

УТИЧЕ ЛИ ДОДАТНА ЕДУКАЦИЈА ВАСПИТАЧА О СОЦИЈАЛНОЈ КОМПЕТЕНЦИЈИ НА УЧЕСТАЛОСТ ПРОСОЦИЈАЛНОГ И АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА?

Елеонора Главина

Дечији вртић Чаковец, Чаковец, Хрватска

*Јошко Синдик**

Институт за антропологију, Загреб, Хрватска

Апстракт. Чест проблем стручњака који раде у предшколским установама представља агресивно понашање деце, као и сразмерно ређа заступљеност просоцијалног понашања. Циљ овог акционог истраживања био је утврђивање да ли додатна едукација васпитачица о начинима и вештинама стимулисања социјалне компетенције деце може утицати на смањење фреквенције агресивних и повећање учесталости просоцијалних облика понашања међу децом предшколског узраста. У едукацију је било укључено 49 васпитачица дечијег вртића „Чаковец“. Едукација је садржала предавања, радионице и примену у практичном раду, током три месеца, уз менторство психолога. Пре и након спровођења активности, васпитачице су процениле децу скалом Pros/ag (N=466). Добијени резултати указују на статистички значајно повећање учесталости просоцијалних облика понашања и смањење учесталости агресивних облика понашања код деце оба пола. Будући да у испитивање није укључена контролна група испитаника, разлози за напредак у жељеном смеру могу бити матурација и погрешке процењивача, због чега се резултати донекле могу генерализовати. Квалитативна анализа полних разлика указује да су након едукације дечаци и девојчице били уједначени у испољавању просоцијалних облика понашања, али не и у манифестовању агресивних облика понашања. Број учесника и наведени резултати указују да је значајно и потребно организовати додатне едукације из ове области.

Кључне речи: емоционална интелигенција, предшколска деца, социјална компетенција, просоцијално и агресивно понашање деце.

Примећује се да је учесталост просоцијалних облика понашања деце најчешће реципрочно заступљена у односу на фреквенцију агресивних понашања. Другим речима, уколико деца показују више агресивних облика понашања, мање испољавају просоцијално понашање. Међутим, ово се нипошто не може сматрати правилом. На пример, у истраживању Гашић-Павишић (Gašić-Pavišić, 1994) између већине облика агресивног и алтруистичног понашања деце који су најчешће заступљени у предшколским установама пронађена је ниска до средња позитивна корелација. Штавише, два од три најчесталија облика понашања у предшколским установама у наведеном истраживању била су непожељна: вербална и физичка агресија, поред сарадње. Најређа понашања су помагање, тешење и заштићивање (Gašić-Pavišić, 1994).

Оваква ситуација подстакла нас је да иницирамо пројекат који ће се бавити наведеном проблематиком. Наиме, претпоставили смо да би општа едукација која би допринела унапређивању вештина и знања васпитача о начинима стимулације социјалне компетенције (уз предуслов делимичног побољшања њихове властите социјалне компетенције) могла довести и до пожељних промена у појављивању агресивног и просоцијалног понашања код деце.

Социјална компетенција васпитача, агресивно и просоцијално понашање деце

Програми подстицања *социјалне компетенције* деце подразумевају да је на задовољавајућем нивоу поседују и сами стручњаци у дечјем вртићу, у првом реду васпитачи (Sindik, 2008). Међутим, социјална компетенција јесте способност која се само делом може научити, док делом представља исход социоемоционалне зрелости и животног искуства (Oatley & Jenkins, 2003). На пример, можете научити да у неким ситуацијама једноставно нисте социјално компетентни, док у другим јесте (Sindik, 2008). Социјална компетенција обухвата две кључне способности: разумевање других људи и разборито поступање у међуљудским односима. Заснована је на социјалној сензибилности, ширини у погледима и разумевању поступака других особа, високом степену осетљивости за етичке вредности, обзиру према туђем интегритету (Katz & McClellan, 1999).

Према Бандуриној теорији социјалног учења, социјални контекст у којем дете живи ствара прилике да се понашање опажа и имитира (Lebedina-Manzoni, 2007). Понашање модела даје важне информације другој особи о последицама таквог понашања, а да се сама особа, у овом случају дете, никада није тако понашало (Klarin, 2006). Стога је изузетно важно понашање васпитача у групи према деци (на пример, прихватање различитости, стварање атмосфере сарадње), као и према родитељима, колегама и осталим радницима вртића (Lalli, 2005). Отуда би унапређивање социјалних вештина васпитачица у односу на стимулацију соци-

јалне компетенције деце могло помоћи њиховој успешнијој стимулацији просоцијалног, а сузбијању агресивног понашања код деце. Васпитачице које су и саме постале у одређеној мери социјално компетентније (као потенцијални пропратни ефекат едукације из тог подручја, који подразумева и освешћивање властитог нивоа социјалне компетентности), које су ненасилне и просоцијалне и немају, унапред, исказану жељу да унапређују ове аспекте понашања код деце, могу послужити као модел пожељног понашања.

