene razine sreće, optimizma, zadovoljstva životom (pozitivnosti) kod odgajatelja te povišene razine svih osobina ličnosti izuzev neuroticizma.

2. Očekuju se više razine socijabilnosti i aktivnosti, a niže emocionalnosti kod temperamenta djece, zatim povišene razine bliskosti, a snižene konflikta u odnosu odgajatelj-dijete.

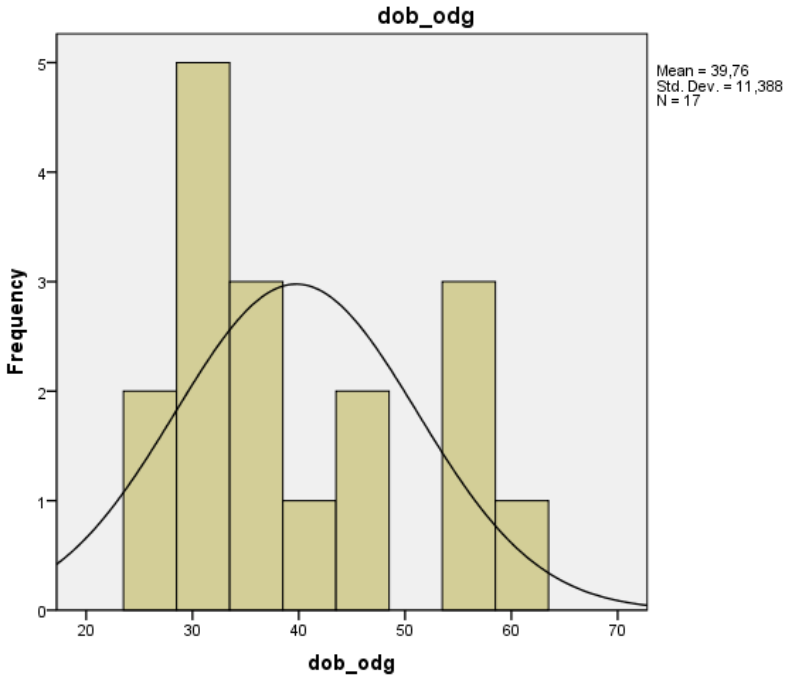
3. S obzirom na dosadašnja istraživanja, očekuje se značajna pozitivna korelacija između pozitivnosti, povišenih razina osobina ličnosti odgajatelja (izuzev neuroticizma) i socijabilnosti kao dimenzije temperamenta djece s pozitivnim aspektom odnosa odgajatelj-dijete, odnosno s bliskošću.

7. METODA

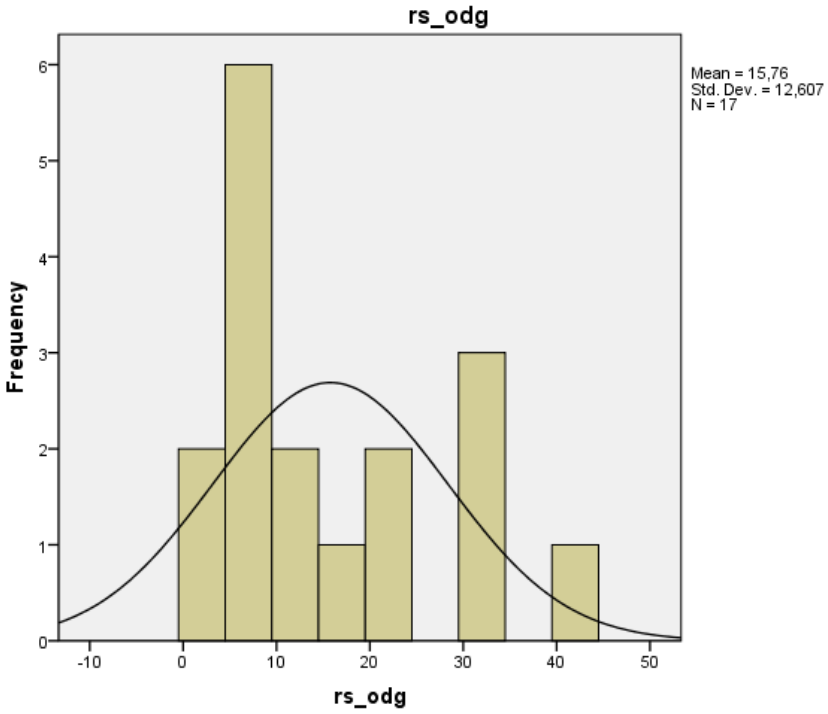
7.1. Ispitanici

Prigodni uzorak ovog istraživanja činilo je N=16 odgajatelja iz Istarske i Primorsko-Goranske županije, odnosno Dječjeg vrtića Duga iz Umaga te Dječjeg vrtića Katarina Frankopan s otoka Krka (Krk, Baška, Malinska, Njivice, Omišalj). Svi su odgajatelji ženskog spola, prosječne dobi M=39,76 godina (SD=11,39) (Slika 4), u rasponu od 26 do 62 godine. Prosječni radni staž je M=15,76 (SD=12,61) u rasponu od 2 do 42 godine (Slika 5). Odgajatelji procjenjuju da im je lako raditi s djecom (M=4,04 od maksimalnih 5) (Slika 6).

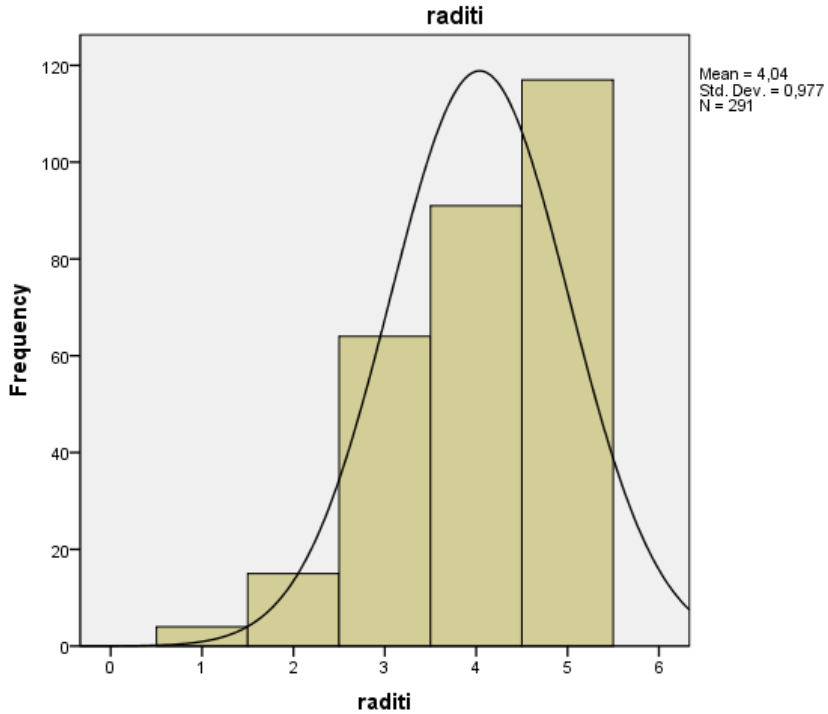
Slika 4: Distribucija podataka ta dob odgajatelja



Slika 5: Distribucija podataka ta radni staž odgajatelja



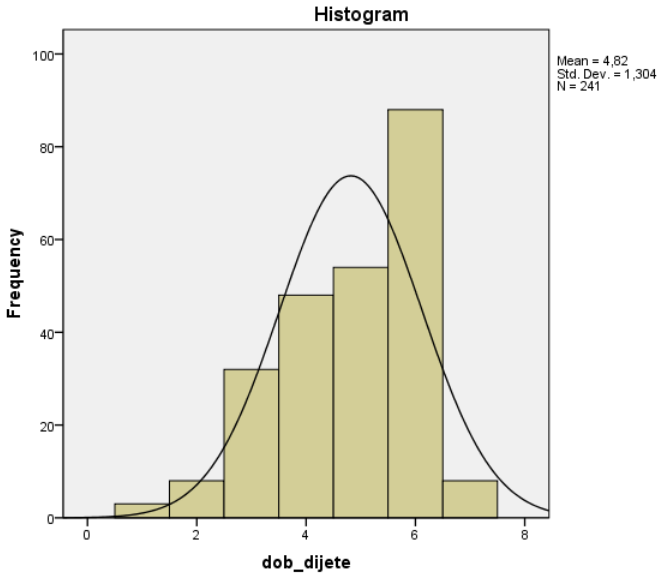
Slika 6: Distribucija podataka za težinu rada



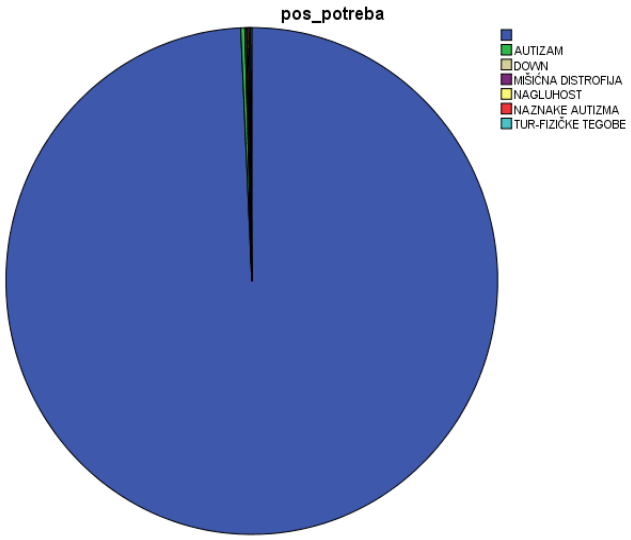
Odgajatelji su u ovom istraživanju procjenjivali temperament i odnos sa N=302 djece, od kojih su 160 dječaci, a 142 djevojčice iz istih vrtića iz kojih su i odgajatelji.

