

Zaprimljeno: 20.11.2008.

Izvorni znanstveni članak

UDK: 376.5

SOCIJALNA KOMPETENCIJA I PONAŠANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI KAO OSNOVA PREVENCIJSKIM PROGRAMIMA - RAZLIKE PO SPOLU

Valentina Kranželić

Josipa Bašić

Odsjek za poremećaje u ponašanju
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

SAŽETAK

U ovom radu prikazani su rezultati procjene potreba djece i mladih koji su se odnosili na procjenu socijalne kompetencije i ponašanja djece predškolske dobi, s posebnim osvrtom na razlike obzirom na spol ispitanika. Uzorak čine 445 djeteta u dobi od 3-7 godina, od čega je 221 (49,7%) dječaka i 224 (50,3%) djevojčica. Sva djeca pohađala su u vrijeme ispitivanja dječje vrtiće u istarskoj županiji, odnosno na širim lokalitetima Labina, Pazina, Poreča i Pule.

Podaci su prikupljeni Upitnikom o ponašanju predškolske djece - SCBE (LaFreniere, Dumas, 1995) pri čemu su odgovornosti procjenjivale svako dijete iz grupe koju vode na skali socijalne kompetencije i ponašanja. Za obradu prikupljenih podataka korištena je osnovna statistika i diskriminativna analiza. Obzirom na razlike između sub-uzoraka ispitanika, analize pokazuju da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica. Prema percepciji odgovajateljica, djevojčice imaju razvijeniju socijalnu kompetenciju od dječaka i manje manifestiraju eksternalizirane probleme. Budući da je poznato kako socijalna kompetencija ima veliki utjecaj na ponašanje pojedinca, moguće je zaključiti da su stoga dječaci u većem riziku za razvoj rizičnih ponašanja što nameće potrebu jačanja programa emocionalne i socijalne kompetencije u predškolskoj dobi, posebno za dječake.

Ključne riječi: socijalna kompetentnost, ponašanje djece, rizici za pozitivan razvoj, predškolska djeca

UVOD

U ovom radu obrađen je dio istraživanja iz projekta „Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih“ (Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2005) koji se odnosi na procjenu rizičnih i zaštitnih čimbenika djece predškolske dobi koji ukazuju, kako na potrebe, tako i na potencijale djece za prevenciju poremećaja u ponašanju i promicanje zdravog i pozitivnog razvoja kroz osnaživanje i poticanje razvoja socijalne kompetencije.

Prije svega potrebno je definirati osnovne pojmove kojima se ovaj rad bavi: *socijalan/socijalno*, *socijalizacija*, *socijalna kompetencija*, *prevencija poremećaja u ponašanju* i *rizičnih ponašanja djece*.

Čovjek je neosporno *socijalno* biće, što između ostalog znači da su njegova intrinzična priroda i njegovo ponašanje u ovisnosti o prisutnosti i interakcijama s drugima (Reber, 1985). Dijete od početka svog življenja živi u zajednicama ili skupinama ljudi unutar kojih počinje njegova *socijalizacija*. Radi se o procesu unutar kojega dijete usvaja znanja, stavove, socijalne vještine i socijalnu osjetljivost što mu omogućava da postane integriran u to društvo i prilagodi svoje ponašanje tom društvu. Socijalizacija je cjeloživotno iskustvo unutar kojeg se uče mnoge socijalne uloge. Kako se ponašati u tim zajednicama ili skupinama ljudi dijete uči kroz postojanje tih drugih, njihovo ponašanje i stavove kao i akcije koje ti drugi, ali i samo dijete poduzimaju. Ono što se nastoji tim socijalnim interakcijama je naučiti dijete prikladnim/prilagođenim ponašanjima. Dakle ponašanje se usvaja primarno kao rezultat mnogih socijalnih

čimbenika. Čovjek se voli kretati u društvu, sklapati prijateljstva, biti društven - biti socijalan. Ipak, nije rijetko da se pozitivna socijalna ponašanja ili ne nauče, nauče „krivo“ ili nedovoljno internaliziraju, pa dolazi do nesocijalnih - asocijalnih, ali i antisocijalnih ponašanja, odnosno poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih i tijekom razvoja u predškolsko doba.

Kompetentnost se općenito definira kao sposobnost izvršenja nekog zadatka ili izvršenje nečega (Reber, 1985). Kompetentnost se također može označiti i regulatorom ukupnog čovjekovog ponašanja, koje proizlazi iz percepcije sposobnosti za koju pojedinac ima i znanja i vještine, ili i osobne značajke. Kada se govori o *socijalnoj kompetentnosti* postoje mnoge definicije (vidi Rose-Krasnor, 1997, prema Bennet Murphy, i sur., 2005). Najčešće se kada je u pitanju socijalna kompetentnost djece misli na učinkovitost u odnosima s vršnjacima. Komponente socijalno kompetentnog ponašanja djeteta uključuju: suradnju s vršnjacima, ulazak u grupu, iniciranje igre, i prosocijalna ponašanja kao što su - prijateljstvo, smijeh/veselje, prihvaćanje vršnjačkih normi i jasna komunikacija.

Socijalna kompetentnost je kompleksan fenomen i uključuje tri dimenzije ponašanja: (1) tendenciju da se izrazi slaganje, interes za druge i pozitivne emocije prema vršnjacima kao i odraslima, (2) sposobnost integracije svojih ponašanja s ponašanjima drugih u dinamici socijalnih interakcija, (3) sposobnost reguliranja pažnje i emocionalne reaktivnosti, uključujući sposobnost samo-nadzora i korigiranja pogrešaka u aktivnosti usmjerenih cilju (Eisenberg i sur. 1997; Masten i Coatsworth, 1998; Rothbart i Bates, 1998, prema Van Hecke i sur., 2007). Ili, socijalna kompetentnost se definira kao ponašanje koje reflektira: sposobnost za socijalno funkcioniranje s vršnjacima, sposobnost postizanja osobnih ciljeva i osjetljivost za komunikaciju s vršnjacima (Howes, 1988, prema Walker, 2005).

Socijalno kompetentno dijete je u interakciji s vršnjacima mnogo osjetljivije i pokazuje više kompleksnih oblika u igri nego što to čini manje kompetentno dijete te tako njihove kompetencije ostaju stabilne (Howes i Matheson, 1992, prema Bennet Murphy i sur., 2005). Istraživanja pokazuju da socijalna kompetencija usvojena u predškolskoj dobi ostaje stabilna i u školskoj dobi (Howes i Phillipsen, 1998, prema Bennet Murphy i sur., 2005). Djeca koja pokazuju visok stupanj socijalne kompetentnosti su u većoj mogućnosti prepoznati i

odgovarajuće odgovoriti na ponašanja koja manifestiraju njihovi vršnjaci. (Pellegrini, 1991, prema Bennet Murphy i sur., 2005). Iz spoznaja da je stabilnost socijalne kompetentnosti u pozitivnom odnosu s dobrobiti i postignućima djeteta jasna je potreba ulaganja u socijalu kompetentnost djece kroz predškolsko razdoblje.

Upravo ulaganja usmjerena podupiranju socijalne kompetentnosti djece, osnaživanju njihove dobrobiti, omogućavanju njihove opće adaptiranosti u socijalnu sredinu predstavljaju prve korake prema implementaciji tzv. *univerzalnih preventivnih programa*. Radi se o prevenciji razvoja internaliziranih i eksternaliziranih problema kod djece kroz redovitost ulaganja u predškolske kurikulume, ali i razvoja i implementacije *selektivnih i indiciranih programa prevencije*. Njihov je cilj umanjiti ili eliminirati djelovanje rizičnih čimbenika, a jačati zaštitne čimbenike dječjeg razvoja i to u slučajevima gdje je veća vjerojatnost razvoja problema ili gdje se već rizični okruženja djetetova života ili prve indicije ponašanja djece jasno manifestiraju.