Међутим, уз адекватан модел пожељног начина понашања васпитача, потребно је континуирано награђивање или кажњавање деце, поновно објашњавање појединих социјалних ситуација, увежбавање. Притом, треба имати на уму да не можемо очекивати екстремно велике промене, будући да појам социјалне компетенције обухвата много шири опсег понашања од појмова алтруистичног и агресивног понашања. У том контексту, васпитачице уз помоћ едукације могу унапредити вештине стимулација социјалне компетенције код деце, што се не мора, нужно, одразити на аспекте просоцијалног, односно агресивног понашања деце.

С друге стране, Корсини (Corsini, 1987) *просоцијално понашање* дефинише као понашање које није од непосредне користи појединцу који га изводи, него доноси корист особама према којима је усмерено. Намера да се неке помогне може произаћи из различитих мотива – од оних интринзичне природе до оних који полазе од спољашњих мотива типа награде. Истраживања говоре у прилог схватању просоцијалног понашања као релативно трајне особине личности (Rushton *et al.*, 1986, према: Vlahović-Štetić, 1994). Утврђена је ситуациона и временска конзистентност таквог облика понашања. Према Пијажеовој теорији (према: Vlahović-Štetić, 1994), просоцијално понашање јавља се код деце тек на узрасту од 6 до 7 година.

Међутим, новија истраживања говоре у прилог ранијем јављању овог облика понашања. При крају прве године живота деца реагују емоционално на туђу невољу, током друге године покушавају да пруже утеху, да помогну другима у задацима и деле објекте које поседују (Eisenberg, 1988). Истраживања су такође показала да се током детињства просоцијално понашање интензивније испољава и то различитим темпом, у зависности од врсте таквог понашања. Већи број истраживања није указао на разлике међу половима у испољавању просоцијалног понашања, док су у мањем броју те разлике утврђене, и то у правцу већег испољавања просоцијалних реакција код девојчица (Krebs, 1970). Међутим, ове разлике су пре условљене чињеницом да су људи склони да девојчице перципирају као просоцијалније.

Чест проблем у предшколским установама представља *агресивно понашање* према другој деци. Васпитачи који раде с децом обраћају се за помоћ стручним сарадницима и колегама и консултују литературу, настојећи да утврде како је најбоље приступити сваком детету које из-

ражава овакве екстернализоване проблеме у понашању. Потреба и жеља васпитача да развију неке нове вештине и да буду добар модел деци биле су претеча стварања овог пројекта (Greenspan, 2004). Уколико томе додамо и чињеницу да у предшколској установи деца данас проведу и до десет сати (па и више), јасан је закључак да едукација васпитачица, заправо, представља улагање у будућност с мање насиља. Жужул (Žužul, 1989, према: Vlahović-Štetić, 1994) дефинише агресивно понашање као било коју реакцију (физичку или вербалну) изведену с намером да се некоме другоме нанесе штета или повреда било које врсте, без обзира на то да ли је намера до краја реализована.

Налази многих истраживања говоре у прилог томе да је агресивност стабилна особина личности и да се формира релативно рано у детињству (Beck, 2003). Агресивно понашање јавља се на врло раном узрасту. Инструментална агресија се појављује већ на узрасту детета од око 12 месеци (Mussen *et al.*, 1984, према: Vlahović-Štetić, 1994; Essau & Conrad, 2006), док се злонамерна агресивна понашања појављују већ на узрасту између 20. и 23. месеца (Shaffer, 1988). Са четири године као најчесталији испољава се облик инструменталне агресије мотивисан тежњом за узимањем играчака, док је на узрасту од шест година најчешћа појавност хостилне агресије, која је усмерена на друге особе (Žužul, 1989, према: Vlahović-Štetić, 1994).

Метаанализе дају доказе у прилог теорији да су дечаци агресивнији на предшколском узрасту, док су касније, на школском узрасту, те разлике мање изражене (Vlahović-Štetić, 1994). Агресивне игре многим дечацима чине задовољство и важна су пролазна фаза на путу у свет одраслих (Rumpf, 2006). Осим тога, агресивност је природно усмерење сваког организма које му омогућава опстанак (Rumpf, 2006), па се стога може очекивати да деца предшколског узраста, у фази егоцентризма, често бирају управо овај начин да би решила свој проблем.

Уз то, она тешко могу разликовати прихватљиво од неприхватљивог понашања, што представља додатну потешкоћу. Према Пијажеовом мишљењу, деца узраста до седам година сама су себи мерило правила и норми, центар збивања, имају слабо развијену свест о постојању потреба других људи (Raboteg-Šarić, 1995). Међутим, према Колбергу (Kohlberg, према: Raboteg-Šarić, 1995), деца до девет година налазе се у претконвенционалној фази моралног развоја. Добро и лоше процењују у зависности од околности. Добро је оно што особа жели и оно што јој се свиђа. Исправно и погрешно су релативни, процењују се са становишта појединца независно од гледишта других људи (Raboteg-Šarić, 1995).