Od ukupnog broja ispitane djece posebne potrebe ima njih N=8. Prosječna dob djece je M=4,82 (SD=1,30) u rasponu od 1 do 7 godina (Slika 7). Posebne potrebe ima 8 djece (autizam, naznake autizma, down sindrom, mišićnu distrofiju, nagluhost, TUR –fizičke tegobe) (Slika 8).

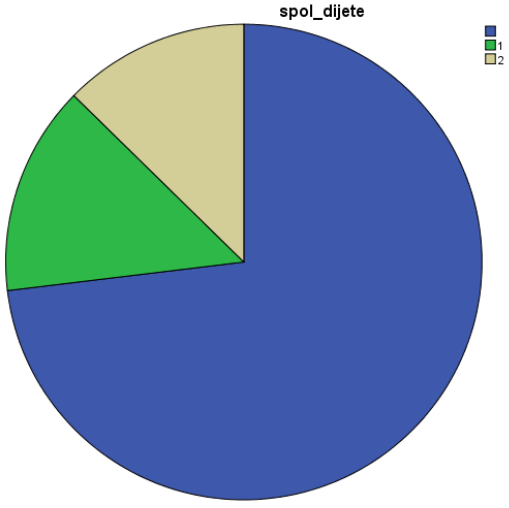
Slika 7: Distribucija podataka za dob djece



Slika 8: Distribucija utvrđenih posebnih potreba kod procjenjivane djece



Slika 9: Distribucija podataka o spolu procjenjivane djece



7.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog rada koristio se set skala koje mjere socio-demografske varijable odgajatelja i djece, sreću, optimizam i zadovoljstvo životom odgajatelja, ličnost odgajatelja i temperament djece te njihov odnos.

Sreća odgajatelja mjerila se *Skalom subjektivne sreće* (Lyubomirsky i Lepper, 1999; prema Rijavec i sur., 2008) koja je adaptirana na hrvatski jezik. Skala se sastoji od 4 čestice gdje su odgajatelji procjenjivali na Likertovoj skali od 1 do 5 pri čemu je *1 značilo „uopće se ne slažem", 2 „ne slažem se", 3 „nisam siguran", 4 „slažem se", a 5 „potpuno se slažem".*

Skala kojom se mjerio optimizam odgajatelja, *Test životnog usmjerenja* (Life Orientation Test – LOT, Scheier i sur., 1994; prema Rijavec i sur., 2008), sastoji se od 6 čestica. Tvrdnje su se procjenjivale također na Likertovoj skali od 1 do 5 gdje je *1 značilo „uopće se ne slažem", 2 „ne slažem se", 3 „nisam siguran", 4 „slažem se", a 5 „potpuno se slažem".*

Zadovoljstvo životom odgajatelja procjenjivano je *Skalom zadovoljstva životom* (Life satisfaction Scale, Diener i sur., 1985; prema Rijavec i sur., 2008) koja je također adaptirana na hrvatski jezik te se sastoji od 5 čestica. Odgajatelji su na Lickertovoj skali od 1 do 5 procjenjivali vlastito zadovoljstvo životom (*1 – „uopće se ne slažem", 2 – „uglavnom se ne slažem", 3 – „i slažem se i ne slažem se", 4 – „uglavnom se slažem" i 5 – „potpuno se slažem")*.

Za ispitivanje osobina ličnosti odgajatelja koristio *se Petofaktorski upitnik ličnosti (PUL)* (eng. Big Five Inventory, BFI; Benet-Martinez i John, 1998) koji se sastoji od 44 čestice koje mjere pet dimenzija ličnosti: ekstraverziju (8 čestica), neuroticizam (8 čestica), ugodnost (9 čestica), savjesnost (9 čestica) i otvorenost prema iskustvu (10 čestica). Skala je prevedena na hrvatski jezik te obuhvaća pitanja tipa: *„Sebe vidim kao osobu koja..."* gdje ispitanik bira jedan od odgovora na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (*od 1 – uopće se ne slažem do 5 – potpuno se slažem).*

Temperament djece ispitivao se *EAS upitnikom* (EAS Instrument of Child Temperament, Buss i Plomin, 1975.; prema Sindik i Basta-Frljić, 2008). On mjeri četiri kategorije ponašanja (dimenzije temperamenta) prema kojima dijete može biti: emocionalno, aktivno i socijabilno. Sastoji se od 15 tvrdnji. Svaka se tvrdnja procjenjuje na skali od 1 do 5, pri čemu je *1 – vrlo rijetko", a 5 – „vrlo često, uvijek".* Test-retest pouzdanost EAS upitnika bila je visoka kad su majke procjenjivale predškolsku djecu u dva uzastopna mjeseca (Buss i Plomin, 1984.; prema Sindik i Basta-Frljić, 2008.). Koeficijent pouzdanosti (Cronbach alpha) cijelog upitnika u istraživanju na našoj populaciji bila je 0,74 (Kovačić, Milotti i Benaković-Ranogajec, 2006). U ovom su istraživanju temperament djece procjenjivali odgajatelji.

Kako bi se ispitao odnos odgajatelj - dijete korišten je *STRS upitnik* (Student-Teacher Relationship Scale; Pianta i Stuhlman, 2004). STRS upitnik sastoji se od 15 čestica. Odgajatelji su procjenjivali svoj odnos s djecom na način da su svaku česticu ocijenili na Likertovoj skali u rasponu od 1 do 5, pri čemu je *1 – „uopće se ne odnosi na mene", a 5 – „u potpunosti se odnosi na mene".* Čestice se mogu podijeliti u dvije pod skale – bliskost i konflikt. Konflikt subskala određuje razinu u kojoj odgajatelj svoj odnos s djetetom procjenjuje negativnim, dok subskala bliskosti prikazuje do koje mjere odgajatelj odnos s djetetom procjenjuje otvorenim i toplim.

Kod svih primijenjenih skala u ovom su istraživanju utvrđene visoke i zadovoljavajuće razine pouzdanosti.

7.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u travnju 2018. godine. Najprije je u vrtiće dostavljen dopis, odnosno molba za provedbu istraživanja potpisana od strane Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Nakon dobivanja suglasnosti, upitnici su podijeljeni odgajateljicama te je osobno svakom odgajatelju prilikom predaje upitnika objašnjena svrha i cilj istraživanja kao i samo popunjavanje upitnika. Iako su svi odgajatelji pristali, nekoliko se upitnika vratilo prazno ili djelomično ispunjeno.

Upitnik se sastojao od dva dijela. U prvom dijelu, odgajatelj je ispunjavao skale samoprocjene, a u drugom za procjenu ponašanja djece u svojoj skupini. Na početku seta skala nalazili su se opći, socio-demografski podaci za odgajatelje kao

što su dob, radni staž, spol, naziv vrtića te ime grada i države, zatim pitanja za procjenu subjektivne sreće, zadovoljstva životom, optimizma te pitanja za procjenu osobina ličnosti. Na drugoj strani upitnika odgajatelji su ispunjavali dob i spol djeteta, težinu rada sa svakim pojedinim djetetom, ima li posebne potrebe te pitanja za procjenu temperamenta djeteta i odnosa odgajatelj - dijete.

Nitko od ispitanih odgajatelja nije izrazio nekakve nejasnoće vezane za upitnik. Sve je upitnike prikupila jedna kolegica odgajateljica te ih predala. Prikupljanje podataka trajalo je tjedan dana, te je ono bilo dobrovoljno i anonimno.

8. REZULTATI I RASPRAVA

Za odgovore na postavljena istraživačka pitanja korištena je kvantitativna analiza podataka. U svrhu odgovora na prvi i drugi istraživački problem primijenjena je deskriptivna statistika, a kod trećeg istraživačkog problema korelacijska analiza.

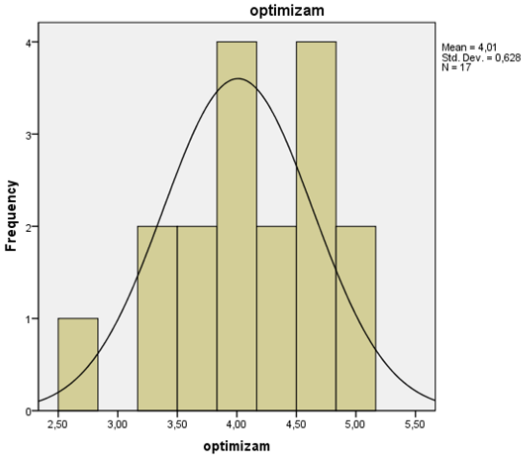
8.1. Sreća, optimizam, zadovoljstvo životom (pozitivnost) i osobine ličnosti odgajatelja

Jedan od zadataka ovog istraživanja bio je ispitati sreću, optimizam, zadovoljstvo životom i osobine ličnosti odgajatelja. Kao što je i očekivano, odgajatelji su u ovom istraživanju optimizam, sreću i zadovoljstvo životom procijenili visokim vrijednostima, čime je potvrđen prvi dio prve hipoteze. Optimizam su procijenili M=4,05 (SD=0,63), u rasponu od 2,67 do 4,83, zadovoljstvo životom M=4,02 (SD= 0,79), u rasponu od 2,40 i 5 te sreću M=4,0 (SD=0,85), u rasponu od 2 do 5. Rezultate deskriptivne statistike za ove tri varijable možemo vidjeti u Tablici 1, a distribuciju podataka na Slikama 10, 11 i 12.

