

Temperament djeteta, roditeljska samoefikasnost i problemi u ponašanju kao prediktori socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi

Strusa, Mirjana

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:880988>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

Mirjana Strusa

TEMPERAMENT DJETETA, RODITELJSKA SAMOEFIKASNOST I PROBLEMI
U PONAŠANJU KAO PREDIKTORI SOCIJALNE KOMPETENCIJE KOD DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Rijeka, 2017.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

TEMPERAMENT DJETETA, RODITELJSKA SAMOEFIKASNOST I PROBLEMI
U PONAŠANJU KAO PREDIKTORI SOCIJALNE KOMPETENCIJE KOD DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Mirjana Strusa

Mentor: Doc.dr.sc. Tamara Martinac Dorčić

Rijeka, 2017.

IZJAVA

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentorice doc. dr. sc. Tamare Martinac-Dorčić.

Rijeka, rujan, 2017

SAŽETAK

Sudionici istraživanja su odgajatelji i roditelji djece predškolske dobi. Unutar šireg projekta podaci su prikupljeni u dvije faze, s vremenskim odmakom od 18 mjeseci. U ovom istraživanju korišteni su podaci roditeljskih procjena temperamenta djeteta prikupljeni u prvoj fazi istraživanja te podaci o roditeljskoj procjeni samoefikasnosti i procjene odgajatelja o problemima u ponašanju i socijalnim kompetencijama djece prikupljeni u drugom valu istraživanja. U konačnu analizu je uvršteno 135 procjena roditelja i odgajatelja. Cilj istraživanja je ispitati u kojoj mjeri demografski podaci, temperament djeteta, roditeljska samoefikasnost i problemi u ponašanju objašnjavaju razvoj socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi. Statistički značajnu povezanost socijalne kompetencije nalazimo s problemima u ponašanju djeteta i obrazovanju majke. Eksternalizirani problemi, internalizirani problemi i obrazovanje majke pokazali su se kao značajni prediktori socijalne kompetencije. Moderatorski odnos roditeljske samoefikasnosti i tri dimenzije temperamenta u odnosu sa socijalnom kompetencijom nije se pokazao značajnim. Nisu utvrđene spolne razlike u socijalnoj kompetenciji kod djece predškolske dobi.

Ključne riječi: *socijalna kompetencija, problemi u ponašanju, temperament, roditeljska samoefikasnost*

CHILD TEMPERAMENT, PARENTAL SELF-EFFICACY AND CHILD BEHAVIOUR
PROBLEMS AS PREDICTORS OF SOCIAL COMPETENCE IN PRESCHOOL
CHILDREN

SUMMARY

Participants in this study were teachers and parents of preschool-aged children. Within greater project research was conducted in two phases, with time difference of 18 months. Present study included information about child's temperament provided from teachers in the first phase and information about parental self-efficacy, childrens social competence and behavioral problems provided from parents in the second phase. Final analysis included 135 child teacher and parental assesments. The aim of the present study was to examine to what extent demographic charateristics, childrens temperament, parental self-efficacy and childrens behavioral problems explain social competence of preschool-aged children. Social competence shows statistically significant correllation with both internal and external behavioural problems and mothers education. Internal and external behavioral problems and mothers education showed significant contribution to the explanation of social competence. Moderating effect of parental self-efficacy and three dimensions of temperament on childrens social competence is not confirmed. No gender differences were found in social competence of preschoolers.

Keywords: *social competence, behaviour problems, temperament, parental self-efficacy*