Pregledom uspješnih programa prevencije u ranoj dječjoj dobi, što odgovara razdoblju od rođenja djeteta pa do ulaska u školu, Durlak (1997) navodi neke od najpoznatijih svjetskih programa prevencije za to razdoblje djetinjstva (Head Start, Abecedarian Project, The Perry Preschool Program). Uspješnost programa (dobivena temeljem evaluacija i longitudinalnih studija mnogih programa) ovisi o filozofiji i pristupima prevenciji, većoj ili manjoj strukturiranosti, razvoju akademskih ili predakademskih vještina, ili posebnom fokusu na igru i socijalni razvoj. Nadalje, trajanje i intenzitet aktivnosti programa, primjerice jednogodišnji ili dvogodišnji ili više godišnji programi (programi poludnevnog ili cjelodnevnog trajanja), su vrlo značajni za dobre/bolje rezultate. Uspješni programi pružaju programe i roditeljima (pomoć u brizi za djecu i upravljanjem ponašanja djece te trening promoviranja dječjeg socijalnog i kognitivnog razvoja, socijalnu podršku...). Mnogi uspješni programi također uključuju osnaživanje „odgajatelja“ (svih prirodnih i profesionalnih odgajatelja¹) djece kako bi oni djelovali kao najbolji zastupnici za sebe i njihovu djecu. Treba također naglasiti kako se najčešće radi o multidimenzionalnim konstruktima koji se odnose na fizički, kognitivni razvoj te razvoj socijalnih vještina što će omogućiti djetetu da uspješno zadovolji akademskim zahtjevima i postignućima. Durlak (1997) također navodi kako su programi

¹ Vidi rad J. Bašić - Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama - u ovom broju časopisa str. 15

primarne prevencije u području mentalnog zdravlja djece i adolescenata praćenjem rezultata evaluacije nakon primjene programa i longitudinalnih studija bili usmjereni na: sve probleme (najčešće internalizirane i eksternalizirane probleme) i sve kompetencije (akademsko funkcioniranje, samopoštovanje te različite socijalne vještine kao što su komunikacija i asertivnost). Durlak (1997) između ostalog dalje navodi kako je uspješnost promatranih programa impresivna. Booth i suradnici (1992) navode kako za vrijeme formativnih godina dječjeg razvoja (a to jesu prve godine života djeteta) preventivne intervencije mogu smanjiti probleme u razvoju djece bolje nego kasnije intervencije koje će se djeci nuditi. Weikart i Schweinhart (1992) navodeći ishode High/Scope Preschool programa napominju kako je značajne pozitivne rezultate moguće očekivati samo kod visoko kvalitetnih programa. Programi moraju biti tako konstruirani da djeca razvijaju kontrolu nad sobom i njihovim okruženjem. Javnost (prema Weikart i Schweinhart, 1992) treba zahtijevati da rani programi za djecu moraju imati karakteristike koje će omogućiti dugotrajne pozitivne učinke, manje od toga je gubljenje vrijednih ljudskih resursa. Praksa takvih preventivnih programa/intervencija na svjetskoj razini je stara oko 30 godina. Postojanje model programa, dakle programa koji dugotrajno pokazuju rezultate učinkovitosti, nalažu da se primjenjuje znanje i iskustvo od kojeg će djeca imati koristi, a njihove obitelji i društvo još i više (Weikart i Schweinhart, 1992).

Primjer takvog jednog programa je PATHS program (Domitrovich i sur, 2004) kojim se djeci omogućava razvoj vještina ključnih za njihov pozitivan i zdrav razvoj i kasniji akademski, odnosno školski uspjeh. PATHS program (eng. Promoting Alternative Thinking Strategies) je program utemeljen na istraživanjima i omogućava nove alate koji pomažu odgajateljima u kreiranju brižnog, poticajnog i sigurnog okruženja za učenje i razvoj koje pospješuje (1) socijalno-emocionalni razvoj, (2) pripremu za školu, (3) razvoj karaktera i (4) razvoj vještina rješavanja problema i drugih životnih vještina potrebnih za uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa u predškolskoj dobi, ali i kasnije u životu.

Pokušaj da se i u našoj zemlji programi prevencije, prije svega univerzalnih preventivnih programa, počnu provoditi i u predškolskim ustanovama započeo je razvojem i implementacijom Integralne metode (Bašić, Koller-Trbović, 1993; Bašić, Žižak,

Koller-Trbović, 1998). Cilj je bio utemeljiti metodu u čijoj će se osnovi nalaziti izvorište preventivnih aktivnosti (redovitih programa²) koje bi djetetov razvoj usmjerile prema zdravom odrastanju i (mentalno) zdravoj osobi, kao najboljoj i najranijoj prevenciji poremećaja u ponašanju djece. Aktivnosti u radu s djecom, roditeljima i na razini konteksta vrtića (socijalno-emocionalna komponenta, kreiranje pomažućeg i podržavajućeg okruženja) temeljile su se na tri osnovna konstrukta: odnosu prema sebi, odnosu prema drugima i odgovornom zadovoljavanju svojih potreba, odnosno razvoju odgovornog ponašanja. Socijalni razvoj, uz emocionalni razvoj, nažalost u redovitim predškolskim programima prepušten je „slučaju“, a ne intencionalnim aktivnostima redovitih predškolskih programa. Integralnom metodom htjelo se potaknuti upravo ulaganje u te aspekte dječjeg razvoja koji bi trebali rezultirati višom razinom socijalnih kompetencija koje će biti dobro „cjepivo“ protiv socijalno neprihvatljivih i individualno štetnih ponašanja djece i imati implikacije na njihov život u adolescentnom razdoblju, ali i u njihovoj odraslosti.

Cilj ovog rada, očituje se u propitivanju prisutnosti potreba za preventivnim aktivnostima u predškolskim ustanovama posredstvom percepcije različitih problema ponašanja kod ispitanice predškolske djece (razlike po spolu) u dječjim vrtićima nekih gradova i mjesta u Istarskoj županiji. Percepcija problema u slučaju ovog rada odnosi se konkretnije na socijalnu kompetentnost, internalizirane i eksternalizirane probleme te opću prilagodbu predškolske djece. Svijest o prisutnosti problema, kao i svijest o dobrim rezultatima do sada implementiranih preventivnih programa (dokazi učinkovitosti postoje) u tom području, omogućavaju percepciju potreba za navedene oblike ulaganja u redovite, ali i posebne, programe prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika (slučajni stratificirani uzorak) čine djeca predškolske dobi (N=445) koja su u vrijeme istraživanja pohađala predškolske ustanove na području Labina (58 djece, 13%), Pazina (64 djeteta, 14.4%), Poreča (94 djeteta, 21.1%) i Pule (229 djece, 51.5%). Uzorak djece ravnomjerno je raspoređen prema spolu (221 ili 49.7% dječaka i 224 ili 50.3%

2 Stvarati program u kojem će djeca učiti od važnih osoba, roditelja i odgajatelja, kvalitetno odrastati, uz „ovladavanje“ samim sobom i odnosom prema sebi, komunikacijom s drugima, vršnjacima i odraslim osobama, prepoznavanjem i odgovornim zadovoljavanjem svojih potreba, suočavanjem i svladavanjem životnih situacija na aktivan, kreativan i odgovoran način, učeći uvijek nove i nove načine.

djevojčica). Sva djeca iz uzorka u dobi su između 3 i 7 godina, od čega je najviše djece u dobi od 6-7 godina (33.3%), zatim u dobi 5-6 godina (28.6%), nakon njih slijedi skupina djece u dobi 4-5 godina (20.7%), a najmanje ih je u dobi 3-4 godine (17.5%).