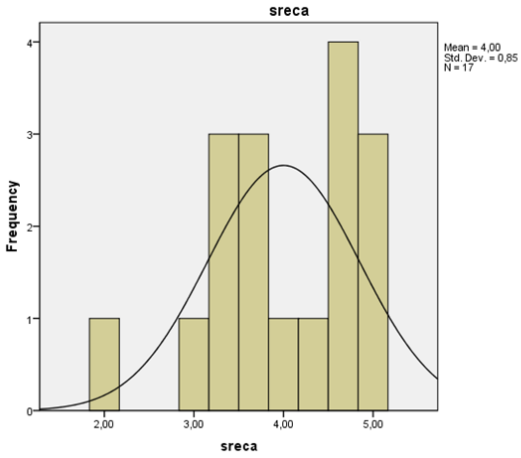
Tablica 1: Rezultati deskriptivne statistike za dimenzije subjektivne dobrobiti odgajatelja

	M	**SD**	**RASPON**
OPTIMIZAM	4,01	0,63	2,67 - 4,83
ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM	4,02	0,79	2,40 -5,00
SREĆA	4,00	0,85	2,00 - 5,00

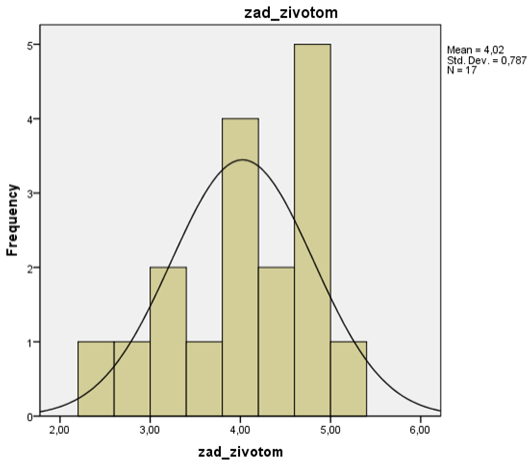
Slika 10: Distribucija podataka za optimizam



Slika 11: Distribucija podataka za sreću



Slika 12: Distribucija podataka za zadovoljstvo životom odgajatelja



Ovi su rezultati izrazito zadovoljavajući jer dijete boravi s odgajateljem veliki broj sati u danu, a time i veliki dio svog života u najranijim godinama, zbog čega odgajatelj oblikuje njegov život svjesno ili nesvjesno. Onaj nesvjesni, implicitni dio odgoja i poučavanja ima zapravo i najvažniji utjecaj. Iz tog je razloga važno da odgajatelji posjeduju visoke razine sreće, optimizma i zadovoljstva životom. Te će njihove karakteristike itekako biti povezane s boljim ozračjem u skupini, a time i s boljim razvojem djece, učenjem te osjećajem sigurnosti. One su i jedan od značajnijih čimbenika skrivenog kurikuluma i implicitnog učenja (Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Veliki broj istraživanja ukazuje na to da je sreća odgajatelja i učitelja pozitivno povezana sa srećom djeteta koja za posljedicu ima veći školski uspjeh djeteta (Bakker, 2005). Cjelokupna osobnost odgajatelja je veoma značajna jer dijete bolje uči kada se osjeća sigurno (Bauer, 2008; prema Tatalović Vorkapić, 2012).

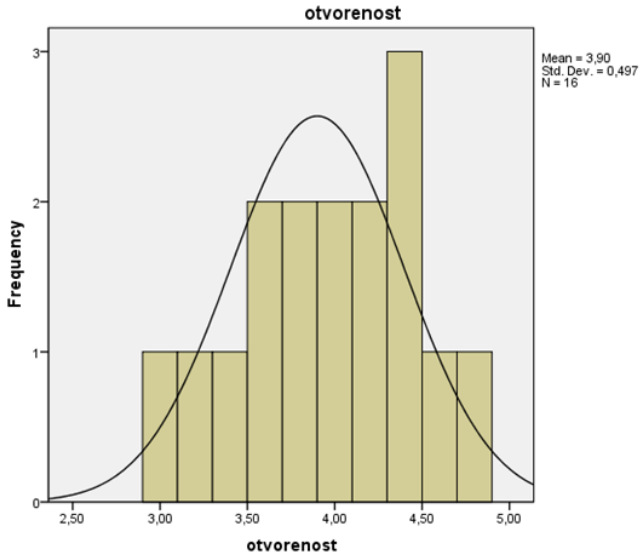
U okviru prvog zadatka ovog istraživanja, ispitale su se i osobine ličnosti odgajatelja. Koristio se Petofaktorski model ličnosti koji obuhvaća sljedeće osobine: ugodnost, otvorenost, savjesnost, neuroticizam i ekstroverzija. S obzirom da je ličnost skup osobina i mehanizama koji su relativno trajni te utječu na interakcije pojedinca i njegovu intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu (Larsen i Buss, 2007) te da one zapravo određuju ponašanje neke osobe, opravdano je očekivati da odgajatelj ima visoke razine otvorenosti, ekstroverzije i savjesnosti, a nižu razinu neuroticizma.

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da odgajatelji imaju više razine ugodnosti M=4,05 (SD=0,45) u rasponu od 3,11 do 4,56, otvorenosti M=3,90 (SD= 0,50) u rasponu od 3,00 do 4,80, savjesnosti M=3,91 (SD=0,58), u rasponu od 2,78 do 4,67 te ekstroverziju M=3,81 (SD=0,59), u rasponu od 2,50 do 4,75, a nižu razinu neuroticizma M=2,44 (SD=0,81) u rasponu od 1,50 do 4,63, čime je potvrđena prva hipoteza da će biti više razine svih osobina ličnosti izuzevši neuroticizma. U Tablici 2 mogu se vidjeti rezultati deskriptivne statistike, a zatim i distribucija podataka za svaku dimenziju ličnosti odgajatelja (Slike 13-17).

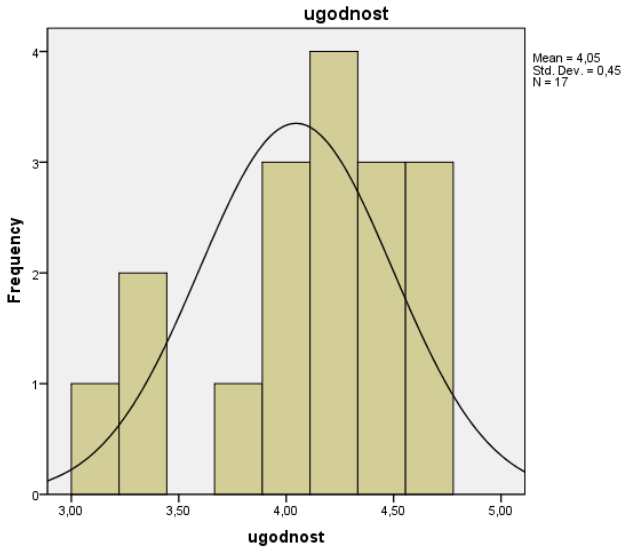
Tablica 2: Deskriptivna statistika dimenzija ličnosti odgajatelja

	M	SD	RASPON
OTVORENOST	3,90	0,50	3,00-4,80
UGODNOST	4,05	0,05	3,11-4,56
SAVJESNOST	3,91	0,58	2,78-4,67
NEUROTICIZAM	2,44	0,81	1,50-4,63
EKSTRAVERZIJA	3,81	0,59	2,50-4,75

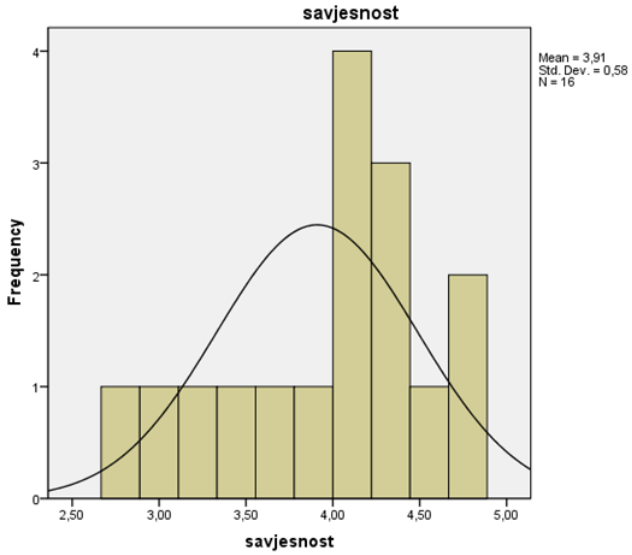
Slika 13: Distribucija podataka za otvorenost