Sadržaj

1. UVOD	7
1.1. Socijalna kompetencija	7
1.1.1. Sastavnice socijalne kompetencije	8
1.1.2. Socijalna kompetencija i emocije	10
1.1.3. Socijalna kompetencija i kontekst	11
1.1.4. Procjena socijalne kompetencije	12
1.2. Intrapersonalne odrednice socijalne kompetencije	13
1.2.1. Temperament	14
1.2.1.1. Modeli temperamenta	15
1.2.1.2. Spolne razlike u temperamentu	17
1.2.1.3. Procjena temperamenta.....	18
1.2.2. Problemi u ponašanju.....	20
1.2.2.1. Klasifikacija i procjena problema u ponašanju.....	20
1.2.2.2. Eksternalizirani problemi u ponašanju	21
1.2.2.3. Internalizirani problemi u ponašanju	22
1.2.2.4. Odrednice problema u ponašanju	22
1.3. Interpersonalne odrednice socijalne kompetencije	23
1.3.1. Samoefikasnost roditelja.....	23
1.3.2. Odrednice percipirane roditeljske samefikasnosti	25
1.3.3. Procjena roditeljske samoefikasnosti.....	26
1.4. Pregled istraživanja odnosa mogućih prediktora i socijalne kompetencije	27
1.4.1. Odnos problema u ponašanju i socijalne kompetencije.....	27
1.4.2. Odnos temperamenta i socijalne kompetencije	28
1.4.3. Odnos roditeljske samoefikasnosti i socijalne kompetencije	29
1.5. Cilj istraživanja	30
2. PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	30

Problemi rada	30
Hipoteze	31
3. METODA RADA	31
3.1. Sudionici	31
3.2. Instrumentarij	32
3.2.1. Upitnik temperamenta -EBCQ	32
3.2.2. Skala socijalne kompetencije i evaluacije	33
3.2.3. Skala roditeljske samoeфикаsnosti	34
3.3. Postupak	35
4. REZULTATI	36
4.1. Interkorelacije socijalne kompetencije, dimenzija temperamenta, procjena roditeljske samoeфикаsnosti, obrazovanja roditelja, broja braće i sati boravka u vrtiću	36
4.2. Doprinos eksternaliziranih i internaliziranih problema te obrazovanja majke u razvoju socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi	37
4.3 Procjena roditeljskih kompetencija kao moderator odnosa između dimenzija temperamenta i socijalnih kompetencija djeteta	38
4.4. Razlike u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta	41
5. DISKUSIJA.....	42
5.1. Prediktori socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi	42
5.2. Razlike u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta	46
5.3. Ograničenja i implikacije	47
6. ZAKLJUČAK.....	49
7. LITERATURA:.....	50

1. UVOD

Predškolsko razdoblje u trajanju od treće do šeste ili sedme godine razdoblje je intenzivnog razvoja djeteta. Samim rođenjem zdravo dijete raspolaže nizom predispozicija koje omogućuju kvalitetan način života. Tjelesni, intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj uvjetovani su biološkim sazrijevanjem. Međutim, biološko sazrijevanje ne donosi samo po sebi razvoj već samo stvara unutarnje uvjete koji mu pogoduju. Ono što uvjetuje razvoj sposobnosti su različiti pozitivni ili negativni čimbenici iz djetetova okruženja (Jurčević-Lozančić, 2005). U domeni socijalnog razvoja djeteta su ponašanja, stavovi i afekti koji se manifestiraju u dječjoj interakciji s drugom djecom ili odraslima (Brajša-Žganec, 2003). U funkciji dobi razvojni zadaci se mijenjaju i samim time mijenja se dominacija različitih socijalizacijskih faktora. Primarno dominantna obitelj razvija sigurnu bazu koja potiče djetetovu individualnost. Kasnije dominiraju vršnjački odnosi koji zahtijevaju sposobnost uspostavljanja i održavanja interpersonalnih odnosa (Klarin, 2006). Multidimenzionalni pristup ukazuje na to da se djeca moraju prilagoditi na čitav niz različitih zahtjeva koji traže socijalnu i emocionalnu zrelost. Iako je teško definirati koje zadatke djeca moraju savladati kako bi se smatrali socijalno kompetentnima, jasno je da ne mogu napredovati u izolaciji. Štoviše, djeca su aktivni sudionici društva u kojem uče o svom identitetu i ulogama kao članovi obitelji i šire zajednice (Raver i Zigler, 1997).