Наведене теорије моралног и сазнајног развоја говоре о биолошки условљеном, али и развојном приступу агресивности, где се нипошто не смеју занемарити ни средински фактори, међу којима свакако треба нагласити социјалну компетенцију васпитача (која се манифестује како на њихово понашање, тако и на понашање деце), што је заправо главна неза-

висна варијабла у овом раду. С друге стране, истраживања су показала да развој агресивности код деце у великој мери зависи од развијености њихових просоцијалних вештина, при чему се развој агресивног понашања деце која располажу наведеним вештинама одвија знатно повољније од развоја једнако агресивне деце која немају развијене просоцијалне вештине (Keresteš, 2002). Сарадња и пружање помоћи другима облици су понашања који су неспојиви с агесијом и изграђују потенцијале који сузбијају агесију (Živković, 2006). Управо из ових разлога важна је компетентност васпитача у подручју социоемоционалног развоја, јер се просоцијално понашање може научити, а усвојене вештине могу битно утицати на смањење агресивности код деце.

Едукација за васпитаче

Да би се подстакао развој социјалне компетенције деце, односно да би се редуковали бројни непожељни, агресивни облици понашања и повећала учесталост просоцијалних облика понашања, осмишљена је едукација васпитача. Осим претпоставке о повећању нивоа социјалне компетенције самих васпитача, циљ едукације био је да их поучи вештинама подстицања социјалне компетенције код деце. Одржавање едукације спроведено је у три заједничка сусрета током три узастопна месеца. Сваки сусрет имао је засебну тему едукације (Kindlon & Thompson, 2002).

Током првог сусрета, под називом *Супер је бити различит*, разматрана је следећа проблематика (Uzelac, 1994): учимо децу и себе да прихватимо различитости као нешто што обогаћује живот; упознавање себе и својих специфичности (чланак из часописа *Дијете Вртић Обитељ*, Потреба за посебним, ауторке Марије Милчец); прихватање себе и развој самопоуздања представља основу за прихватање других људи; различити приступи и погледи на ствари јесу прилике за учење и за децу и нас; деца имају своје специфичности (развојне: тешко одлажу задовољство, не могу да разумеју намере, тешко могу да обуздају фрустрацију или љутњу довољно дуго да би решила проблем; и индивидуалне, личне: зависне од темперамента); биолошко условљавање потешкоћа у контроли понашања у предшколском периоду; разумевање ових процеса значи разумевање деце и њихових специфичности (не и попуштање).

Почевши од различитости и њиховог прихватања, на *другом* едукативном састанку говорили смо о *сигурности и поверењу* као предусловима за адекватно функционисање у социјалном окружењу (Srebot i Menih, 2003): сигурност спада у основне људске потребе и састоји се од: потребе за стабилношћу, потребе за одбраном, потребе за структуром и редом, потребе за заштитом. Дете има потребу за срећеним, предвидљивим, ритмизованим начином живота, за љубављу, подршком, охрабривањем и прихватањем – то му даје сигурност. Основна начела остваривања сигурности су: да дете проводи довољно времена са својим родитељима,

да изражава емоција. Сигурност детету омогућава да се осећа прихваћено, да развија самопоуздање које не зависи од свакодневних успеха и неуспеха. Поверење код детета јача када одрасле особе своја очекивања изражавају једноставно и непосредно, када одрасла особа „стоји“ иза својих изјава и ненаметљивим се ауторитетом придржава предлога или упутстава за које сматра да су у најбољем интересу дече.

Трећа тема едукације била је *стварање заједништва*. Ова тема била је обрађена преко следећих садржаја: заједништво и сарадња; кооперација/компетиција; социјалне вештине нужне за кооперацију (комуникативност, реципрочност, емпатичност); социоемоционална својства предшколаца (Erikson & Jenkins, 1996; према: Вашић и сар., 1994); како подстаћи сарадњу у групи (давање вербалних упутстава о сарадњи и начинима сарадње, поштовање различитости и личних потреба и начина изражавања, прихватање погрешака као прилике за учење, васпитач као модел сарадње с децом, родитељима и са запосленима у вртићу). Свака едукација била је пропраћена *Power Point* презентацијом, исечцима из документарних серија, и чланцима из часописа. Током едукације васпитачи су износили сопствене примере из праксе.

На крају сваке едукације васпитачи су добили попис интерактивних игара, вежби опуштања, експресивних техника и литературе за читање у групи уско везане за сваку тему. Током спровођења пројекта, васпитачи су могли да консултују стручног сарадника, психолога, у вези са спровођењем активности, потешкоћама везаним за одређено дете, као и у вези са додатном литературом из појединих области. Након извођења пројекта, током три сусрета, васпитачи су индивидуално презентовали свој рад с децом, потешкоће на које су наишли, шта су променили у свом начину рада, које су активности и литературу користили, како су се активности развијале и колико су задовољни едукацијама.