Istraživanje se provodilo krajem 2004. i početkom 2005. godine, a na terenu su ga provodili koordinatori za pojedini lokalitet u dogovoru sa stručnim suradnicima (najčešće su to bile pedagoginje) iz predškolskih ustanova. Stručni suradnici bili su educirani za provođenje istraživanja, a nakon edukacije upute su prenijeli odgajateljicama za samu procjenu djece. Odgajateljice su procjenjivale svako dijete iz skupine koju vode, no kako su djecu procjenjivale na osnovu iskustva svog rada s njima kroz neko vrijeme, mora se napomenuti da se ovdje vjerojatno više radi o njihovom dojmu, nego o stvarnoj, ciljanoj procjeni. Ipak, iskustva sličnih istraživanja govore kako su takvi podaci vrijedni i ne treba ih se zanemarivati unatoč navedenim metodološkim ograničenjima. Za svako dijete koje je sudjelovalo u istraživanju dobiven je pismeni obavijesni pristanak roditelja. Osim spomenutog, cijelo istraživanje provedeno je uz poštivanje Etičkog kodeksa u istraživanjima s djecom (2003).

Uzorak varijabli

Za istraživanje socijalne kompetencije i ponašanja djece predškolske dobi korištena je skala procjene «Upitnik o ponašanju predškolske djece - SCBE» (LaFreniere, Dumas, 1995). Skala procjene sastoji

se od 80 tvrdnji iz područja socijalne kompetencije i ponašanja na kojima su odgajateljice procjenjivale svako dijete iz svoje skupine na skali od 1 do 4 pri čemu je 1 značilo da se dijete nikada tako ne ponaša, 2 - ponekad, 3 - često, a 4 - uvijek se tako ponaša. Upitnik je sastavljen u svrhu procjene socijalne kompetencije, afektivnog izražavanja i ponašanja djece predškolske i rane školske dobi. Upitnik sadrži osam osnovnih skala i četiri sumarne skale (Tablica 1). Osnovne skale definirane su pozitivnim i negativnim polovima i na taj način predstavljaju kontinuum od pozitivnijih do manje pozitivnih ponašanja. Osam osnovnih skala jesu: (1) depresivno-radosno, (2) anksiozno-sigurno, (3) ljutito-tolerantno, (4) izolirano-integrirano, (5) agresivno-smireno, (6) egoistično-prosocijalno, (7) opozicijsko-suradno, i (8) zavisno-autonomno područje. Prve tri skale predstavljaju opću emocionalnu prilagodbu, slijedeće tri predstavljaju socijalne interakcije s vršnjacima, a zadnje dvije odnose se na interakcije s odraslim osobama. Četiri sumarne skale i pripadajući sadržaji jesu:

- Socijalna kompetencija - sumira 8 pozitivnih polova osnovnih skala,
- Internalizirani problemi - sumira 4 negativna pola: depresivno, anksiozno, izolirano i zavisno,
- Eksternalizirani problemi - sumira 4 negativna pola: ljutito, agresivno, egoistično i opozicijsko
- Opća prilagodba - sumira svih 80 itema

Tablica 1. SCBE - verzija za djecu predškolske dobi - osnove i sumarne kategorije

Osnovne skale		Sadržaj
Negativan pol	Pozitivan pol	
Depresivno	Radosno	Opća emocionalna prilagodba
Anksiozno	Sigurno	
Ljutito	Tolerantno	
Izolirano	Integrirano	Socijalne interakcije s vršnjacima
Agresivno	Smireno	
Egoistično	Prosocijalno	
Opozicijsko	Suradno	Socijalne interakcije s odraslima
Zavisno	Autonomno	
Sumarne skale - područja		
Socijalna kompetencija		Sumira varijable svih osam pozitivnih polova
Internalizirani problemi		Sumira varijable četiriju negativnih polova slijedećih skala: depresivno, anksiozno, izolirano i zavisno
Eksternalizirani problemi		Sumira varijable slijedećih četiriju negativnih polova: ljutito, agresivno, egoistično i opozicijsko
Opća adaptacija		Sumira svih 80 varijabli

Upitnik je originalno standardiziran na području SAD-a, a zatim i u nekim drugim zemljama, npr. Rusiji (Butovskaya, Demianovitsch, 2002), Kini (Chen, Jiang, 2002) te je preveden i na španjolski jezik (Dumas, Martinez, LaFreniere, 1998). Pri standardizaciji u drugim zemljama izvan SAD-a dobiveni su donekle slični rezultati koji su doveli do modificiranja skala. Na temelju originalne verzije upitnika nastala je i skraćena verzija (SCBE-30) koja je u sklopu multinacionalnog ispitivanja primijenjena na uzorku od 4640 djece predškolske dobi iz Austrije, Brazila, Kanade, Kine, Italije, Japana, Rusije i SAD-a pri čemu su dobiveni vrlo slični rezultati (LaFreniere i sur., 2002). Rezultati navedenog istraživanja govore o univerzalnosti ranog socijalnog ponašanja uz neke razlike koje se mogu pripisati kulturalnom kontekstu. Iskustva standardizacije te iskustva iz multinacionalnih istraživanja govore u prilog opravdanosti primjenjivanja instrumenta i u hrvatskim uvjetima, iako nije obavljena standardizacija i validacija instrumenta za područje Hrvatske (što se u narednom razdoblju namjerava učiniti u dogovoru s autorima instrumenta, upitnik je i primijenjen uz njihovu dozvolu i kupljenu bateriju testova s priručnikom za primjenu).

Cilj istraživanja

U istraživanju je primijenjen klinički instrument za procjenu socijalnog i psihološkog funkcioniranja djece predškolske dobi kako bi se odredio djetetov

Tablica 2. Kategorije i domene Upitnika o ponašanju predškolske djece - SCBE

kategorije	područja	
radosno	socijalna kompetencija	
sigurno		
tolerantno		
integrirano		
smireno		
prosocijalno		
suradno		
autonomno		
depresivno		internalizirani problemi
anksiozno		
izolirano		
zavisno		
ljutito	eksternalizirani problemi	
agresivno		
egoistično		
opozicijsko		

profil i procijenile njegove potrebe u programskom, preventivnom ili tretmanskome smislu. Jedan od ciljeva rada je prikazati rezultate dobivene u primjeni instrumenta na uzorku hrvatske djece predškolske dobi kako bi se stvorili temelji za procjenjivanje rizičnih i zaštitnih čimbenika u razvoju djece. Za prikazivanje rezultata dobivenih ovim istraživanjem stoga će se koristiti 16 kategorija iz ranije opisanog konstrukta kojeg su ponudili autori upitnika. Tih 16 kategorija čine 3 sumarna područja - socijalna kompetencija, internalizirani problemi i eksternalizirani problemi (Tablica 2). Drugi je cilj rada utvrditi postojanje statistički značajnih razlika između djevojčica i dječaka u navedena 3 područja - socijalnoj kompetenciji, internaliziranim i eksternaliziranim problemima.

Metode obrade podataka

Za obradu prikupljenih podataka korištena je osnovna statistika, za opis uzorka i prikaz rezultata po kategorijama instrumenta, a zatim diskriminativna analiza za ispitivanje razlika na kategorijama/područjima upitnika između dva subuzorka ispitnika - dječaka i djevojčica.