1.1. Socijalna kompetencija

Europski kvalifikacijski okvir kompetencije definira kao znanja, praktične, kognitivne i socijalne vještine te stavove i vrijednosti važne za određeni kontekst (Jurčević-Lozančić, 2016). Jednostavno ih možemo definirati kao sposobnost u određenoj aktivnosti, a njihov razvoj počinje već u ranoj predškolskoj dobi (Sindik, Glibić, Marušić i Đudenac, 2014). Socijalnu kompetenciju možemo definirati kao znanja, vještine, navike i stavove razvijene kroz interakciju s okolinom, potrebne za savladavanje izazova u svakodnevnom životu (Mlinarević i Tomas, 2010). Određenje socijalne kompetencije uglavnom se definira kao sposobnost pojedinca da inicira i održi zadovoljavajuće, recipročne odnose s vršnjacima (Katz i McClellan, 2005). NCES (1996) definira socijalnu kompetenciju kao vještine i ponašanja koje dijete vode prema pozitivnim socijalnim ishodima s ljudima iz njegove okoline i izbjegavanju socijalno neprihvatljivih odgovora. Adekvatne socijalne ishode socijalno kompetentna osoba postiže organizacijom osobnih i kontekstualnih resursa (Karl-Heinz i

Lindner-Müller, 2012; Katz i McClellan, 2005). Osobni resursi smatraju se dijelom emocionalne inteligencije kao sposobnost razumijevanja tuđeg ponašanja te adekvatnog postupanja u odnosima s drugim ljudima (Sindik, Šunjić, Čošić i Budisavljević, 2013). Socijalnu kompetenciju možemo shvatiti kao multidimenzionalni konstrukt koji uključuje čitav niz kvaliteta i crta (Mlinarević i Tomas, 2010). Welsh, Nix, Blair, Bierman i Nelson (2010) socijalnu kompetenciju definiraju kao multidimenzionalni konstrukt koji uključuje tri glavne dimenzije: socijalnu, kognitivnu i emocionalnu. Empatija, komunikacijske vještine, tolerancija, suradnja, pružanje i primanje pomoći, odgovornost, ustrajnost, odgoda zadovoljstva, kontrola ponašanja i emocija, pozitivna slika o sebi i osjećaj vrijednosti osnovne su kompetencije uspostavljanja odnosa u socijalnoj okolini (Mlinarević i Tomas, 2010). Uba, Hassan, Mofra, Abdulla i Yaacob (2012) gledaju socijalnu kompetenciju kao kontinuum na kojem se djeca evaluiraju jesu li socijalno kompetentna ovisno o situaciji u kojoj se nalaze. Socijalnu kompetentnost definiraju kao funkcionalnost djeteta u različitim razvojnim zadacima specifičnim za pojedinu društvenu zajednicu (Uba i sur., 2012). Socijalno kompetentno dijete je društveno osjetljivo jer ima kognitivne sposobnosti koje mu omogućuju da razvija i primjenjuje socijalno poželjna ponašanja usklađujući svoje i tuđe potrebe (Jurčević-Lozančić, 2016). Posebno je naglašena sposobnost razumijevanja kako vlastitih emocionalnih, spoznajnih i socijalnih potreba tako i potreba drugih ljudi. Sposobnost usklađenog djelovanja i produktivne interakcije s drugom djecom i odraslima u različitim socijalnim kontekstima (Katz i McClellan, 2005). Temelji tih kompetencija polažu se u ranoj dobi u prvih 5 do 6 godina života (Mlinarević i Tomas, 2010). Samim time, svi budući odnosi pojedinca temelje se na socijalnim iskustvima tijekom prvih 5 do 6 godina života (Jurčević i Lozančić, 2016; Katz i McClellan, 2005). Uključuje razvoj ponašanja i vještina koji su društveno prihvaćeni te formiranje pojma o samom sebi (Sindik i sur., 2014).

1.1.1. Sastavnice socijalne kompetencije

Katz i McClellan (2005) kao glavne sastavnice socijalne kompetencije izdvajaju regulaciju emocija, socijalno znanje i razumijevanje te socijalne vještine nužne za djelovanje u skladu sa socijalnim spoznajama.