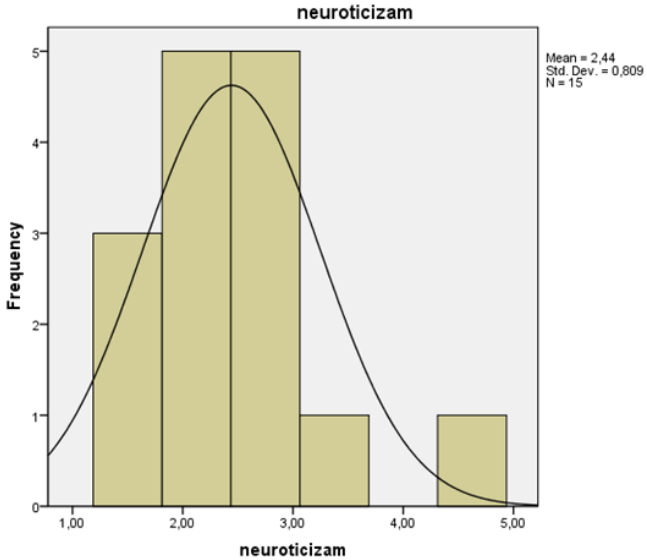
Slika 14: Distribucija podataka za ugodnost



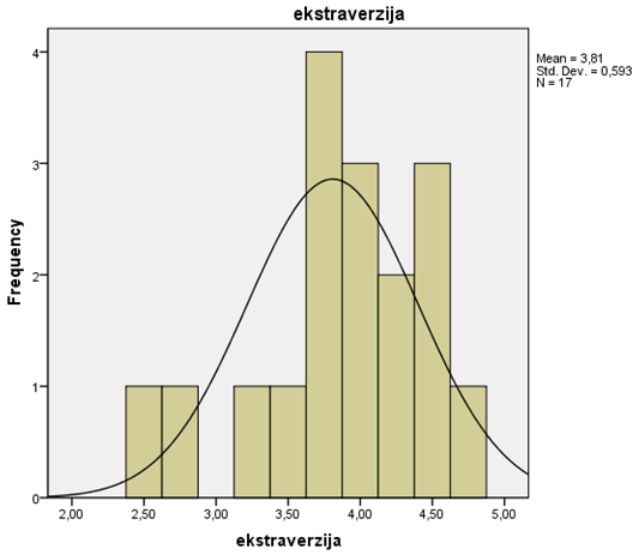
Slika 15: Distribucija podatak za savjesnost



Slika 16: Distribucija podataka za neuroticizam



Slika 17: Distribucija podataka za ekstroverziju



Ovi su rezultati u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Tatalović Vorkapić 2012; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) istraživali su posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgajatelja predškolske djece gdje su dobiveni prosječno viši rezultati na svim dimenzijama ličnosti osim neuroticizma. Jednaki rezultati dobiveni su i u istraživanja koje su provele Tatalović Vorkapić, Mihić i Josipović (2018). Rezultati njihovog istraživanja ukazuju na *„značajnu povezanost između niske samo procijenjene kompetentnosti odgajatelja za rad s djecom s teškoćama i povećanog neuroticizma, te značajno snižene ekstroverzije“* (isto; 398). U istraživanju Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo (2016) utvrđeni su rezultati za ugodnost M=3,98; savjesnost M=3,92; otvorenost M=3,79; ekstroverziju M=3,60; neuroticizam M=2,44. Može se primijetiti da su ove vrijednosti nešto niže nego u ovom istraživanju, osim neuroticizma čija je vrijednost jednaka.

Tatalović Vorkapić, Čepić i Šekulja (2016), provele su istraživanje o osobinama ličnosti studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U istraživanje su bile uključene tri generacije studenata s prve, druge i treće godine preddiplomskog studija. Utvrđene su također više razine zadovoljstva životom i osobina ličnosti kod ekstroverzije, savjesnosti, ugodnosti i otvorenosti za iskustvo, dok je neuroticizam značajno smanjen.

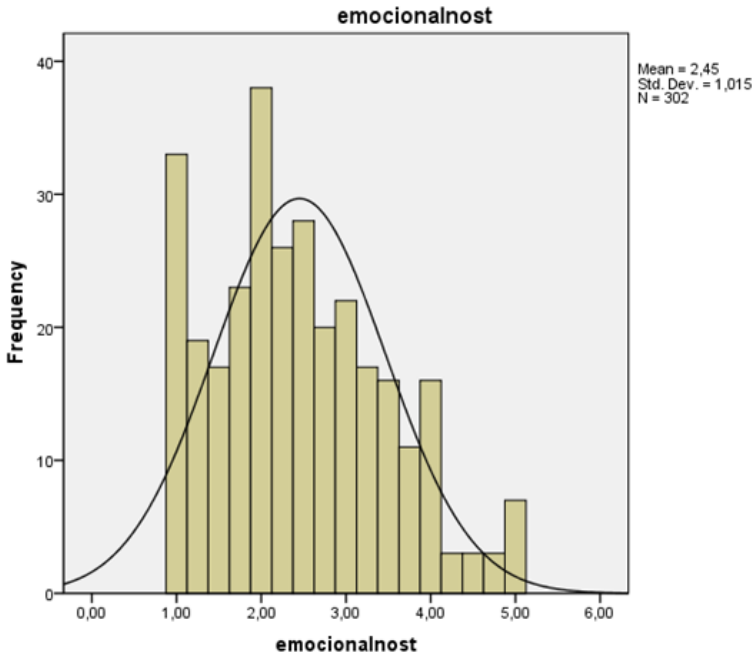
8.2. Temperament djece i odnos odgajatelj-dijete

U sklopu drugog zadatka ovog istraživanja ispitan je temperament djece. Procjenjivali su ga odgajatelji za svako dijete u skupini, a korištena je deskriptivna statistika. Procjenjivali su tri osobine – emocionalnost (Slika 18), aktivnost (Slika 19) i socijabilnost (Slika 20). Očekivano je da će odgajatelji procijeniti više razine socijabilnosti i aktivnosti, a niže razine emocionalnosti kod djece. Kao što možemo vidjeti u Tablici 3, odgajatelji su na skali od 1 do 5, emocionalnost djece procijenili najnižom od sve tri osobine M=2,45, (SD=1,01), aktivnost malo iznad sredine (M=2,94, SD=0,88) te socijabilnost najvišom (M=3,95, SD=,83). Time je potvrđen prvi dio hipoteze rada.

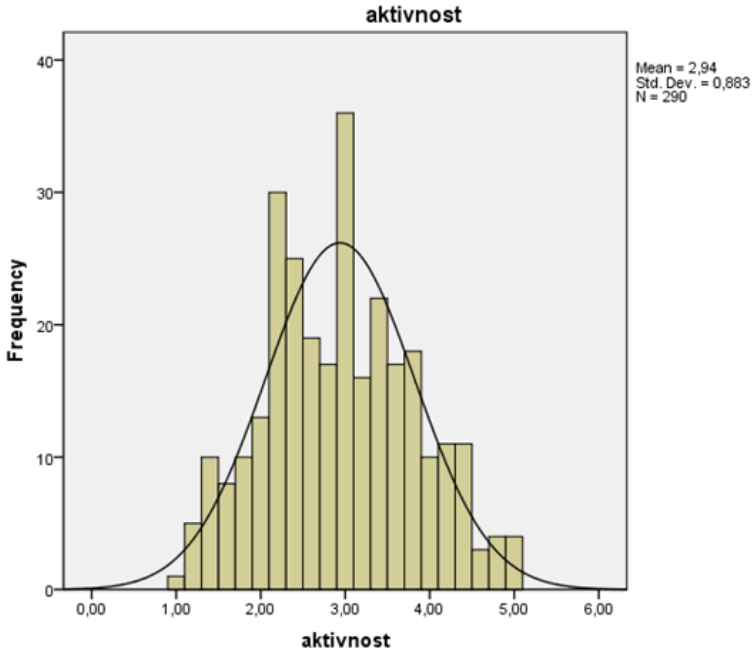
Tablica 3: Rezultati deskriptivne statistike za tri dimenzije temperamenta djece

	M	SD	RASPON
EMOCIONALNOST	2,45	1,01	1-5
ATIVNOST	2,94	0,88	1-5
SOCIJABILNOST	3,95	0,83	1-5

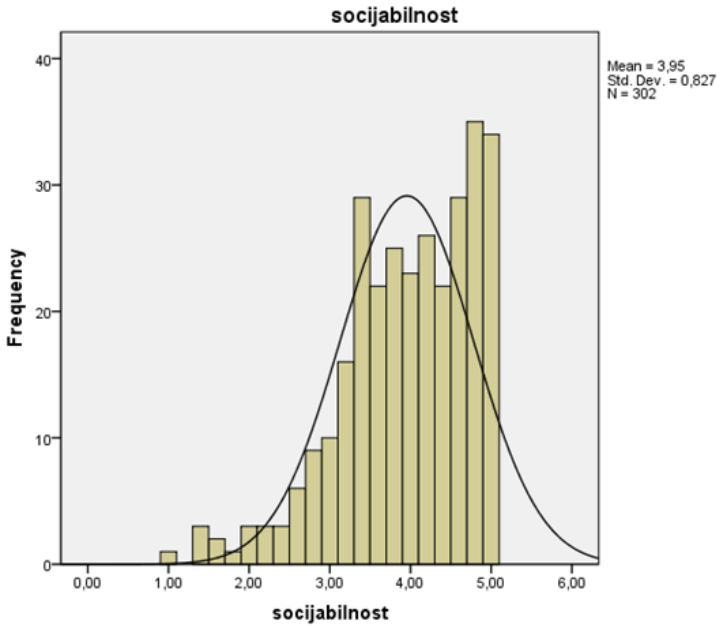
Slika18: Distribucija rezultata za emocionalnost