На основу садржаја едукације и радионица, могли смо очекивати да би едукација могла утицати на битне карактеристике које су предуслови компетентности васпитача (Wilson & Headley, 1999): психичко здравље (у смислу емоционалне доступности деци, способности за физичку блискост, емпатију и разумевање), позитивна слика о себи (базирана на општем задовољству собом, сигурности у себе и своје знање), флексибилност (склоност да мења дневне рутине, промене плана и активности), стрпљивост, позитивност (пожељан модел понашања за децу), отвореност за нова сазнања (жеља да учи и усавршава се). Из садржаја едукације је уочљиво да су стимулацијом карактеристика поштовања различитости, стварања осећаја сигурности и поверења као и заједништва и кооперације, васпитачице поучаване да првенствено стимулишу просоцијалне облике понашања, док је деловање на редукцију агресивних облика понашања било индиректно. Наравно, увек морамо имати на уму да ће пожељне промене бити краткотрајне уколико их разматрамо у оквирима реализације пројекта, без индивидуалне иницијативе сваког васпитача

и континуираног поткрепљивања деце у правцу стимулације пожељних облика понашања.

Сврха нашег акционог истраживања била је да утврдимо да ли додатна едукација васпитачица о социјалним компетенцијама, намењена унапређивању њихових вештина стимулисања социјалне компетенције деце, може утицати на смањивање броја агресивних и повећање броја просоцијалних облика понашања деце предшколског узраста. Наиме, претпоставили смо да би оспособљавање васпитачица за подстицање социјалне компетенције деце (које уједно подразумева делимично и унапређивање социјалне компетенције самих васпитачица) могло допринети пожељним променама у понашању и стилу васпитно-образовног рада васпитачица. Из тога би, између осталог, могло проистећи и повећање учесталости просоцијалног у односу на смањење учесталости агресивног понашања. Имајући на уму сврху истраживања, дефинисали смо два циља и следеће хипотезе:

Проверити да ли је дошло до промене у учесталости изражавања просоцијалног, односно агресивног понашања код деце оба пола након едукације. (Претпостављамо да ће се након спроведене едукације повећати учесталост просоцијалног, а смањити учесталости агресивног понашања код деце предшколског узраста).

Проверити постоје ли полне разлике (између девојчица и дечака) у изражавању просоцијалног, односно агресивног понашања пре и након едукације. (Претпостављамо да се девојчице и дечаци не разликују значајно у изражавању просоцијалног понашања, пре и после едукације, док би разлике у погледу агресивног понашања требало да буду статистички значајне, односно да би дечаци, више него девојчице, требало да испољавају агресивно понашање и пре и после едукације).

Метод

Испитаници и поступак. У едукацији је учествовало 49 васпитачица запослених у Дечијем вртићу „Чаковец“. Због прилагођености већине игара, вежби и литературе деци старијој од три године, млађа деца нису била укључена у истраживање. Узорак је чинило четристо шездесет и шесторо деце (226 девојчица и 240 дечака) пре спровођења едукације и циљаних активности, као и након три месеца (после спровођења циљаних активности). Деца су била узраста од 3 године и 2 месеца до 6 година и 3 месеца.

У истраживање није била укључена контролна група. На основу њихових исказа, све васпитачице биле су изузетно задовољне едукацијом, и процењују да су задовољне или врло задовољне како су савладале теоријско градиво и стекле практичне вештине усмеравања деце на социјално компетентније (најпре просоцијалнопонашање). И чланови стручне службе (психолог и педагог) проценили су да је ниво стечених знања и

вештина веома задовољавајући, првенствено на основу иницијативе сваке васпитачице да изнесе пример из властитог рада с децом.

Инструменти истраживања. Скала за процену агресивног и просоцијалног понашања код деце (Pros/Ag): Скала за процену агресивног и просоцијалног понашања код деце, Жужула и Влаховић Штетић (Žužul i Vlahović-Štetić, 1989, prema: Žužul, Keresteš i Vlahović-Štetić, 1990), састоји се од 20 тврдњи, 10 ставки за процену просоцијалног понашања и 10 ставки за процену агресивног понашања, у школској ситуацији, која се практично у потпуности може применити и на услове боравка у дечјем вртићу. Облици просоцијалног понашања обухватају и активно (на пример, посуђивање прибора) и пасивно просоцијално понашање (на пример, саосећање), које се може запазити док су деца у вртићу.