Regulacija emocija

Regulacija emocija je vještina djeteta da regulira ponašanje vođeno emocijama u skladu sa zahtjevima okoline. Istodobno regulira emocionalni doživljaj kako bi dijete zaštitila od

neugodnih emocija koja bi ometale njegovo daljnje funkcioniranje (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Socijalno kompetentno dijete ima sposobnost inhibicije neprikladnog dominantnog ponašanja kako bi prevladalo prikladno. Takva ponašanja omogućuju pozitivan kontakt s vršnjacima i izbjegavanje konflikata. Suradnja i dijeljenje u predškolskim aktivnostima olakšava slušanje uputa, fokusiranje na zadatak te izbjegavanje ometanja drugih u kasnijim godinama (Walker i Henderson, 2012). Uspješna interakcija između vršnjaka temelji se na naizmjeničnom sudjelovanju u aktivnostima grupe. Socijalni kontekst od djeteta zahtijeva odgodu ispunjenja svojih želja, odnosno da shvati da čekanje na svoj red nije negativno već uobičajeno. Prevladavanje ljutnje, straha i frustracije onemogućava stjecanje socijalne kompetencije. S druge strane, pretjerana regulacija emocija kod inhibirane djece onemogućava stvaranje konteksta za uvježbavanje i stjecanje socijalne kompetencije (Katz i McClellan, 2005). Individualnim razlikama u emocionalnoj regulaciji pridonose urođene dispozicije djeteta odnosno temperament, ali i obiteljski čimbenici (Jurčević-Lozančić, 2016).

Socijalna znanja i socijalno razumijevanje

Socijalizacija djece temelj je za sve buduće međuljudske odnose u djetetovoj okolini. Socijalna osjetljivost kod djece važna je za iniciranje i odražavanje recipročnih odnosa s drugima (Mlinarević i Tomas, 2010). Prvi socijalni kontekst u kojem dijete uči slušati i razumijevati, eksperimentira i istražuje je obitelj. Zdrav razvoj djeteta u najranijoj dobi zahtijeva osjetljive odrasle osobe, vršnjake i drugu djecu različite dobi. Odnosi djeteta u kontekstu obitelji, a kasnije odgojno obrazovnim institucijama ključni su za opstanak, učenje i razvoj svakog pojedinca (Petrović-Sočo, 2007). Nakon obiteljskog doma prva institucija odgovorna za socijalizaciju djece je vrtić. Vrtićki kontekst važan je izvor socijalnih informacija. Socijalni kontekst uči dijete odgoditi svojih želja i jača ponašajnu samokontrolu (Mlinarević i Tomas, 2010).

Socijalne vještine

Vještine koje dijete stječe koje unaprjeđuju njegovo socijalno funkcioniranje dio su multidimenzionalnog konstrukta socijalne kompetencije (Mlinarević i Tomas, 2010). Način pristupanja i komunikacija s vršnjacima, rješavanje sukoba, suradnja, poštivanje individualnosti pojedinaca tek su dio spektra vještina koje dijete mora usvojiti (Brajša-Žganec, 2003).

1.1.2. Socijalna kompetencija i emocije

Socijalna kompetencija je konstrukt usko povezan s emocionalnom kompetencijom odnosno vještinama emocionalnog razumijevanja, emocionalne ekspresije i emocionalne regulacije. Kako bi se djeca prilagodila socijalnom kontekstu moraju moći čitati, interpretirati i označavati pojedine emocije kako bi mogli adekvatno reagirati na njih (Moraru, Stoica, Tomuletiu i Filpsan, 2011). Primarni elementi u socijalnim interakcijama su emocije. Važan su izvor informacija za osobu koja šalje poruku i za osobu koja poruku prima. Sposobnost djeteta da izrazi i proživi vlastite emocije te prepozna emocije druge djece unutar socijalne interakcije odredit će uspješnost korištenih strategija (Halberstadt, Denham i Dunsmore, 2001). Emocije kod djeteta u dobi od 3 do 4 godine su još uvijek kratkotrajne i snažne. Susreti s nepoznatom djecom su slučajni te u pravilu površni. Odnos prema okolini iz fizičkog prelazi u verbalni te pomoć i informacije zahtijevaju od odraslih osoba. U dobi od 4 do 5 godine emocionalne reakcije su sve burnije. Dijete se sve više okreće vršnjacima i stvara prijateljstva. Pristupačnije je za suradnju ali dolazi i do natjecanja što može rezultirati sukobima (Starč, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Različiti oblici socijalnih ponašanja prisutni su već u vrlo ranoj dobi. Uzrokuju puno intenzivnije i konfliktnije odnose u odnosu na odrasle osobe. Stoga, radi razvoja kvalitetnijih i dugoročnijih odnosa djeca predškolske dobi moraju stjecati i razvijati socijalne vještine kako bi se uspješno nosili s novim promjenama (Cakić i Živčić-Bećirović, 2009).