Za bolje razumijevanje interpretacije rezultata, valja istaknuti kako su podaci za statističke obrade

Tablica 3. Aritmetičke sredine po kategorijama i domenama

kategorija/domena	aritmetička sredina
radosno	3,0674
sigurno	2,9281
tolerantno	2,7092
integrirano	3,0764
smireno	2,6724
prosocijalno	2,7883
suradno	3,0440
autonomno	2,6845
socijalna kompetencija	2,8713
depresivno	1,7510
anksiozno	1,7982
izolirano	1,7569
zavisno	1,7438
internalizirani problemi	1,7625
ljutito	1,9173
agresivno	1,5029
egoistično	1,8939
opozicijsko	1,4054
eksternalizirani problemi	1,6799

pripremljeni na način da viša vrijednost uvijek znači bolju socijalnu kompetenciju, bolje ponašanje, a time i bolju prilagodbu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Prikaz rezultata po kategorijama i područjima instrumenta

Za prikaz rezultata dobivenih primjenom upitnika na uzorku djece predškolske dobi u Istarskoj županiji koristit će se deskriptivna statistika (apsolutne i relativne frekvencije i aritmetičke sredine). Na taj način bit će moguće utvrditi osnovne smjerove rezultata u području socijalne kompetencije, te prisutnost internaliziranih i eksternaliziranih problema na opisanom uzorku djece.

Iz tablica koje slijede moguće je vidjeti da je prisutna općenito visoka procjena socijalne kompetencije kod djece od strane odgajateljica, što znači

i da bi internalizirani i eksternalizirani problemi mogli biti prisutni u manjoj mjeri.

Analizom Tablice 4. moguće je uočiti da neke čestice neće potvrditi konstataciju o visoko procijenjenoj socijalnoj kompetenciji i nisko procijenjenim internaliziranim i eksternaliziranim problemima. Za primjer se može izdvojiti čestica «*uživa demonstrirati nove pjesme, igre i druge stvari koje je naučio/la*», pri čemu je vidljivo da čak 234 djece (52.6%) nikada ili tek ponekad uživa u pokazivanju novo naučenih vještina. Slično je i s česticom «*inicira ili predlaže igre drugoj djeci*» gdje 188 djece (42.2%) ne čini to nikada ili tek ponekad. I rezultat na čestici «*preuzima inicijativu u situacijama u kojima su neki novi ljudi*» govori da inicijativu u takvim situacijama neće nikada ili tek ponekad preuzeti 367 (82.5%) djece. To je i razumljivo, ako se u obzir uzme da se radi o djeci u dobi već od 3 godine kojima je sigurnost u velikoj mjeri određena prisustvom odgajateljice.

Tablica 4. Apsolutne i relativne frekvencije(%) - SCBE - osnovne i sumarne skale

Socijalna kompetentnost					
	Radosno	nikada	ponekad	često	uvijek
1	Uživa demonstrirati nove pjesme, igre i druge stvari koje je naučio/la.	57*/12.8**	177/39.8	126/28.3	85/19.1
12	Lako se smije.	6/1.3	96/21.6	204/45.8	139/31.2
15	Dobro je raspoloženja.	1/0.2	72/16.2	238/53.5	134/30.1
17	Uživa u vlastitim postignućima.	6/1.3	44/9.9	188/42.2	207/46.5
26	Aktivan/na je, spreman/na za igru.	5/1.1	58/13.0	200/44.9	182/40.9
	ukupno***	15/3.4	89.4/20.1	191.2/43.0	149.4/33.5
	Sigurno	nikada	ponekad	često	uvijek
5	Znatiželjan/na je.	14/3.1	103/23.1	190/42.7	138/31.0
9	Gleda direktno u Vas dok govorite.	19/4.3	98/22.0	148/33.3	180/40.4
13	Lako se prilagođava novim situacijama.	17/3.8	140/31.5	202/45.4	86/19.3
20	Samopouzdan/na.	27/6.1	151/33.9	186/41.8	81/18.2
21	Istražuje svoje okruženje.	10/2.2	99/22.2	216/48.5	120/27.0
	ukupno	17.4/3.9	118.2/26.6	188.4/42.3	121/27.2
	Tolerantno	nikada	ponekad	često	uvijek
3	Osjetljiv/a je za probleme drugih.	40/9.0	189/42.5	182/40.9	34/7.6
16	Strpljiv/a i tolerantan/na.	14/3.1	151/33.9	204/45.8	76/17.1
18	Tolerira prekidanja i smetnje.	32/7.2	183/41.1	164/36.9	66/14.8
22	Spremno se adaptira na poteškoće.	18/4.0	189/42.5	189/42.5	49/11.0
29	Pažljivo sluša kada mu/joj se obraćate.	6/1.3	103/23.1	173/38.9	163/36.6
	ukupno	22/4.9	163/36.6	182.4/41.0	77.6/17.4
	Integrirano	nikada	ponekad	često	uvijek
37	Djeca se žele igrati s njim/njom.	6/1.3	68/15.3	190/42.7	181/40.7
41	Uključuje se u aktivnosti u kojima se puno zabavlja.	8/1.8	60/13.5	173/38.9	204/45.8
52	Inicira ili predlaže igre drugoj djeci.	41/9.2	147/33.0	220/49.4	37/8.3

56	Uživa u igri s drugom djecom.	4/0.9	40/9.0	180/40.4	221/49.7
58	Lako mu/joj je raditi u grupi.	13/2.9	126/28.3	194/43.6	112/25.2
	ukupno	14.4/3.2	88.2/19.8	191.4/43.0	151/33.9
	Smireno	nikada	ponekad	često	uvijek
35	Pregovara o rješenju problema s drugom djecom.	65/14.6	197/44.3	153/34.4	30/6.7
39	Uzima u obzir mišljenje druge djece.	25/5.6	148/33.3	227/51.0	45/10.1
48	Brine za igračke.	20/4.5	117/26.3	199/44.7	109/24.5
50	Pažljiv/a prema mlađoj djeci.	29/6.5	110/24.7	174/39.1	132/29.7
51	Ostaje miran/na kada je u grupi kon»ikt.	43/9.7	186/41.8	139/31.2	77/17.3
	ukupno	36.4/8.2	151.6/34.1	178.4/40.1	78.6/17.7
	Prosocijalno	nikada	ponekad	često	uvijek
43	Suraduje s drugom djecom u igri.	5/1.1	84/18.9	207/46.5	149/33.5
45	Tješi ili pomaže drugoj djeci.	40/9.0	150/33.7	192/43.1	63/14.2
53	Spontano se ispriča drugoj djeci ako je stvorio/la problem.	83/18.7	148/33.3	143/32.1	71/16.0
55	Spontano pomaže djeci uzeti igračke ili druge stvari.	34/7.6	147/33.0	202/45.4	62/13.9
60	Dijeli igračke s drugom djecom.	9/2.0	86/19.3	209/47.0	141/31.7
	ukupno	34.2/7.7	123/27.6	190.6/42.8	97.2/21.8
	Suradno	nikada	ponekad	često	uvijek
63	Pomaže u svakodnevnim zadacima (npr. dijeljenje užine).	43/9.7	108/24.3	156/35.1	138/31.0
66	Prihvaća kompromis kada zna razlog kompromisa.	8/1.8	93/20.9	193/43.4	151/33.9
68	Odmah prestaje govoriti ako mu/joj se kaže da prestane.	34/7.6	127/28.5	138/31.0	146/32.8
78	Prihvaća uključenost odgajatelja u njegove/njezine aktivnosti.	5/1.1	64/14.4	205/46.1	171/38.4
80	Pita za dopuštenje kada je potrebno.	16/3.6	91/20.4	151/33.9	187/42.0
	ukupno	21.2/4.8	96.6/21.7	168.6/37.9	158.6/35.6
	Autonomno	nikada	ponekad	često	uvijek
61	Brzo se oporavi kada padne ili se povrijedi (ne plače dugo).	23/5.2	105/23.6	172/38.7	145/32.6
64	Ustrajan/na je u rješavanju problema.	33/7.4	180/40.4	175/39.3	57/12.8
67	Jasan/a je i direktan/na kada nešto želi.	11/2.5	89/20.0	178/40.0	167/37.5
73	Samostalan/na je i može se sam/a organizirati.	20/4.5	113/25.4	164/36.9	148/33.3
76	Preuzima inicijativu u situacijama u kojima su neki novi ljudi.	207/46.5	160/36.0	62/13.9	16/3.6
	ukupno	58.8/13.2	129.4/29.1	150.2/33.7	106.6/23.9
	ukupno socijalna kompetencija	27.4/6.1	119.9/26.9	180.2/40.5	117.5/26.4
Internalizirani problemi					
	Depresivno	nikada	ponekad	često	uvijek
2	Zadržava neutralan izraz lica (ne smije se ili smješka).	201/45.2	176/39.6	60/13.5	8/1.8
6	Umoran/na je.	206/46.3	198/44.5	35/7.9	6/1.3
14	Lako mu/joj postaje dosadno i nezainteresiran/na je u igri.	110/24.7	236/53.0	85/19.1	14/3.1
19	Teško ga/ju je utješiti kada plače.	172/38.7	193/43.4	63/14.2	17/3.8
24	Tužan/na, nesretan/na ili depresivan/na.	241/54.2	166/37.3	33/7.4	5/1.1
	ukupno	186/41.8	193.8/43.5	55.2/12.4	10/2.2
	Anksiozno	nikada	ponekad	često	uvijek
4	Piški u odjeću.	390/87.6	47/10.6	7/1.6	1/0.2
11	Brine.	63/14.2	204/45.8	143/32.1	35/7.9
23	Plah/a je i bojažljiv (npr. izbjegava nove situacije).	98/22.0	216/48.5	94/21.1	37/8.3