То је уочљиво и у примерима ставки за процену просоцијалног понашања: *Позамљује свој школски прибор вршњацима (1), Помаже вршњацима (3), Саосећа с колегама који су тешко болесни или напуштени или им се догодила каква несрећа (5)*. Агресивна понашања обухватају различите облике директне и индиректне агресивности, приметне током боравка детета у васпитној групи. Примери ставки за процену агресивног понашања гласе: *Свађа се и виче у разреду (2), Ако жели да нешто добије, гура оног ко га у томе спречава (4), У игри с вршњацима жели да победи по сваку цену (8)*.

За сваку тврдњу понуђен је одговор у облику петостепене скале Ликертовог типа. Процене се крећу од 1 (никад се тако не понаша) до 5 (готово увек се тако понаша). Процену на скали даје обучени посматрач који добро познаје дете, у овом случају васпитачица. Примена скале траје од 5 до 10 минута. Линеарним збиром бодова добијају се два резултата: збир јединица непарних редних бројева даје резултат на скали просоцијалног, а збир јединица парних редних бројева даје резултат на скали агресивног понашања. Добијени резултати о поузданости типа интерне конзистенције скале (Žužul i Vlahović-Štetić, 1989) указују на високу вредност Кронбах-алфа коефицијената (за узорак деце из дечјих вртића у Дубровнику: просоцијално понашање $\alpha=0.929$, агресивно понашање $\alpha=0.945$; за узорак деце из дечјих вртића у Загребу: просоцијално понашање $\alpha=0.924$, агресивно понашање $\alpha=0.943$). У нашем истраживању (Табела 1), на примењеној скали добијена је унутрашња поузданост типа Кронбах-алфа од 0.891 до 0.939 за обе скале у првом и поновљеном мерењу.

Табела 1: Поузданост скале *Pros/Ag* у нашем истраживању

СКАЛА	Пре едукације	Након едукације
Просоцијално понашање (α)	0.891	0.894
Агресивно понашање (α)	0.948	0.939

Статистичке методе. Уз методе дескриптивне статистике, за провере значајности разлика користили смо *t*-тестове, с обзиром на то да дистрибуције резултата, премда одступају од нормалне, нису биномне, а узорак испитаника био је довољно велики. Да бисмо утврдили постоји ли разлика у просоцијалном и агресивном понашању пре и после едукације, користили смо *t*-тест за зависне узорке. Разлике у просоцијалном и агресивном понашању дечака и девојчица, пре и након едукације, проверавали смо *t*-тестом за независне узорке (Petz, 2007).

Резултати

У Табели 2 приказана је дескриптивна статистика за подскеле просоцијалног и агресивног понашања, засебно за девојчице и за дечаке, током првог и другог мерења. Колмогоров-Смирновљев (K-S) тест нормалности дистрибуције показао је одступање од нормалне дистрибуције за све скале, што је било и очекивано, с обзиром на то да смо очекивали одређену асиметрију у односу на нормалну дистрибуцију. Асиметричност према нижим вредностима скале пронашли смо за агресивност и према вишим вредностима за просоцијално понашање. Да бисмо утврдили постоји ли разлика у просоцијалном и агресивном понашању код све деце заједно, пре и после едукације, користили смо *t*-тест за зависне узорке. Добијене су статистички значајне разлике у првом ($M_1=35.82$; $SD=8.385$) и другом мерењу ($M_2=40.97$; $SD=8.823$) у правцу повећања учесталости просоцијалног понашања ($t=5.227$; $df=465$; $p<0.01$). Код подскеле агресивног понашања, у односу на стање пре едукације ($M_1=22.63$; $SD=9.245$), након едукације ($M_2=20.68$; $SD=7.969$) смањена је учесталост агресивног понашања ($t=7.515$; $df=465$; $p<0.01$).

Табела 2: Полне разлике деце у просоцијалном и агресивном понашању пре и након едукације о социјалној компетенцији

просоцијално понашање	ДЕЧАЦИ			ДЕВОЈЧИЦЕ		
	1. мерење	2. мерење	t-тест	1. мерење	2. мерење	t-тест
N	240	240	3.438**	226	226	7.363**
M	34.82	41.18		36.84	40.74	
SD	8.426	10.43		8.314	6.521	
агресивно понашање	1. мерење	2. мерење	t-тест	1. мерење	2. мерење	t-тест
N	240	240	6.095**	226	226	4.505**
M	23.72	20.84		20.41	18.23	
SD	9.205	8.013		9.299	7.904	

Легенда. 1. мерење – пре едукације; 2. мерење – након едукације; ** статистичка значајност уз $p < 0.01$

Потом смо анализирали разлике у заступљености ова два облика понашања посебно за дечаке и посебно за девојчице, пре и након едукације (Табела 2). Утврђена је и статистички значајна разлика између узорка дечака пре и након едукације у просоцијалном понашању у правцу повећања учесталости тих облика понашања, као и смањења учесталости агресивног понашања након едукације. Потпуно једнака тенденција утврђена је и у групи девојчица: агресивно понашање се редукује након едукације, док просоцијална понашања постају чешће заступљена. Дакле, и код дечака и код девојчица смањена је учесталост агресивних облика понашања и повећана је учесталост просоцијалног понашања.