Vodeći se definicijom socijalne kompetencije kao uspješnom interakcijom s vršnjacima, emocionalna kompetentnost smatra se ključnim elementom ostvarivanje odnosa. Emocionalna i socijalna kompetencija su dva različita ali iznimno povezana konstrukta. Djeca kod koje uglavnom prevladavaju pozitivne emocije lakše ulaze u vršnjačke odnose i stvaraju pozitivne impresije kod osoba s kojima su u kontaktu. Ipak, nije se pokazalo da emocionalna ekspresivnost direktno utječe na socijalnu kompetenciju. Mogući razlog bi bio da varijacije u dječjem raspoloženju ne utječu kod procjena odraslih, dok se vršnjaci u svojim počecima procjenjivanja drugih vršnjaka ne fokusiraju na emocije (Denham i sur., 2003). Strategije emocionalne regulacije važan su medijator u povezanost između ranije inhibicije i buduće socijalne kompetencije kod djece. Međutim, snaga medijacije varira ovisno o razini ranije ponašajne inhibicije. Kada je razina ranije ponašajne inhibicije visoka, emocionalna kontrola se pokazala kao značajan medijator između ranije ponašajne inhibicije i socijalne kompetencije. Kada je razina ranije bihevioralne inhibicije niska, medijacija nije značajna (Penela i sur. 2015). Rezultati Penela i sur. (2015) upućuju da emocionalna kontrola kod

visoko inhibirane djece u ranijoj dobi može ublažiti rizik od nedostatka razvijenih socijalnih kompetencija.

1.1.3. Socijalna kompetencija i kontekst

Socijalna kompetencija razvija se u različitim formalnim (obrazovne institucije) i neformalnim kontekstima (obitelj, slobodne aktivnosti, druženje s vršnjacima). Smatraju se temeljnim ciljem edukacije unutar obitelji i obrazovnih institucija. S obzirom na pretpostavku da prosocijalno ponašanje proizlazi iz opažanja modela, isto tako je poželjno da centralni modeli roditelji i odgajatelji budu socijalno kompetentni (Karl-Heinz i Lindner-Müller, 2012). Iako se dolaskom u vrtić proširuje djetetovo socijalno okruženje prijelaz iz sigurnog obiteljskog okruženja može biti prilično stresno. Osjećaji nesigurnost, nelagode, straha i bespomoćnosti mogu dovesti do neadekvatne regulacije emocija pri čemu dijete može iskazivati agresiju ili se potpuno povući (Petrović-Sočo, 2007). Tijekom procesa sazrijevanja dijete spoznaje samoga sebe i postaje svjestan osobina koje ga razlikuju od drugih. Spoznaja o sebi gradi se na temelju povratnih poruka odraslih u situacijama kada ga hvale ili kritiziraju. Djetetovo samopoštovanje temelji se na percepciji socijalne prihvaćenosti od strane svoje okoline (Jurčević-Lozančić, 2005). Stjecanje povjerenja i emocionalna povezanost s odgajateljima mora teći postepeno. Djetetu je potrebno vrijeme u kojem će nesmetano promatrati novo okruženje, učiti i shvaćati nove situacije. Dijete će uspostaviti odnose tek kada uvidi da je novo okruženje sigurno, najprije s odgajateljima, zatim s drugom djecom te na kraju s ostalim odraslim osobama unutar institucije. Multipersonalan kontekst zahtijeva od djeteta puno složenije socijalne sposobnosti za uspostavljanje interakcije s polijadnim grupama (Petrović-Sočo, 2007). U ranoj dobi socijalna kompetencija uglavnom se manifestira kroz ponašanje tijekom vršnjačke igre. Pozitivna interakcija između vršnjaka jasan je pokazatelj razvoja socijalne kompetencije (Magdalena, 2014). Şecer, Çelikoç, Koçyiğit, Şecer i Kayili (2009) u terminima socijalnih vještina razlikuju reflektivnu i impulzivnu djecu. Reflektivna djeca pokazuju suradnju i sudjeluju u socijalnim interakcijama više u odnosu na impulzivnu djecu. Samim time djeca s reflektivnim kognitivnim stilom tijekom svog razvoja sudjeluju u znatno više socijalnih situacija koje im omogućuju izvježbavanje socijalne kompetencije (Şecer i sur., 2009).