25	Tjeskoban/na je, nervozan/na.	231/51.9	166/37.3	41/9.2	7/1.6
28	Zakočen/na je u grupi.	199/44.7	173/38.9	59/13.3	14/3.1
	ukupno	196.2/44.1	161.2/36.2	68.8/15.5	18.8/4.2
	Izolirano	nikada	ponekad	često	uvijek
34	Neaktivan/na je, gleda drugu djecu kako se igraju.	249/56.0	147/33.0	38/8.5	11/2.5
36	Ostaje po strani, izoliran/na od drugih.	260/58.4	150/33.7	25/5.6	10/2.2
38	Ne reagira kada ga/ju druga djeca zovu na igranje.	174/39.1	214/48.1	44/9.9	13/2.9
49	Ne govori ili surađuje tijekom grupnih aktivnosti.	118/26.5	227/51.0	82/18.4	18/4.0
57	Neprimjetan/na je u grupi.	156/35.1	196/44.0	63/14.2	30/6.7
	ukupno	191.4/43.0	186.8/41.9	50.4/11.3	22.8/5.1
	Zavisno	nikada	ponekad	često	uvijek
69	Potrebno mu/joj je prisutnost odgajatelja da bi funkcionirao/la dobro.	116/26.1	192/43.1	108/24.3	29/6.5
70	Traži pomoć kada je ona nepotrebna.	189/42.5	158/35.5	71/16.0	27/6.1
72	Plače bez vidljivog razloga.	311/69.9	102/22.9	26/5.8	6/1.3
75	“Drži” se odgajatelja u novim situacijama (npr. izlet).	142/31.9	186/41.8	69/15.5	48/10.8
79	Plače kada roditelji odlaze.	336/75.5	83/18.7	22/4.9	4/0.9
	ukupno	218.8/49.2	114.2/32.4	59.2/13.3	22.8/5.1
	ukupno internalizirani problemi	198.1/44.5	171.5/38.5	58.4/13.1	17/3.8
Eksternalizirani problemi					
	Ljutito	nikada	ponekad	često	uvijek
7	Lako su frustrira.	148/33.3	204/45.8	76/17.1	17/3.8
8	Ljuti se kada ga/ju se prekida.	110/24.7	224/50.3	92/20.7	19/4.3
10	Iritabilan/na, lako se ljuti.	135/30.3	194/43.6	95/21.3	21/4.7
27	Često se žali.	107/24.0	254/57.1	69/15.5	15/3.4
30	Često vrišti ili viče.	242/54.5	135/30.3	54/12.1	14/3.1
	ukupno	148.4/33.3	202.2/43.5	55.2/12.4	10/2.2
	Agresivno	nikada	ponekad	često	uvijek
31	Zastrašuje slabiju djecu.	320/71.9	93/20.9	26/5.8	6/1.3
32	Tjera drugu djecu na stvari koje oni ne bi htjeli raditi.	295/66.3	120/27.0	24/5.4	6/1.3
42	Tuče, grize ili udara drugu djecu.	283/63.6	131/29.4	26/5.8	5/1.1
44	Ulazi u kon»ikte s drugom djecom.	113/25.4	257/57.8	71/16.0	4/0.9
59	Uživa kada povrijedi drugu djecu.	313/70.3	108/24.3	19/4.3	5/1.1
	ukupno	264.8/59.5	141.8/31.8	33.2/7.5	5.2/1.2
	Egoistično	nikada	ponekad	često	uvijek
33	Uznemiri se kada se odgojitelj posvećuje drugoj djeci.	301/67.6	128/28.8	10/2.2	6/1.3
40	Usmjeren/na je na sebe, ne priznaje potrebe druge djece.	138/31.0	203/45.6	75/16.9	29/6.5
46	Mora biti prvi/a.	157/35.3	176/39.6	73/16.4	39/8.8
47	Odbija dijeliti igračke.	194/43.6	201/45.2	41/9.2	9/2.0
54	Natječe se u igri.	71/16.0	163/36.6	162/36.4	49/11.0
	ukupno	172.2/38.7	174.2/39.1	72.2/16.2	26.4/5.9
	Opozicijsko	nikada	ponekad	često	uvijek
62	Udara odgajatelja i/ili uništava stvari kada je ljut/a na odgajatelja.	410/92.1	31/7.0	1/0.2	3/0.7
65	Neuljudan/na je prema odgajatelju.	364/81.8	64/14.4	14/3.1	3/0.7
71	Protivi se sugestijama odgajatelja.	258/58.0	157/35.3	26/5.8	4/0.9

74	Drzak/ka je kada ga se ukori.	326/73.3	78/17.5	37/8.3	4/0.9
77	Ignorira upute i nastavlja raditi ono što je radio/la prije.	158/35.5	213/47.9	61/13.7	13/2.9
	Ukupno	303.2/68.1	108.6/24.4	27.8/6.2	5.4/1.2
	ukupno eksternalizirani problemi	222.1/49.9	156.7/35.2	52.6/11.8	13.5/3.0

*apsolutne frekvencije

**relativne frekvencije (postotci)

***svi rezultati za ukupno prikazani su u obliku aritmetičkih sredina po kolonama za svaku kategoriju

Nadalje, vidljivo je da djeci iz uzorka «*pregovaranje o rješenju*» nije omiljena strategija u rješavanju problema s drugom djecom. O rješenju nikada ili tek ponekad pregovara 262 (58.9%) djece. Ako se zna da je nenasilno rješavanje skoba, u što spada i pregovaranje, vrlo važan zaštitni čimbenik u razvoju djece i mladih, tada je jasno da se iz ovog rezultata može iščitati potreba većeg ulaganja u razvijanje vještina rješavanja problema u interakcijama s drugim ljudima. Razvojno prikladnim poučavanjem vještine rješavanja problema stvaraju se temelji za uspješno stvaranje i održavanje prijateljskih i svih drugih odnosa u djetinjstvu i kasnije, u odrasloj dobi. Navedenom rezultatu može se pridružiti i nalaz da 229 (51.5%) djece nikada ili tek ponekad «*ostaje mirno kada je u grupi konflikt*». To je razlog više za uključivanje razvoja socijalnih i emocionalnih vještina koje će kroz samokontrolu i rješavanje problema doprinijeti većoj djetetovoj socijalnoj kompetenciji (Domitrovich i sur., 2004, Kusche, Greenberg, 1994).