Да бисмо применили квалитативну анализу (*baseline-a*), за утврђивање стартних полних разлика у фреквенцији заступљености просоцијалног и агресивног понашања, посебно пре и посебно након мерења, користили смо *t*-тест за независне узорке (Табела 2). Показало се следеће:

- (а) у просоцијалном понашању пре едукације девојчице и дечаци значајно се разликују ($t=2.625$; $df=465$; $p<0.01$);
- (б) у просоцијалном понашању после едукације нема разлика између узорка девојчица и дечака ($t=0.225$; $df=465$; $p>0.20$);
- (в) у агресивном понашању пре едукације девојчице и дечаци значајно се разликују ($t=3.869$; $df=465$; $p<0.01$);
- (г) у агресивном понашању после едукације девојчице и дечаци значајно се разликују ($t=3.539$; $df=465$; $p<0.01$).

Дискусија

Главни налаз истраживања указује да је након едукације значајно повећана појава просоцијалног, а смањена заступљеност агресивног понашања и код дечака и код девојчица. С друге стране, уочене су и одређене квалитативне промене. Док се код дечака, и пре и након едукације, уочава већа учесталост агресивног понашања у односу на девојчице, у вези са испољавањем просоцијалног понашања ситуација је другачија. Наиме, док су девојчице значајно просоцијалније од дечака пре едукације, фреквенције просоцијалног понашања након едукације су изједначене. Наиме, циљ едукације васпитача у овом пројекту и био је да едукује васпитаче да подстичу наведене аспекте развоја детета и да обезбеде адекватан социјални контекст у којем дете борави већи део дана. Тачне ефекте едукације, нажалост, не можемо проценити, јер нисмо имали прецизан увид у целодневни рад сваке васпитачице пре и након едукације, нити смо егзактно процењивали њихово просоцијално понашање, њихове васпитне стилове и ставове према васпитању пре едукације и након едукације.

Посматрање деце пре и након едукације указало је на повећање просоцијалног и смањење агресивног понашања. То можемо протумачити вишеструко. Прво, можда је промена настала зато што васпитачице након едукације боље препознају, то јест боље препознају просоцијално и агресивно понашање код деце, иако се понашање деце можда није променило. Друго, могуће је да испитанице једноставно удовољавају захтевима истраживача (ефект експериментатора), то јест дају друштвено пожељне одговоре, препознајући већи број просоцијалних понашања у односу на агресивна понашања. Треће, можда се деца реално мање агресивно, а више просоцијално понашају након три месеца, па разлог пожељне промене у понашању могу бити реалне последице едукације.

У контексту овог „реалистичног“ тумачења конструктивних промена у понашању деце, можемо претпоставити две могућности. Прво, могуће је да су васпитачице постале толерантније (вештије у васпитно-образовном раду у смислу стимулације социјалне компетенције деце), па је целокупна социјална клима у васпитној групи боља. Друга могућност је да су својим социјално компетентнијим понашањем (постајући социјално компетентније, односно самопоузданије, под утицајем новостечених спознаја) васпитачице биле бољи модел деци у просоцијалном и ненасилном понашању, које су деца опонашањем научила и усвојила. Међутим, с обзиром на то да није било контролне групе (што је један од главних недостатака овог истраживања) морамо, уопште узев, бити опрезни у изношењу закључака. Дакле, у складу са овим тумачењем, разлог промене може бити матурација, која доводи до сазнајног и емоционалног развоја и бољег уочавања потреба других.

Треба напоменути да смо процењивали и децу стару седам година чији су васпитачи описивали да су деца веома заинтересована за пону-

ђене активности и усмеравање тих активности у креативним правцима. Код млађе деце, која су први пут била укључена у овакву специфичну социјалну средину, можда је и природно дошло до већих социјализацијских ефеката, односно до убрзаног социјалног учења. Такође, едуковани васпитачи можда боље налазе прикладне васпитне поступке за стимулацију веће социјалне компетенције за поједину децу.

Тумачење полних разлика пре и након едукације облик је квалитативне анализе података. Могуће је да је едукација различито деловала на промене у понашању деце различитог пола. Оваква анализа показала је да су се пре спровођења едукације дечаци и девојчице значајно разликовали у учесталости просоцијалног понашања, што је делимично неочекивано у односу на претходна истраживања, која показују да просоцијални облици понашања нису особито изражени током предшколског периода, већ се јављају више ситуационо (Gašić-Pavišić, 1994; Raboteg-Šarić, 1995). Просоцијални облици понашања зависе од великог броја околности (на пример, од присуства одраслих). Налази већине истраживања у којима су учествовала деца предшколског узраста показују да нема разлика у просоцијалном понашању везаних за пол. С друге стране, нека истраживања указују на разлике у перцепцијама нешто заступљенијег просоцијалног понашања код девојчица, па у том смеру иду и резултати нашег истраживања (иницијалне разлике између девојчица и дечака).