1.1.4. Procjena socijalnih kompetencija

Koncept socijalne kompetencije predstavlja problem prilikom konceptualizacije i procjene. Istraživači su tijekom vremena pokušali definirati socijalnu kompetenciju na dva načina. Model crta pretpostavlja da socijalnu kompetenciju određuju pojedinačne temeljne dispozicije. S druge strane, model socijalnih vještina socijalnu kompetenciju gleda kao karakteristike ponašanja koje se odigrava. Pritom se neka ponašanja uvijek kategoriziraju kao prosocijalna, dok druga uvijek kao neprikladna (Dirks, Treat i Weersing, 2007). Definiranje socijalne kompetencije u terminima specifičnih vještina kao posljedicu ima gubitak multidimenzionalnog potencijala cijelog koncepta. S druge strane, integracijom dva pristupa socijalnu kompetenciju možemo definirati kao sposobnost ostvarivanja i usklađivanja adaptivnih odgovora na zahtjeve, te iskorištavanja prilika koje dolazi iz okoline radi ostvarivanja pozitivnih socijalnih ishoda. Iako puno privlačnija i bliža prirodi koncepta, takva definicija otežava njegovu procjenu (Waters i Sroufe, 1983).

Četiri primarna faktora pokazala su se ključnim prilikom konceptualizacije socijalne kompetencije: dijete, ponašanje, situacija i tuđe procjene. Objašnjenje varijabiliteta u socijalnom funkcioniranju djeteta zahtjeva poznavanje karakteristika djeteta, situacije u kojoj se ponašanje odvija, ponašanja koje je odabrano i tko procjenjuje djetetovo ponašanje (Dirks i sur., 2007). Većina operacionalnih definicija socijalne kompetencije temelji se na centralnom konceptu efikasnog funkcioniranja unutar socijalnog konteksta. Ranija istraživanja na polju socijalne kompetencije vezana su uz napore da se mentalno zdravlje odvoji od modela bolesti i stavlja naglasak na jače strane osobe. Usmjeravaju se na razvoj sveobuhvatnog modela koji daje doprinos istraživačkim ali i terapijskim procesima. Predložen je jednostavan tri-komponentan model prema kojem je socijalna kompetencija predstavljena kao multidimenzionalan konstrukt podijeljen na 3 subkomponente: socijalna prilagodba, socijalna izvedba i socijalne vještine. Ovisno o cilju istraživanja i praktičnim ograničenjima pojedini aspekti socijalnog funkcioniranja su istaknutiji (Cavell, 1990).

Procjena zahtjeva usmjeravanje pažnje na čitav spektar intraindividualnih atributa u podlozi socijalne kompetencije djeteta, ali i na kontekstualne faktore koji utječu na individualne kompetencije. Fokus je na akcijama i ponašanju djeteta, interakcijama s ljudima iz okoline i procjenama ljudi koji poznaju dijete i norme konteksta u kojem se nalazi (NCES, 1996). Kod mjerenja socijalne kompetencije u okvirima socijalnih vještina važno je uzeti u obzir razvojno razdoblje djeteta. Neke vještine koje se smatraju adaptivnim u ranijim razvojnim razdobljima, smatraju se neprikladnim u kasnijim (npr. plakanje zbog privlačenja pažnje) (Waters i Sroufe, 1983). Kako bi se obuhvatili svi utjecaji u obzir se mora uzeti velik broj različitih situacija i

varijabli. Multidimenzionalnoj prirodi uglavnom se pristupa instrumentima koji pružaju ukupan ali i pojedinačan rezultat pojedinih skala (Karl-Heinz i Lindner-Müller, 2012)

Različite mjere socijalne kompetencije mogu se podijeliti u dvije kategorije: direktne i indirektne. Direktne mjere se odnose na instrumente koji se koriste za prikupljanje podataka kroz opažanja ili intervju s djecom. Uključuju naturalističko opažanje i opažanje u laboratorijskim uvjetima, rješavanje hipotetskih problema, skale samoprocjene i sociometrijske tehnike. Indirektne mjere odnose se na procjene od jedne ili više značajne osobe iz djetetovog konteksta odnosno vršnjaka, roditelja i odgajatelja (NCES, 1996).