Kada je u pitanju kategorija «*prosocijalno*», iz rezultata se može vidjeti da su djeca najniže procijenjena na česticama «*tješi ili pomaže drugoj djeci*» i «*spontano se ispriča drugoj djeci ako je stvorio/la problem*». Navedeni rezultat može upućivati na zaključak da navedene vještine prosocijalnog ponašanja nisu prisutne u tolikoj mjeri kod uzorka djece ispitivanog u ovom istraživanju, a mogući razlozi su višestruki. Moguće je da navedene vještine još razvojno nisu dobile važno mjesto u ponašanjima djece (zbog egocentričnog doživljavanja situacija oko sebe), ali i da nisu kulturološki široko prihvaćena ponašanja (npr. spontano ispričavanje za stvoreni problem).

Iako vrijedni, rezultati su otvorili i niz pitanja o njihovoj upotrebi u programiranju rada s djecom u predškolskim ustanovama u kojem bi prevencija poremećaja u ponašanju i poticanje pozitivnog razvoja trebalo zauzeti važno mjesto. Dodatna istraživanja svakako bi pridonijela rasvjetljavanju nejasnih veza i nalaza, a to će biti moguće u narednim fazama istraživanja u kojima bi valjalo pristupiti i standardizaciji i validaciji upitnika za populaciju hrvatske djece.

U području internaliziranih i eksternaliziranih problema vidljivo je da se rezultati poklapaju s onima u području socijalne kompetencije budući da se radi o kategorijama sa suprotnim polovima, od kojih pozitivan pol opisuje socijalnu kompetenciju, a negativan opisuje internalizirane i eksternalizirane probleme.

Najviše procjene, što znači najviše izražene internalizirane probleme, bilježe se kod čestica koje opisuju zavisnost i anksioznost. Rezultati na varijablama «*potrebna mu/joj je prisutnost odgajatelja da bi funkcionirao dobro*» i «*drži se odgajatelja u novim situacijama*» pokazuju da 137 (30.8%), odnosno 117 (26.3%) djece treba odgajatelja često ili uvijek kako bi se osjećalo sigurno i kako bi dobro funkcioniralo. Isto tako, rezultati na česticama koje opisuju kategoriju «*anksiozno*» pokazuju da 178 (40%) djece često ili uvijek «*pokazuje zabrinutost*», a njih 131 (29.4%) često je ili uvijek «*plaho i bojažljivo (npr. izbjegava nove situacije)*». Navedeni rezultati govore u prilog korištenju razvojno prikladnih načina poticanja i podržavanja samostalnosti i autonomnosti te poticanja radosti i sigurnosti, posebno kada se zna da su autonomnost, samostalnost, optimizam i smisao za humor vrlo važne karakteristike otpornosti djece na rizike (Rutter, 1984, Benard, 1991).

Iz područja eksternaliziranih problema posebno valja istaknuti čestice koje čine kategoriju «*egoistično*», a odnose se na kompeticijsko ponašanje. Tako se može vidjeti da 112 (25.2%) djece «*mora biti prvo*» često ili uvijek, a u «*igri se natječe*» često ili uvijek njih 211 (47.4%). Naveden rezultat potvrđuje već istaknutu potrebu za razvijanjem suradničkih načina ispunjavanja zadataka i rješavanja problema. Uz navedena ponašanja, ističu se još i «*iritabilan/na je i lako se ljuti*» što 116 (26.1%) djece pokazuje uvijek ili često. Naveden rezultat ukazuje na potrebu poučavanja samokontroli, prepoznavanju i iskazivanju osjećaja što će kasnije dovesti i do učinkovitijeg rješavanja problema i stvaranja kvalitetnih odnosa s drugom djecom i odraslima.

Razlike u socijalnoj kompetenciji i ponašanjima između djevojčica i dječaka

Razlike u socijalnoj kompetenciji te ponašanjima između djevojčica i dječaka predškolske dobi utvrđivane su na kategorijama upitnika koje su podijeljene u 3 područja - socijalnu kompetenciju, internalizirane probleme i eksternalizirane probleme. Razlike su utvrđivane diskriminativnom analizom između navedena dva subuzorka djece predškolske dobi. Djevojčica je u uzorku bilo 224 (50.3%), a dječaka 221 (49.7%).

Socijalna kompetencija

Iz Tablice 5. vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u domeni socijalne kompetencije između dva subuzorka, dakle između djevojčica i dječaka uz vjerojatnost pogreške manju od 1%. Hi-kvadrat test iznosi 24.363, a diskriminativna vrijednost lambde je .946. Centroidi su u diskriminativnom prostoru razmaknuti .477 standardnih devijacija.

U opisivanju diskriminativne funkcije sudjeluju slijedeće kategorije: radosno (s diskriminativnim koeficijentom 1.063 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .693), tolerantno (s diskriminativnim koeficijentom .503 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .691), smireno (s diskriminativnim koeficijentom .370 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .607), suradno (s diskriminativnim koeficijentom .202 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .565), integrirano (s diskriminativnim koeficijentom .197 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .543) i prosocijalno (s diskriminativnim koeficijentom -.551 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .508).

Iz navedenog se može zaključiti da se djevojčice i dječaci statistički značajno razlikuju na socijalnoj kompetenciji i to posebno u kategorijama radosno, tolerantno, smireno, suradno, integrirano i prosocijalno. Iz rezultata je vidljivo da djevojčice postižu

Tablica 6. *Struktura diskriminativne funkcije - socijalna kompetencija*

kategorije	diskriminativni koeficijenti	korelacija s diskriminativnom funkcijom
radosno	1.063	.693
sigurno	-.699	.289
tolerantno	.503	.691
integrirano	.197	.543
smireno	.370	.607
prosocijalno	-.551	.508
suradno	.202	.565
autonomno	-.171	.282

statistički značajno bolje rezultate na spomenutim kategorijama socijalne kompetencije, odnosno odgajateljice procjenjuju da su socijalno kompetentnije u odnosu na dječake.

Internalizirani problemi

Diskriminativna analiza uz vjerojatnost pogreške manje od 5% pokazala je da postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica na kategorijama koje opisuju domenu internaliziranih ponašanja i problema što je prikazano u Tablici 7. Hi-kvadrat iznosi 10.756, diskriminativna vrijednost lambde iznosi .976 dok su centroidi u diskriminativnom prostoru razmaknuti .314 standardnih devijacija.

Strukturu diskriminativne funkcije moguće je vidjeti u Tablici 8. Diskriminativnu funkciju čine kategorije zavisno (s diskriminativnim koeficijentom .832 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .808) i depresivno (s diskriminativnim koeficijentom .617 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .589). Navedeno znači da se djevojčice i dječaci statistički značajno razlikuju na kategorijama zavisno i depresivno, dok se iz položaja centroida može zaključiti kako na navedenim kategorijama djevojčice postižu bolje rezultate, odnosno značajnije manje pokazuju zavisnost i depresivnost.