Slika 19: Distribucija rezultata za aktivnost



Slika 20: Distribucija rezultata za socijabilnost



Ovi su rezultati, osim što su u skladu s očekivanjima, i u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2015). Istraživanje Tatalović Vorkapić (2016) također su u sklopu svog istraživanja ispitivali

temperament djece od strane roditelja i odgajatelja. Rezultati su pokazali da su i roditelji i odgajatelji najvišom procijenili socijabilnost, zatim aktivnost te najnižom emocionalnost. Drugim riječima, dosadašnja istraživanja pokazuju kako i roditelji i odgajatelji djecu doživljavaju kao socijalnu, prosječno aktivnu i manje negativno emocionalnu. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju Škrobonja (2019) gdje su i roditelji i odgajatelji također najvišom procijenili socijabilnost, zatim nešto nižu aktivnost i najnižom negativnu emocionalnost. Odgajatelji i roditelji procjenjuju te tri dimenzije vrlo slično, a najmanja razlika u procjeni je kod emocionalnosti (Tatalović Vorkapić, 2016).

Već je ranije u radu navedeno kako su odnosi koje djeca uspostavljaju s odraslima u ranim godinama (0-6) krucijalni za njihov cjelokupni razvoj. Djeca koja imaju bliskiji odnos s odgajateljem sklonija su istraživati, učiti, stvarati pozitivne odnose s vršnjacima, fokusirati se te postizati bolje akademske rezultate (Oren, 2006). Zato je osim temperamenta, drugi je zadatak ovog israživanja obuhvaćao procjenu odnosa odgajatelja i djeteta u dimenzijama bliskosti i konflikta. Procjenjivali su ga odgajatelji.

Odgajatelji su u ovom istraživanju odnose s djecom procijenili visoko bliskima M=4,16 (SD= 0,77) u rasponu od 1,14 do 5,14 s minimalno konflikata M=1,82 (SD=0,78) u rasponu od 1,00 do 4,75, što je izrazito zadovoljavajuće s obzirom na važnost kvalitete tog odnosa i što potvrđuje drugi dio druge hipoteze. Ti se nalazi podudaraju s nalazima prijašnjih istraživanja. Istraživanja Jerome, Hamre i Piante (2001) i Choi i Dobbs-Oates (2016) bavila su se odnosom odgajatelja/učitelja i djeteta u vrtiću i u školi te su otkrili kako je najveća bliskost prisutna u vrtićkoj dobi, što potvrđuje ovako visoku razinu bliskosti dobivenu u ovom istraživanju. Istraživanja Kulić (2019) i Grubić Pavletić (2019) su također potvrdila visoku razinu bliskosti, a nisku konflikta u odnosu odgajatelja i djece. Tatalović Vorkapić (2017) je došla do istih saznanja u svom istraživanju što nam govori kako su odgajatelji svjesni ili imaju kapaciteta ostvarivati bliske odnose s djecom što je izrazito važno jer će rani odnosi uvelike odrediti razvoj i uspjeh djeteta u daljnjem životu (Pianta, 1999 i Pianta i sur., 2003). Hamre i Pianta (2001) svojim istraživanjem potvrđuju kako su djeca koja su u predškolskoj ustanovi imala

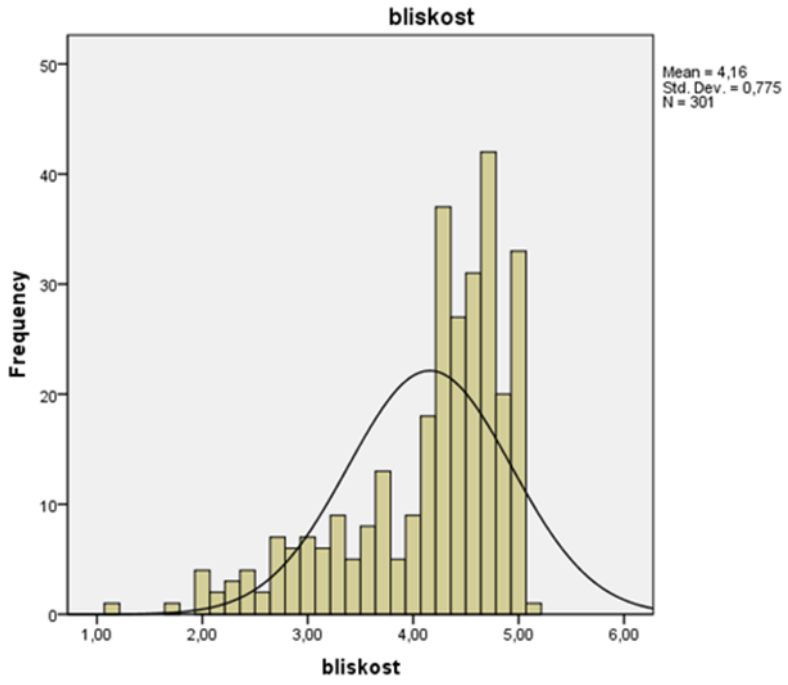
negativna iskustva obilježena sukobima, imala lošija postignuća tijekom osmogodišnjeg školovanja.

U Tablici 4 možemo vidjeti rezultate deskriptivne statistike za varijable bliskost i konflikt, a na Slikama 20 i 21 distribuciju rezultata.

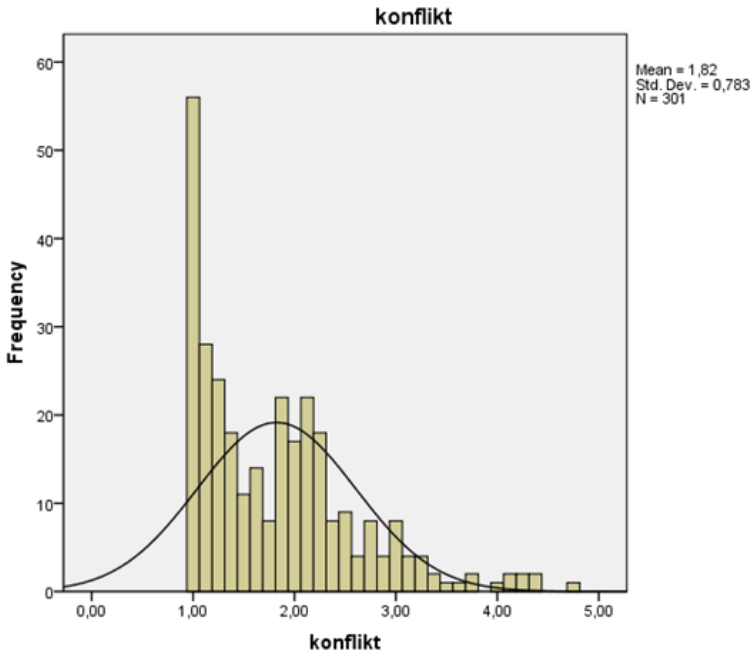
Tablica 4: Rezultati deskriptivne statistike za varijable bliskost i konflikt

	MEAN	SD	RASPON
BLISKOST	4,16	0,77	1,14-5,14
KONFLIKT	1,82	0,78	1,00-4,75

Slika 20: Distribucija rezultata za bliskost



Slika 21: Distribucija rezultata za konflikt



8.3. Odnos između sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja, temperamenta i djece, te odnosa odgajatelj-dijete

Odgajateljska profesija jedna je od vodećih zanimanja koja zahtjeva emocionalan rad (Argon 2015; prema Karabay, 2017) što nam govori koliko je važno istražiti povezanost dobrobiti odgajatelja s odnosom kojeg ostvaruju s djecom.

U trećem zadatku ovog istraživanja ispituje se kakav je odnos odgajatelja i djece u donosu na dobrobit (optimizam, sreća i zadovoljstvo životom), ličnost odgajatelja i temperament djece.

U Tablici 5 prikazani su korelacijski koeficijenti koji su utvrđeni analizom odnosa karakteristika odgajatelja i njihova odnosa s djecom.