Након едукације није утврђена разлика у просоцијалном понашању између девојчица и дечака, па смемо опрезно претпоставити да едукација можда делује на то да васпитачице више обраћају пажњу на просоцијалне облике понашања код дечака, што може утицати на анулирање полних стереотипа (на пример, дечаци не воле да деле играчке). Могуће је да се након едуковања рефлектује мањи утицај „полно пристрасне“ атрибуције чешћег просоцијалног понашања девојчица. Међутим, раније наведена тумачења добијених резултата вероватно се односе и на следеће. Можемо претпоставити да се и заиста повећала учесталост просоцијалног понашања код дечака. Такође, појавио се и хало-ефекта у односу на процењено стање код појединих дечака и девојчица пре едукације. Надаље, перципирана реципрочност агресивног и просоцијалног понашања могла је утицати на процену дечака као мање просоцијалних, премда они то можда нису реално ни били.

Истраживањем је потврђена хипотеза о постојању разлика у агресивном понашању између девојчица и дечака (и пре и након едукације). У прве две до три године живота полне разлике у агресивности нису јаче изражене (Caplan i sar., 1991, prema: Keresteš, 2002), али већ у предшколском периоду оне постају упадљиве (Raboteg-Šarić, 1995; Žužul, Keresteš i Vlahović-Štetić, 1990). Међутим, могуће је да васпитачице једноставно чешће перципирају као агресивна она понашања која рефлектују физичку агресивност, а не и остале облике агресивности, који су можда засту-

пљенији код девојчица (вербална, пасивна, латентна), чак и независно од садржаја ставки из упитника.

Закључак

Утврдили смо да је након едукације о социјалној компетенцији дошло до повећања учесталости просоцијалног и до смањења учесталости агресивног понашања, како код дечака тако и код девојчица. Показало се да су се девојчице и дечаци значајно разликовали у учесталости просоцијалног понашања пре едукације (у смеру мање учесталости просоцијалног понашања код дечака), док у вези са учесталосту просоцијалног понашања након едукације нису уочене полне разлике. На учесталост агресивног понашања нису утицале полне разлике, ни пре ни након едукације. Главне недостатке овог истраживања представљају недостатак контролне групе и могућност давања друштвено пожељних одговора након едукације.

Без обзира на велик број деце која су обухваћена истраживањем, узрасни распон од треће до навршене шесте године показао се као веома широк, с обзиром на велике развојне разлике међу децом. Осим тога, можда смо могли контролисати разлике међу децом која краткотрајно и дуготрајније похађају вртић. Код деце која дуготрајније похађају исту васпитну групу мања је вероватноћа да ће доћи до промене у посматраним облицима понашања, због дужег социјализацијског искуства. Будуће истраживање, у које би била укључена и контролна група и у коме би узрасни распон био ужи, дало би резултате које бисмо могли генерализовати са већом вероватноћом. У овом случају, бележимо само индикације корисне за практичан рад васпитачица и стручних сарадника у деčјим вртићима.

У будућим истраживањима могли бисмо покушати да дођемо до података о егзактним проценама васпитача о нивоу просоцијалног, односно агресивног понашања, као и о њихових васпитних стилова и ставова према васпитању деце. Анализом и упоређивањем ових података пре и после едукације могли бисмо стећи јаснији увид у ниво социјалне компетенције васпитачица (као модела који деца могу опонашати), као и у вештину њиховог активног подстицања социјалне компетенције деце. Међутим, чак и резултати овог акционог истраживања, као и исказано интринзично интересовање васпитачица за едукацију о вештинама стимулисања социјалне компетенције деце, указују на важност даљег организовања оваквих облика едукација и њихове евалуације. Међу облицима понашања деце на које је пожељно утицати издвајају се просоцијално и агресивно понашање, као изузетно заступљени облици понашања код предшколске деце.