Tablica 5. *Rezultati diskriminativne analize - socijalna kompetencija*

Funkcija	Centroidi		Wilks' lambda	Hi-kvadrat	df	značajnost
	djevojčice	dječaci				
1	.237	-.240	.946	24.363	8	.002

Tablica 7. *Rezultati diskriminativne analize - internalizirani problemi*

Funkcija	Centroidi		Wilks' lambda	Hi-kvadrat	df	značajnost
	djevojčice	dječaci				
1	.156	-.158	.976	10.756	4	.029

Tablica 8. *Struktura diskriminativne funkcije - internalizirani problemi*

kategorije	diskriminativni koeficijenti	korelacija s diskriminativnom funkcijom
depresivno	.617	.589
anksiozno	-.148	.168
izolirano	-.604	.018
zavisno	.832	.808

Eksternalizirani problemi

Razlikuju li se djevojčice i dječaci predškolske dobi na kategorijama koje opisuju područje eksternaliziranih problema utvrđivano je diskriminativnom analizom. Rezultati prikazani u Tablici 9. pokazali su da se djevojčice i dječaci statistički značajno razlikuju na kategorijama eksternaliziranih problema. Hi-kvadrat iznosi 26.411, diskriminativna vrijednost lambde je .942. Centroidi su u diskriminativnom prostoru razmaknuti .496 standardnih devijacija.

Struktura diskriminativne funkcije prikazana je Tablici 10., a čine ju kategorije opozicijsko (s diskriminativnim koeficijentom .710 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .816), zatim agresivno (s diskriminativnim koeficijentom .771 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .750) te kategorija ljutito (s diskriminativnim koeficijentom .068 i korelacijom s diskriminativnom funkcijom .519). Iz navedenog slijedi da se djevojčice i dječaci statistički značajno razlikuju na kategorijama opozicijsko, agresivno i ljutito, dok se iz položaja centroida može zaključiti kako na navedenim kategorijama djevojčice postižu bolje rezultate, odnosno značajnije manje pokazuju opozicijska ponašanja, agresivnost i manje su ljutite, prema procjeni odgajateljica.

Diskriminativne analize provedene za utvrđivanje statistički značajnih razlika između djevojčica i dječaka na kategorijama socijalne kompetencije, internaliziranih i eksternaliziranih problema pokazale su da se djevojčice i dječaci značajno razlikuju u sva tri područja upitnika. Razlika je značajna u kategorijama: (1) radosno, tolerantno, smireno, suradno, integrirano i prosocijalno; (2) zavisno i depresivno, te (3) opozicijsko, agresivno i ljutito. U svim kategorijama djevojčice su procijenjene bolje, što znači da ih odgajateljice percipiraju radosnijima, tolerantnijima, smirenijima, suradljivijima,

Tablica 10. *Struktura diskriminativne funkcije - eksternalizirani problemi*

kategorije	diskriminativni koeficijenti	korelacija s diskriminativnom funkcijom
ljutito	.068	.519
agresivno	.771	.750
egoistično	-.736	.262
opozicijsko	.710	.816

integriranijima i više prosocijalnima nego dječake. Također, odgajateljice procjenjuju da su djevojčice pokazuju niže rezultate na varijablama koje opisuju kategorije depresivnosti i zavisnosti te agresivnosti, ljutitosti i opozicijska ponašanja.

Iako je poznato da razlike u razvoju između dječaka i djevojčica postoje, rezultati ovog istraživanja upućuju na to da je biti dječak veći rizik je jer prema procjeni odgajateljica, dječaci imaju lošiju socijalnu kompetenciju te izraženije internalizirane i eksternalizirane probleme. Da je muški spol rizik utvrđeno je i ranijim istraživanjima (prema Bašić, Ferić, 2004), ali zanimljivo je istaknuti da uvriježeno mišljenje kako djevojčice češće pokazuju internalizirane probleme nije potvrđeno ovim istraživanjem. I u području internaliziranih problema dječaci su procijenjeni lošije što znači da ih pokazuju više nego djevojčice. Radi li se o drukčijim očekivanjima od dječaka i djevojčica u smislu rodno određenih uloga ili o nečem drugom, utvrdit će druga istraživanja na tu temu. Moguće je da se od dječaka očekuju eksternalizirana ponašanja u većoj mjeri, posebno kada je u pitanju natjecanje, preuzimanje inicijative, veća ljutnja i agresija i otvoreno neprijateljstvo. S druge strane, to da su djevojčice mirnije, povučnije, da su više zabrinute i više ovisne o drugima (u ovom slučaju odgajateljici) jest neko društveno uvriježeno opće mišljenje o rodno/spolno uvjetovanom ponašanju i funkcioniranju u grupi. Iz navedenog razloga moguće je da se takvo ponašanje kod djevojčica ne zamjećuje dok kod dječaka «upada u oči» i ističe se kao problem. Isto tako često se govori i istraživanja pokazuju da se dječaci češće angažiraju u opozicijskim ponašanjima, češće pokazuju teškoće u odnosima s odgajateljima, te ranija agresivna ponašanja koja imaju tendenciju trajati i pojačavati se u vremenu (Greenber, Kusche i Speltz, 1991; Greenberg, Speltz i DeKlyen, 1993 prema Dumas i sur., 1999).

Tablica 9. *Rezultati diskriminativne analize - eksternalizirani problemi*

Funkcija	Centroidi		Wilks' lambda	Hi-kvadrat	df	značajnost
	djevojčice	dječaci				
1	.246	-.250	.942	26.411	4	.000

Iako postoje ograde u zaključivanju o otkrivenim razlikama između dječaka i djevojčica, radi se o vrijednom rezultatu koji ima izravnu uporabnu vrijednost. Rezultat da su djevojčice procijenjene kao one koje su češće i više radosne, tolerantne, smirene, suradnički usmjerene, integrirane u grupi i češće se prosocijalno ponašaju govori kako su navedene jake strane važan doprinos odnosima u grupi od kojih i drugi članovi grupe, dakle dječaci, mogu učiti. Isto tako, budući da se dječaci percipiraju kao oni koji su više zavisni i depresivni, te češće pokazuju opozicijska ponašanja, agresivnost i ljutnju, nameće se zaključak da je potrebno organizirati i ponuditi evaluirane i dokazano učinkovite programe koji će naglasak imati na (1) prepoznavanju i iskazivanju osjećaja i (2) poučavanju i vježbanju samokontrole što će imati direktne posljedice na smanjenje opozicijskih ponašanja, agresivnosti i ljutitosti te pozitivne učinke na odnose u grupi. Važno je poticati navedene vještine jer mnoga istraživanja (Thompson, 2002, Arnold i sur., 1999, Espinosa, 2002, Peth-Pierce, 2000 prema Powell, Dunlap i Fox, 2006) pokazuju da su ključne u kasnijem snalaženju u školi i drugim životnim situacijama.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja jasno ukazuju na razlike u socijalnoj kompetenciji, internaliziranim i eksternaliziranim problemima između dječaka i djevojčica što stručnjake i znanstvenike-istraživače upućuje na potrebu kreiranja rodno/spolno osjetljivih preventivnih programa koji će istovremeno zadovoljavati kriterije učinkovitosti. Za slična istraživanja u budućnosti valjalo bi istovremeno utvrditi i stavove i vjerovanja procjenjivača (odgajatelja) o temama koje procjenjuju te osjetljivosti tih tema na eventualne rodne/spolne razlike.