Tablica 5: Korelacijski koeficijenti odnosa karakteristika odgajatelja s njihovim odnosom s djecom

	Bliskost	Konflikt	Optimizam	Zadovoljstvo Životom	Sreca	Spol_Dijete	Dob Dijete	Raditi	Dob Odgajatelj	Radni Staž Odgajatelj
Otvorenost	,115	-,024	-,351	-,222	-,218	-,281	,086	-,242	,441	,339
Savjesnost	,246	-,201	-,254	,151	,179	,192	-,222	,167	,061	,038
Neuroticizam	-,196	,482	**-,577***	-,235	**-,581***	-,248	-,356	,001	**,548***	**,534***
Ekstraverzija	-,027	-,107	,167	,105	,421	-,135	,286	-,133	-,281	-,270
Ugodnost	,146	-,284	,101	,375	**,650****	**,491***	-,054	,358	-,219	-,242
Optimizam	,235	**-,500***	1,000	**,507***	**,497***	,295	,192	,330	-,319	-,379
Zadovoljstvo Zivotom	,065	-,153		1,000	,449	**,579***	,015	,351	**-,495***	**-,485***
Sreca	-,021	-,208			1,000	**,519***	-,033	,394	**-,508***	**-,553***
Spol Dijete	**,228****	**-,174****				1,000	-,053	**,214****	-,440	-,465
Dob Dijete	,123	-,039					1,000	,017	-,082	-,102
Raditi	**,369****	**-,508****						1,000	-,225	-,145
Dob Odgajatelja	-,183	,162							1,000	**,953****
Radni staž	-,201	,178								1,000

Kao i u dosadašnjim istraživanjima uočena je veća bliskost odgajatelja s djevojčicama nego s dječacima (rho= 0,23). Dakle spol je značajno povezan s time koliko će odgajatelj ostvariti kvalitetan bliski odnos s djetetom. Važno je prisjetiti se kako su u ovom istraživanju svi odgajatelji bili ženskog spola. Također odgajatelji procjenjuju da im je lakše raditi s djevojčicama (rho= 0,21). U Švedskoj,

primjerice, gdje je mnogo više odgajatelja muškog spola nema značajne veće povezanosti s djevojčicama, što bi značilo da ženske odgajateljice radije ostvaruju bliskiji kontakt s djevojčicama (Polanen i sur., 2017; Sandberg i Pramling-Samuelsson, 2005). Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju kako odgajatelji procjenjuju da su s dječacima odnosi više konfliktniji (rho= -0,17).

Iako su odgajatelji u ovom istraživanju dječake procijenili aktivnijima, što je sigurno izazovnije u ostvarivanju bliskog odnosa s njima, pitanje je koliko je ta slabija bliskost s dječacima posljedica tradicionalnih razmišljanja i podjela spolova gdje su dječaci buntovniji i nemirniji, a djevojčice mirne i poslušne. Što god da bilo, s obzirom na ova saznanja, bilo bi dobro odgajatelje educirati na tu temu i pružiti im alate kako da ostvaruju bliskije odnose s dječacima jer i njima su bliski odnosi potrebni jednako kao i djevojčicama.

Također odgajatelji kojima je teže raditi, odnose s djecom su procijenili značajno konfliktnijima (rho= -0,51), a odgajatelji kojima je lakše raditi te su odnose procijenili bliskijima (rho= 0,37). To nam ukazuje koliko je važno ulagati u odgajatelje i pružati im adekvatnu podršku i uvjete rada.

Hipoteza ovog istraživanja bila je da će sve tri dimenzije dobrobiti biti u značajnoj korelaciji s odnosom odgajatelja i djeteta. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju značajnu povezanost jedino s optimizmom. Što je razina optimizma odgajatelja veća to razina konflikata opada (rho= -0.50). Drugim riječima, optimističniji odgajatelji ostvaruju i doživljavaju odnose s djecom manje konfliktnijima. Unatoč očekivanjima, sreća i zadovoljstvo životom odgajatelja nisu statistički značajno povezani s odnosom s djecom (bliskost i konflikt).

S obzirom na već spomenuta saznanja kako djeca koja ostvaruju bliskije odnose s odgajateljem ili učiteljem bolje uče, istražuju, razvijaju se, ostvaruju bolje socijalne odnose i mnogo toga, vidimo koliko je osobnost i dobrobit odgajatelja važna, posebice zato što djeca s odgajateljima provode jako puno sati u najbitnijim godinama života. Osobnost odgajatelja je teško mijenjati ali bi se pod utjecajem ovih saznanja moglo više orijentirati na snage svakog pojedinog odgajatelja te ih „iskoristiti“ u poslu. Također, tom problemu bi se moglo doskočiti testom

osobnosti i intervjuom prilikom upisa na studij koji bi za ovakvo zanimanje bio od velike koristi.

Iako se u ovom istraživanju nije utvrdila značajna povezanost sreće i zadovoljstva životom s odnosima koje odgajatelji ostvaruju s djecom, istraživanje autorice Kulić (2019) potvrđuje kako su pozitivne emocije u pozitivnoj korelaciji s ostvarivanjem bliskijih odnosa s djecom. Dakle, u njenom se istraživanju ispitivao odnos pozitivnih emocija i osobina ličnosti odgajatelja i njihova odnosa s djecom. Odgajatelji koji su imali više pozitivnih emocija ostvarivali su bliskije odnose s djecom, dok su oni s više negativnih emocija odnose s djecom procijenili više konfliktnima. Što se tiče osobina ličnosti odgajatelja, navedeno istraživanje ukazuje na to da što su odgajatelji otvoreniji i savjesniji to ostvaruju više bliskije odnose s djecom prema ovom istraživanju. Ekstrovertiranost odgajatelja je nisko statistički značajno povezana s bliskošću ali je nedostatak ekstrovertiranosti značajnije povezan s konfliktnijim odnosima s djecom. Više razine neuroticizma značajno su povezane sa stvaranjem konfliktnijih odnosa s djecom. Odgajatelji koji su procijenili da imaju niže razine ugodnosti, odnose koje ostvaruju s djecom smatraju konfliktnijima, dok oni s višom razinom ugodnosti ostvaruju bliskije odnose.

U ovom se istraživanju očekivalo kako će sve dimenzije ličnosti, osim neuroticizma biti u pozitivnoj korelaciji s bliskošću odgajatelja i djeteta, međutim ovo istraživanje nije utvrdilo nikakve značajne povezanosti. Iako su korelacije za pojedine dimenzije ličnosti visoke, nisu značajne. Mogući razlog tome je mali broj odgajatelja koji je sudjelovao u istraživanju. Istraživanje bi se trebalo provesti na većem broju odgajatelja kako bi se jasnije istražio odnos ličnosti odgajatelja s odnosom kojeg razvijaju s djecom u terminima konflikta i bliskosti. Ono što možemo vidjeti iz rezultata ovog istraživanja je to da su odgajatelji koji imaju višu razinu neuroticizma manje optimistični (rho= -0,58) i manje sretni (rho= -0,58).

Veće razine optimizma povezane su s većom razinom zadovoljstva životom (rho= 0,51) i sreće (rho= 0,50) što znači da su optimističniji odgajatelji sretniji i zadovoljniji životom. Međutim zadovoljstvo životom ispitanih odgajatelja značajno opada s dobi (rho= -0,50) i s povećanjem godina radnog staža (rho= -0,49).

Sreća odgajatelja se također smanjuje s dobi (rho= -0,51) i s dužim radnim stažem (rho= -0,55). Također, što imaju više radnog staža (rho=0,53) i što su stariji (rho= 0,55) to se razina neuroticizma povećava. Može se primijetiti da su što su stariji i što duže rade, odgajatelji manje pozitivni. To je i razumljivo s obzirom na prirodu posla i omjera broja odgajatelja i djece u našim vrtićima. Stariji odgajatelji posebice trebaju rasterećenje što se tiče broja djece u skupini jer je on zbog broja djece na jednog odgajatelja fizički težak, a s dobi su fizičke mogućnosti mnogo slabije. S obzirom da je smanjenje broja djece u skupini, koje bi omogućilo starijim odgajateljima adekvatnije uvjete rada, dugoročan proces i nešto što je kod nas teže izvedivo, ono što bi im moglo pomoći su kontinuirana profesionalna usavršavanja koja bi bila dodatna motivacija za rad.

U sklopu zadnjeg istraživačkog zadatka ispitivao se i odnos temperamenta djece i socio-demografskih karakteristika s odnosom odgajatelja i djeteta (Tablica 6).

Tablica 6: Korelacijski koeficijenti odnosa karakteristika djece s njihovim odnosom s odgajateljem

	Bliskost	Konflikt	Spol Dijete	Dob Dijete	Težina Rada	Dob Odgajatelja	Radni Staž Odgajatelja
Emocionalnost	-,089	**,380****	,016	,022	**-,343****	,152	,167
Aktivnost	**-,254****	**,447****	**-,355****	-,075	**-,394****	,075	-,013
Socijabilnost	**,486****	**-,394****	**,114***	**,290****	**,378****	-,144	-,120
Spol dijete	**,228****	**-,174****	1,000	-,053	**,214****	-,440	-,465
Dob dijete	,123	-,039		1,000	,017	-,082	-,102
Težina rada	**,369****	**-,508****			1,000	-,225	-,145
Dob odg	-,183	,162				1,000	**,953****
Radni staž odgajatelja	-,201	,178					1,000

U Tablici 6 može se vidjeti kako su u ovom istraživanju potvrđene dosadašnje spoznaje o povezanosti temperamenta djeteta s njegovim odnosom s odgajateljem. Što je dijete više aktivno to je njegov odnos s odgajateljem manje blizak (rho= -0,25) odnosno više konfliktan (rho= 0,45). Što je socijalnije to je odnos više blizak (rho= 0,49) i manje konfliktan (rho= -0,39). Značajno konfliktnije odnose odgajatelji ostvaruju s djecom koja su emocionalnija (rho= 0,38).