Коришћена литература

- Bašić, J., B. Hudina, N. Koller-Trbović i A. Žižak (1994): *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*. Zagreb: Alinea.
- Beck, R.C. (2003): *Motivacija: teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Corsini, J.R. (1987): *Concise encyclopedia of psychology*. Wiley & Sons: New York.
- Eisenberg, N. (1988): The development of prosocial and aggressive behavior; in M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* (461-495). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Essau, C.A. & J. Conrad (2006): *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gašić-Pavišić, S. (1994): Polne razlike u altruizmu i agresiji dece u predškolskoj ustanovi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 26 (67–86). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Greenspan, S.I. (2004): *Zahtjevna djeca*. Lekenik: Ostvarenje.
- Katz, L.G. & D.E. McClellan (1999): *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Keresteš, G. (2002): *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kindlon, D. & M. Thompson (2002): *Odrastanje Kaina: kako zaštititi emocionalni život dječaka*. Zagreb: Art Logos.
- Klarin, M. (2006): *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Krebs, D.L. (1970): *Altruism – an examination of the concept and a review of the literature*. *Psychological Bulletin*, Vol. 73, No 4, 258-302.
- Lalli, J. (2005): *Abeceda osjećaja*. Lekenik: Ostvarenje.
- Lebedina-Manzoni, M. (2007): *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Oatley, K. & J.M. Jenkins (2003): *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Petz, B. (2007): *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995): *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
- Rumpf, J. (2006): *Vikati, udarati, uništavati*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Shaffer, D.R. (1988): *Social and personality development*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Sindik, J. (2008): Jesu li profesionalci socijalno kompetentni?, *Dijete Vrtić Obitelj*, Vol. 54, 6-10.
- Srebot, R. i K. Menih (2003): *Putovanje u tišinu: igre i vježbe opuštanja za djecu od 4 do 12 godina*. Lekenik: Ostvarenje.
- Uzelac, M. (1994): *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon.
- Vlahović-Štetić, V. (1994): *Priručnik za Skalu za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wilson, L.C. & N. Headley (1999): *Working with young children*. Albany: Delmar Publishers.
- Živković, Ž. (2006): *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo.
- Žužul, M., G. Keresteš i V. Vlahović-Štetić (1990): Skala za procjenu dječjeg agresivnog i prosocijalnog ponašanja, *Primijenjena psihologija*, Vol. 11, 77-86.

Примљено 07.02.2012; прихваћено за штампу 22.05.2012.

Eleonora Glavina and Joško Sindik
DOES TEACHERS' EDUCATION ABOUT SOCIAL COMPETENCE
INFLUENCE THE FREQUENCY OF PRO-SOCIAL AND AGGRESSIVE
BEHAVIOUR IN PRESCHOOL CHILDREN?

Abstract

Children's aggressive behaviour is a common problem of specialists who work in preschool institutions, with proportionally less frequent occurrence of pro-social behaviour. The aim of this action research was to determine whether additional training of educators in ways and skills of stimulating children's social competence can influence reduced the frequency of aggressive and increased the frequency of pro-social behaviour among children of preschool age. The training included 49 teachers, educators in kindergarten Čakovec, and comprised lectures, workshops and practical application that lasted for three months, under the mentorship of a psychologist. Before carrying out the activities and after the implementation period of three months, educators used the scale Pros/Ag (N = 466) to evaluate the children. The results indicate a statistically significant increase in the frequency of pro-social behaviour and decrease in the frequency of aggressive behaviour in children of both genders. However, in the absence of a control group, the reason for progress in the desired direction may be the maturation and error of evaluators, and hence the results can be generalised to a limited extent. Qualitative analysis of gender differences suggests the possibility that education leads to equalisation of boys and girls in pro-social behaviour, but not in aggressive behaviour. The number of participants, as well as the results obtained, suggests interest and need to organise additional training in this area.

Key words: emotional intelligence, preschool children, social competence, pro-social and aggressive children's behaviour.

Элеонора Главина и Йошко Синдик
ВЛИЯЕТ ЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ О СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА ЧАСТОТНОСТЬ ПРОСОЦИАЛЬНОГО И АГРЕССИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА?

Резюме

Специалисты из учреждений дошкольного воспитания часто сталкиваются с проблемой агрессивного поведения детей, а также с относительно редким наличием просоциального поведения. Цель настоящего акционного исследования – выявить, влияет ли дополнительное образование воспитателей в связи со способами и умениями поощрения социальной компетенции детей на уменьшение частотности агрессивных и повышение частотности просоциальных форм поведения среди детей дошкольного возраста. В дополнительный курс обучения было включено 49 воспитательниц из Детского сада „Чаковец“. Курс состоял из лекций, мастер-классов и применения знаний и умений в практической работе, на протяжении трех месяцев, под руководством психолога. До начала и после проведения мероприятий, воспитательницы оценили детей при помощи шкалы Pros/ag (N = 466). Полученные результаты указывают на статистически значимое увеличение частотности просоциальных форм поведения и на понижение частотности агрессивных форм поведения у детей, независимо от пола. Поскольку в исследование не была включена контрольная группа испытуемых, причины прогресса в желательном направлении могут быть матриация и ошибки при оценке, вследствие чего результаты в некоторой степени могут быть обобщены. Качественный анализ половых различий указывает на то, что после курса мальчики и девочки достигли одинакового уровня проявления просоциальных форм поведения, но это не относится к проявлениям агрессивных форм поведения. Число участников и полученные результаты указывают на то, что важно и востребованно организовать дополнительное образование в данной области.

Ключевые слова: эмоциональная интеллигенция, дошкольники, социальная компетенция, просоциальное и агрессивное поведение детей.