Kako bi preventijski programi koji se u predškolskim ustanovama nude kao dopuna redovitim aktivnostima i ciljevima bili vrijedni i smisleno iskorišteni, važno je naglašavati njihovu znanstvenu utemeljenost. To prije svega znači, utemeljenost na teorijskim i istraživačkim znanjima i dostignućima te praćenje njihove učinkovitosti putem razrađenih evaluacijskih metoda i tehnika. Dokazi o učinkovitosti takvih programa omogućavaju programu priliku za širenje, implementiranje u različita okruženja i, ono što je najvažnije, produciranje pozitivnih rezultata - u ovom slučaju povećanje socijalne kompetencije, te smanjenja internaliziranih i eksternaliziranih problema. Neki autori (Sansfacon, Barchechat, Oginsky, 2002) smatraju da tek kada

program uspije kontinuirano dokazivati i održati svoje pozitivne učinke, to može postati program za univerzalnu i široku primjenu. Svi programi koji će odgovoriti na utvrđene potrebe dječaka i djevojčica u predškolskoj dobi kao glavni zahtjev moraju imati zadovoljene principe učinkovitih programa (prema Nation i sur., 2003):

- Sadržajno se odnose na utvrđene potrebe djece predškolske dobi - npr. podizanje samokontrole te prepoznavanja i iskazivanja osjećaja
- Koriste teorijske konstrukte koji objašnjavaju veze onoga što se programom poučava i pozitivnih razvojnih ishoda
- Razvojno su prikladni - razina samokontrole i prepoznavanja i iskazivanja osjećaja koja je adekvatna djeci predškolske dobi
- Koriste dobre odnose u grupi (dječaci i djevojčice zajedno, vršnjački odnosi i odnosi djeca-odrasli) i izvan nje (roditelji, obitelji, zajednica)
- U provođenju programa sudjeluje educirano osoblje koje će poučavanjem vještina i stvaranjem podržavajućeg i brižnog, ali i izazovnog okruženja stvarati uvjete za pozitivan razvoj djece
- Poštivati principe sveobuhvatnosti što znači voditi računa o svim aspektima djetetovog života, o svim sudionicima djetetovog razvoja, te o različitim pristupima poticanja zdravog i pozitivnog razvoja djece.
- Pratiti i bilježiti postignute promjene i pozitivne učinke kako bi se utvrdile najkorisnije i najučinkovitije komponente programa i tako osiguralo njihovo širenje u praksi.

Navedene karakteristike programa stvaraju širi okvir koji će omogućiti usmjeravanje preventivskih ulaganja u smjeru potreba djece, jačanja njihovih snaga i prednosti, te smanjivanju negativnih i ometajućih čimbenika koji prijete njihovom zdravom razvoju. Važno je naglasiti socijalno-emocionalne vještine koje se uče kako od vršnjaka i odraslih u grupi i vrtiću, tako i od roditelja i drugih članova obitelji te šire zajednice. Upravo stoga, važno je uključiti sve zainteresirane strane za djetetov zdravi razvoj pa tako i samo dijete, u aktivno sudjelovanje u kreiranju uvjeta odrastanja koji će doprinijeti kvalitetnim i zadovoljavajućim odnosima u djetinjstvu i kasnije u odrasloj dobi.

LITERATURA

- Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, Lj., Matasović, R., Pranjković, I. (2004): Hrvatski enciklopedijski rječnik. Novi Liber i Jutarnji list. Zagreb.
- Bašić, J., Ferić, M. (2004): Djeca i mladi «u riziku». Rizična ponašanja (U) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur) Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: Pristupi i pojmovna određenja. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 57-71.
- Bašić, J., Ferić Šlehan, M., Kranželić Tavra, V. (2005): Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju: predstavljanje projekta. Hrvatski časopis za javno zdravstvo, 1, 3. www.hcjz.hr/clanak.php?id=12554
- Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (1993): Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima. Alinea. Zagreb.
- Bašić, J., Žižak, A., Koller-Trbović, N. (1998). Integralna metoda u primjeni. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Alinea. Zagreb.
- Benard, B. (1991): Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, OR.
- Bennett Murphy, L.M., Laurie-Rose, C., Birnkman, T.M, McNamara, K.A. (2005): Sustained Attention and Social Competence in Typical Developing Preschool-aged Children. *Early Child Development and Care*, 177, 2, 133-149.
- Booth, C.L., Spieker, S.J., Barnard, K.E., Morisset, C.E. (1992): Infants at Risk: The Role of Preventive Intervention in Deflecting a Maladaptive Developmental Trajectory. (In): McCord, J., Tremblay, R.E. (Eds): *Preventing Antisocial Behavior: Intervention from Birth through Adolescence*. The Guilford Press, New York, London, 21-42.
- Butovskaya, M.L., Demianovitsch, A.N. (2002): Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) and Socialization Values (SVQ): Russian Children Ages 3 to 6 Years. *Early Education and Development*, 13, 2, 153-170.
- Chen, Q., Jiang, Y. (2002): Social Competence and Behavior Problems in Chinese Preschoolers. *Early Education and Development*, 13, 2, 171-186.
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cortes, R. (2004): *Preschool PATHS*. Channing Bette.
- Dumas, J.E., Martinez, A., LaFreniere, P.J. (1998): The Spanish Version of the Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE) - Preschool Edition: Translation and Field Testing. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 2, 255-270.
- Dumas, J.E., Prinz, R.J., Smith, E.P., Laughlin, J. (1999): The Early Alliance Prevention Trial: An Integrated Set of Intervention to Promote Competence and Reduce Risk for Conduct Disorder, Substance Abuse, and School Failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 1, 37-53.
- Durlak, J.A. (1997): *Successful Prevention Programs for Children and Adolescents*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.
- Etički kodeks istraživanja s djecom (2003): Vijeće za djecu Vlade RH i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- LaFreniere, P.J., Dumas, J.E. (1995): *Social Competence and Behavior Evaluation preschool Edition (SCBE)*. Western Psychological Services, LA, CA.
- LaFreniere, P.J., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M.A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R., Frigerio, A. (2002): Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problem in Preschoolers. *Early Education and Development*, 13, 2, 201-220.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. (1994): *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., Dvino, K. (2003): *Works in Prevention: principles of Effective Prevention programs*. *American psychologist*, 58, 449-456.
- Powell, D., Dunlap, G., Fox, L. (2006): Prevention and Intervention for Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infants and Young Children*, 19, 1, 25-35.
- Reber, A. (1985): *Dictionary of Psychology*. Harmondsworth Penguin Books.
- Rutter, M. (1984): Resilient Children. *Psychology today*, 57-65.
- Sansfacon, D., Barchechat, O., Oginsky, K. (2002): From Knowledge to Policy and Practice: What Role for Evaluation? International Centre for the Prevention of Crime.

- Van Hecke, A.V., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., Meyer, J.A., Neal, A.R., Pommers, Y.B. (2007): Infant Joint Attention, Temperament and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78, 1, 53-69.
- Walker, S. (2005): Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Difference in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 3, 297-312.
- Weikart, D.P., Schweinhart, L.J. (1992): High/Scope Preschool Program Outcomes. (In): McCord, J., Tremblay, R.E. (Eds): *Preventing Antisocial Behavior: Intervention from Birth through Adolescence*. New York, London: The Guilford Press, 67- 86.

SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN - GENDER DIFFERENCES

Valentina Kranželić
Josipa Bašić

Department of Behavioral Disorders
Faculty of Education and Rehabilitation Sciences
University of Zagreb

ABSTRACT

This article will particularly include the assessment of social competence and behavior of preschool children and differences regarding the gender. In the random-stratified sample there were 445 children, aged from 3 to 6 and half years old, 221 boys and 224 girls from 25 preschool institutions in the Region of Istria, Republic of Croatia.

The data were collected by questionnaire Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE). Statistical methods were factor analysis and discriminative analysis. Regarding the differences between the sub-samples (boys and girls) discriminative analysis has shown the statistically significant difference between two sub-samples. Results showed that girls have better social competence than boys by preschool teachers report. Besides that, girls show less externalizing problems than boys. Social competences and behaviors are important factor in concept of resilience, and it is known that boys are in greater risk for developing problem behavior, what leads to conclusion of necessity for gender sensitive programs in preschool settings so as to insure enhancement of social competencies in boys.

Key words: social competence, behavior of preschool children, risk factors for behavior disorders