Slične rezultate nalazimo i kod Tatalović Vorkapić (2016), Sindik i Basta-Frljić (2008) te Tatalović Vorkapić i Lončarić (2015). Tatalović Vorkapić i Žagar (2017) potvrdile su dosadašnje spoznaje o tome kako odgajatelji procjenjuju temperament djece ali su ispitivale i je li procjena temperamenta od strane odgajatelja neovisna o njegovoj osobnosti. Otkriveno je kako, to kako će odgajatelji procijeniti temperament djece, uvelike ovisi o njihovoj osobnosti. Utvrđena je negativna povezanost između neuroticizma odgajatelja i aktivnosti i socijabilnosti djece. Dakle, odgajatelji koji imaju povišenu razinu neuroticizma, djecu procjenjuju manje društvenima i aktivnima. Također, odgajatelji koji su sebe procijenili više otvorenima za nova iskustva, djecu su procijenili kao manje negativno emocionalnu. Ovo je istraživanje također pokazalo kako je odgajateljima znatno lakše raditi s djecom koja imaju višu razinu društvenosti, a manje aktivnosti i negativne emocionalnosti.

Istraživanja Coplan i Prakash (2003) i Coplan i Prakash (2003) o kojima piše Rudasill (2011), također potvrđuju kako odgajatelji imaju manje bliskije odnose sa sramežljivom djecom, a to su djeca koja su manje socijalna. Kakav je odnos između temperamenta djece i odnosa dijete - odgajatelj istražili su i Collins i O'Connor (2016). Rezultati njihova istraživanja ukazuju na to da je kod povučene djece manje vjerojatno da će stvoriti blizak odnos s odgajateljem za razliku od pristupačne djece (Rudasill, Rimm-Kaufman, 2009; Rydell, 2005; prema Collins i O'Connor, 2016). Djeca s visokim stupnjem negativne reaktivnosti također doživljavaju manje bliske i više konfliktne odnose s odgajateljima (Valiente, 2012; Rudasill i Rimm-Kaufman, 2009; prema Cllins i O'Connor, 2016) što je sve u skladu s rezultatima ovog istraživanja.

Odgajatelji su u ovom istraživanju značajno aktivnijima procijenili dječake (rho= 0,36), a teže im je raditi sa aktivnijom (rho= -0,40) i emocionalnijom djecom (rho= -0,34). Dodatno tome, lakše im je raditi s djevojčicama (rho=214).

Ovi rezultati ukazuju na povezanost pozitivnih osobina odgajatelja s njihovim odnosom s djecom te da je u obrazovanju odgajatelja potrebno govoriti i o tome i povoditi sukladna istraživanja. Iako se te osobine teže mijenjaju, svijest o njihovom značaju može potaknuti odgajatelje na osobni rast i razvoj te svijest o vlastitim pozitivnim karakteristika koje mogu maksimalno iskoristiti u radu. Također, ovi nam rezultati ukazuju na to koliko je bitno u odgojno-obrazovne ustanove uvesti usavršavanja na temu osobnog razvoja te poboljšati uvjete rada kako bi odgajatelji bili zadovoljniji.

9. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je analizirati međuodnos sreće, optimizma, zadovoljstva životom i ličnosti odgajatelja i djece te njihovog odnosa. U teorijskom dijelu ovog rada, utvrđeno je koliko je odnos odgajatelja i djeteta važan za djetetov cjelokupni razvoj te da istraživanja potvrđuju međusobnu povezanost svih navedenih varijabli s odnosom odgajatelj - dijete.

Istraživanje je potvrdilo prvu hipotezu da odgajatelji imaju povišene razine sreće, optimizma i zadovoljstva životom kao i povišene sve osobine ličnosti izuzevši neuroticizma. Ispitivanjem temperamenta djece potvrđuje se druga hipoteza da su kod djece prisutne više razine socijabilnosti i aktivnosti, a niže emocionalnosti. Također, odgajatelji su odnos s djecom procijenili očekivano visoko bliskima. Istraživanjem odnosa ličnosti odgajatelja i temperamenta djece nije utvrđena značajna korelacija povišenih pozitivnih osobina ličnosti odgajatelja i socijabilnosti kod djece s bliskosti u njihovu odnosu. Također, iako se očekivalo da će sve tri dimenzije dobrobiti (optimizam, sreća i zadovoljstvo životom) biti pozitivno povezane s bliskijim odnosima s djecom, ovo je istraživanje pokazalo kako samo optimizam odgajatelja značajnije povezan s bliskošću u tom odnosu, dok se kod sreće i zadovoljstva životom nije pokazala statistički značajna povezanost čemu je najvjerojatnije uzrok mali broj ispitanih odgajatelja ali i to što su odgajatelji sami procjenjivali svoj odnos s djecom. O povezanosti osobina ličnosti, sreće i zadovoljstva životom s odnosom odgajatelja i djeteta trebalo bi dodatno istražiti u nekim budućim istraživanjima gdje bi se obuhvatio veći broj odgajatelja.

Karakteristike temperamenta djece *aktivnost* i *emocionalnost*, povezane su s većom razinom konflikta u odnosu odgajatelj – dijete. Osim toga odgajatelji ostvaruju značajno konfliktnije odnose s dječacima (u ovom su istraživanju sudjelovale samo žene s obzirom da je u Hrvatskoj vrlo mali broj muških odgajatelja). Ovaj je nalaz vrlo značajan i može biti poticaj za poduzimanje određenih koraka kako bi se odgajateljima pomoglo ostvarivanje kvalitetnijih odnosa s dječacima ali i promoviranje odgajateljske profesije među muškim spolom.

Rezultati ovog istraživanja temelje se na procjenama odgajatelja o tome kakav odnos imaju s djecom, a nije se uzela u obzir objektivnija percepcija čime bi se onda dobila realnija slika o utjecaju navedenih varijabli na taj odnos. Pianta navodi kako je prvi korak u razumijevanju odnosa odgajatelja i djeteta „*slušanje odgajatelja kako opisuje odnose vlastitim riječima, slušanje djece kako objašnjavaju odnos s odgajateljem te promatranje njihovog međusobnog odnosa*" (Pianta, 1999:122). Iz tog bi razloga bilo poželjno u budućim istraživanjima opažati odgajatelje u interakciji s djecom čime bi se dobila realnija procjena.

Za kraj se može zaključiti kako ovo istraživanje nije potvrdilo dosadašnje spoznaje o povezanosti osobina ličnosti odgajatelja s njegovim odnosom s djecom te da od svih dimenzija dobrobiti jedino je optimizam značajno pozitivno povezan s bliskošću u tom odnosu. No, kao što je prethodno raspravljeno, moguće je da je uzrok tome mali broj ispitanih odgajatelja ali i samoprocjena odnosa od strane odgajatelja što bi trebalo provjeriti u budućim istraživanjima. Karakteristike temperamenta djece značajno su povezane s odnosom s odgajateljem, a kvaliteta tog odnosa utječe na cjelokupni razvoj djeteta. Odgajatelji svakako trebaju osvijestiti svoje jake strane ali i one slabe koje će kontrolirati ili prevazići (Slunjski, 2003). Znanje i vještine odgajatelja mogu dominirati u praksi jedino ako ih podržava osobnost odgajatelja (Cartwright, 1999).

Ovakva istraživanja koja se bave analizom svih onih značajki odgajatelja koje mogu na izravan ili neizravan način značajno utjecati na kvalitetu rada s djecom predškolske dobi veoma su važna (Jančec i sur., 2015). Iz tog su razloga rezultati ovog istraživanja itekako relevantni za praksu, a u budućnosti bi se moglo istražiti detaljnije o povezanosti osobina ličnosti te zadovoljstva životom i sreće odgajatelja s odnosom kojeg on stvara s djecom te koliko odgajatelji dobivaju psihološke podrške u svom radu kako bi se te dimenzije što više podržale.

10. LITERATURA

1. Benet-Martinez, V. i John, O.P. (1998). Los cincos grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
2. Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.
3. BrajšaŽganec, A., Kaliterna Lipovčan, Lj. (2006). Kvaliteta življenja, životno zadovoljstvo i sreća osoba koje profesionalno pomažu drugima. *Društvena istraživanja Zagreb*, 4-5 (84-85), 713-728.
4. Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The University of Chicago Press Journals*, 110(2), 119-141.
5. Cartwright, S (1999). What makes good early childhood teachers?. *Young children*, 5(4), 218-221.
6. Cohen, S., Doyle, W. J., Turner, R. B., Alper, C. M. i Skoner, D. P. (2003.), Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medicine*, 65, 652—657.
7. Colwel, M. J., Lindsey, E. W. (2003). Teacher-child interactionsand preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
8. Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A., Qualls, D. L. (1996.), Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.
9. Cushman, P. (1995). On tapestries and entanglements: A response to commentary on Constructing the Self, Constructing America. *Psychohistory Review*, 24(1), 77–98.
10. Deci, L.E, Ryan, M.R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000).

11. DeNeve, K. i Cooper, H. (1998.), The happy personality: a meta analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 124 (2), 197-229.
12. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R., Smith, H. L. (1999.), Subjective Well-Be-ing: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
13. Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J. i Cohen, R. (2005.). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (5), 548-558
14. Fernandes, L., Mendes, A., Teixeira, A. (2013). A weighted multidimensional index of child well-being which incorporates children's individualperceptions: Working Papers de Economia (Economics Working Papers). *Social Indicators Research*, Pribavljeno 29.8.2020.,sa: file:///C:/Users/user/Downloads/A_Weighted_Multidimensional_Index_of_Child_Well-Be.pdf
15. Fernandes, L., Mendes, A., Teixeira, A. (2012). A Review Essay on the measurement of child well-being. *Social Indicators Research*, 106, 239 –257.
16. Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Viera, J. M., Leal, T. i Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child & Family Studies*, 25, 1829-1839.
17. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-Ad-Build Theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218—226.
18. Fredrickson, B. L., Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172—175.
19. Griggs, S.M. i sur. (2009). Student – teacher relationship matter: Moderating Influences between temperament and preschool social competence. *Psyhology in the schools*, 46(6), 553-567.
20. Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school putcomes through eighth grade. *Child Developement*, 72(2), 625-638.

21. Howes, C., Phillips, D.A. and Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care. *Child Development*, 63, 449-460.
22. Isen, A. M. (1993), Positive affect and decision making. U M. Lewis & J. M. Haviland (ur.), *Handbook of emotions* (261—277). New York: Guilford.
23. Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S. i Lepicnik Vodopivec, J. (2014). *Hidden curriculum determinants in (Pre)school institutions: Implicit cognition in action*. Pribavljeno 29.8.2020., sa: file:///C:/Users/user/Downloads/Hidden-Curriculum-Determinants-in-PreSchool-Institutions_-Implicit-Cognition-in-Action.pdf
24. Jerome, E. M., Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2008). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18 (4), 915-945.
25. Kovačić, S., Milotti, S. i Ranogajec-Benaković, K. (2006). Distribucija rezultata djece školskih obveznika na Upitniku temperamenta (EASI) i usamljenosti. U J. Jelčić, J. Lopižić, G. Lugović & Z. Sušanj (Eds.), *Zbornik sažetaka – 14. godišnja konferencija hrvatskih psihologa "Ljudski potencijali kroz životni vijek"* . Šibenik: Croatian psychological Association – Psychological Association.
26. Kugelmass, J. W., Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and implicit dimensions of adult-child interactions in a quality childcare center. *Early Childhood education Journal*, 28(1), 19-27.
27. Kulić, S. (2019., 25. rujna). Pojedine odrednice odgajateljevog odnosa s djecom. Preuzeto 29.08.2020. sa: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:750143
28. Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2007). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Naklada Slap
29. Lee I. R., Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for cildren's creativity. *Creativity research Journal*, 26(1), 82-94.
30. Lyubomirsky, S., Sousa, L., Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 692—708.

31. McAdams, P. D., Pals, L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science od personality. *American Psychologist*, 61(3), 204-217.
32. Miljković, D., Rijavec, M. (2009), Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150 (3-4), 488-506.
33. Meehl, P.E. (1975). Hedonic capacity: Some conjectures. Bulletin of the Menninger *Clinic*, 39, 295-307.
34. Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B., Deci, E. L. (1999), Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
35. Oakes, J., Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world.* New York; McGraw-Hil.
36. Ocak, S. (2010). The effects of child-Teacher Relationships on Interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children*, 23 (4), 312-322.
37. Oishi, S. Diener, E. Suh, E. Lucas, R. E. (1999). Values as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67, 157-184.
38. Oren, M. (2006). *Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions*. Florida State University Libraries.
39. Ormel, J. i Wohlfarth, T. (1991). How neuroticism, long-term difficulties, and life situation change influence psychological distress: A longitudinal model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 744-755.
40. Pervin, L. A., Cervone, D., John, O. P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja.* Zagreb: Školska knjiga
41. Pianta, R. C., Stuhlman, W. M. (2004). Teacher-Child Relationship and Children's success. *School Psychology Preview*, 33 (3), 444-458.
42. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
43. Pianta, R. C., Hamre, B., Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U W. Reynolds i G. Miller (ur.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7., str. 199–234). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
44. Van Polanen, M., Colonnesi, C., Fukkink, R. G., i Tavecchio, L. W.C. (2017). Is caregiver gender important for boys and girls? Gender specific child–

caregiver interactions and attachment relationships. *Early Education and Development*, 28, 559–571.

45. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or Is it? Explorations on the meaning of osychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6). 1069-1081.
46. Ryff, C. D. Keyes, C. L. M. (1995). The structure of osychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology,* 69(4), 719-727.
47. Ryff, C. D. i Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
48. Rijavec, M., Miljković, D., Ingrid, B. (2008). P*ozitivna psihologija: Znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće.* Zagreb: IEP-D2.
49. Rijavec, M., Miljković, D. (2006). Pozitivna psihologija: Psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*, 4-5 (84-85), 621–641.
50. Rijavec, M., Ivanković, M. (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskog uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnog zadovoljstva učenika. *Napredak.* 158 (4). 397-417.
51. Rooda, L. D. i sur. (2017). Affective Teacher-Student Relationship and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analitic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psihology Review*, 46 (3), 239-261.
52. Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York: Guilford Press.
53. Ruudasill, M. K. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research*. 26 (2). 147-156.
54. Sandberg, A., Pramling-Samuelsson, I. (2005). An Intervju Study of Gender Differences in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305.
55. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. i Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410—421.
56. Seligman, M. E. P. (1998.), The President's Address, U APA Annual Report. *American Psychologist*. Pribavljeno 1.08.2020., sa:

https://positivepsychologynews.com/ppnd_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf

57. Seligman Martin, E.P. (2005). *Optimistično dijete: Provjereni program za prevenciju i trajnu zaštitu djece od depresije*. Zagreb: IEP-D2
58. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000.), Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
59. Sette, S., Baumgartner, E., Schneider, B.H. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development*, 23, 323-332.
60. Sindik, J., Basta-Frljić, R. (2008). Povezanost karakteristika temperamenta i spremnosti djece za školu. *Magistra Iadertina*, 3(3), 147-170.
61. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja*. Zagreb. Mali profesor.
62. Suzić, N. (2008), Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 15šk3 – 156.
63. Škrobonja, G. (2019). Razvoj privrženosti i temperament djece iz perspektive roditelja i odgajatelja : Diplomski rad. Preuzeto 29.08.2020., sa: file:///C:/Users/user/Downloads/skrobonja_diplomski_6_1%20(1).pdf
64. Tadić, M. (2010), Pregled nekih istraživanja u kontekstu subjektivne dobrobiti. *Društvena istraživanja Zagreb*, 1-2 (105–106), 117-136.
65. Tadić, M, Bakker, A. B. i Oerlemans, W. G. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of school psychology*, 51 (6), 735-750.
66. Tatalović Vorkapić, S. (2016) Assessing the child temperament: Contemporary challenges regarding the various raters. U: Orel, M. (ur.) *International Conference EDUvision 2016: "Modern Approaches to Teaching Coming Generation"* (str. 274-285). Slovenija : EDUvision.
67. Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece? *Psihologijske teme*, 22(3), 431-445.
68. Tatalović Vorkapić, S., Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgajatelja predškolske djece. *Napredak*, 57(1-2), 205-220.

69. Tatalović Vorkapić, S., Čepić, R., Šekulja, I. (2016). Are there any differences in personality traits and life satisfaction between future preschool and orimary teachers? *Journal of research in childhood education*, 30(3), 361-373.
70. Tatalović Vorkapić, S., Gović, A. (2016). Relationship between flow and personality traits among preschool teachers. *Metodički obzori*, 11(1), 24-40.
71. Tatalović Vorkapić, S. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and big five dimensions of personality. *International Journa od Psychology and Bihevioral Sciences*, 2(2), 28-37.
72. Tatalović Vorkapić, S., Pavlić, K. (2014). Implementing the pyramid of optimism in kindergartens. *Školski vjesnik*, 4 (753-769), 735–751.
73. Tatalović Vorkapić, S., Žagar, J. (2017). Is the Evaluation of Children's Temperament Independent from Preschool Teachers' Personality?. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 20, 84-96
74. Tatalović Vorkapić, S., Lončarić D. (2015). Measuring preschool children temperament: Implications for preschool care and education practise. *International Journal of Educational Psychology*, 4 (3), 280-304.
75. Tatalović Vorkapić, S., Lučev, I. (2014). Psychometric Properties of the Croatian Version of Pavlov's Temperament Survey fr Preschool Children. *Internationa Journal odf Psychology and Bihevioral Sciences*, 4 (6), 193-200.
76. Tatalović Vorkapić, S. (2014). Je li privilegirani status osobina ličnosti u psihologiji ličnosti opravdan? – Prikaz modela identiteta. *Suvremena psihologija*. 17(2), 181-198.
77. Tatalović Vorkapić, S., Lončarić D. (2016). Measuring Preschool Children Temperament: Implications for Preschool Care and Education Practice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 280-304.
78. Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2013). Sagorijevanje, ličnost i zadovoljstvo odgojitelja. *Psihologijske teme*, 22 (3), 431-445
79. Vasta, R., Heith, M. i Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
80. Viljaranta, J., Aunola, K, Mullola, S, Virkkala, J, Hirvonen, R., Pakarinen, E i Nurmi, J-E. (2015). Children's temperament and academic skill development

during first grade: Teacher's interactions styles as mediators. *Child Development*. 86 (4), 1191-1209.

81. Waterman, A., Schwartz, S. J. i Conti, R. (2008.), The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness*, 9, 41-79.
82. Waterman , A. S. (1993) Two conceptions pf happiness: Contrasts of personal exspressivness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
83. Watson, D. (2002). Positive afectivity. U R. Snyder i S. J. Lopez (ur), *Handbook of positive psychology* (str. 106-119). New York: Oxford University Press.
84. Watson, D., Clark, Tellegen, A. (1988). development and validation of breaf measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.