Najčešće korišteni oblici procjene su mišljenje dobro informiranih odraslih osoba (roditelji i odgajatelji) o ponašanjima i karakteristikama proučavanog djeteta. Najčešće se prikupljaju preko upitnika, koji omogućuju brz i jeftin način prikupljanja podataka na velikim uzorcima. Procjene vršnjaka oduzimaju više vremena i novaca u odnosu na procjene odraslih. Opažanja su najkompleksnija u terminima vremena i novca, međutim pogodna za istraživanje u manjim vrtićkim grupama (Vaughn i sur. 2009). Svaki pristup u procjenjivanju djeteta ima svoje prednosti i nedostatke. Pritom, mjere samoprocjene smatraju se manje informativnim u usporedbi s drugim izvorima (Renk i Phares, 2004). Usporedbom različitih mjera procjena Renk i Phares (2004) naglašavaju važnost različitih neovisnih izvora koji pružaju informacija iz različitih konteksta na različitim mjerama procjena. Iako je slaganje između izvora uglavnom malo do umjereno, integracijom informacija stvara se kompletnija slika djetetovog funkcioniranja (Renk i Phares, 2004).

Procjena socijalne kompetencija nailazi na niz prepreka: neslaganje oko konceptualizacije, obuhvaćanje velikog broja dimenzija, nužna je prilagodba tehnika iz drugih područja, kompleksna i interaktivna priroda interpersonalnog ponašanja, specifičnost ponašanje za situacije, nedovoljna pouzdanost i valjanost mjera, teškoće u procjenama kognitivnih i afektivnih komponenta te prilagođavanje instrumenata odraslih za djecu (Lopez de Docastillo i sur. 2008, Garcia, 1995, Paula, 2000; sve prema Corredor, Justicia-Arràez, Romero-Lopez i Benavides-Nieto, 2017).

1.2. INTRAPERSONALNE ODREDNICE SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Sposobnost iskorištavanja resursa iz okoline često ovisi o angažiranju resursa unutar pojedinca. To se može odnositi na specifične vještine, šire konstrukte kao što je samopoimanje ili karakteristike koje mogu biti promjenjive do visoko stabilne u prostoru i vremenu (Waters i Sroufe, 1983). Prediktori dobrog socijalnog funkcioniranja u ranoj dobi su

sposobnost reguliranja emocija, niska negativna emocionalnost, prikladan intenzitet emocija te korištenje konstruktivnih metoda suočavanja kod djece (Einsberg i sur., 1997). Transverzalna i longitudinalna istraživanja odnosa dječjeg temperamenta i socijalnog funkcioniranja upućuju na važnost karakteristika temperamenta tijekom procesa socijalizacije (Brajša-Žganec, 2003).

1.2.1. Temperament

Temperament se često odnosi na konstitucijske predispozicije povezane s temeljnim psihološkim procesima, vidljive kod životinja i djece prije razvoja govora (McCrae i sur., 2000). Definira se kao konstitucijske individualne razlike u reaktivnosti i samoregulaciji u domenama emocija, aktivnosti i pažnje (Fox, 1998). Promatra se kao koncept koji spaja niz različitih primarnih ponašajnih dispozicija koje su temelj individualnih razlika. Uglavnom se odnosi na ponašajne manifestacije emocija, pažnje i aktivnosti. Uključuje: a) pozitivnost naspram negativnosti emocionalnih odgovora, emocionalne odgovore na nove podražaje, emocionalne odgovore na poznate i nepoznate ljude te emocionalne odgovore na unutarnja stanja kao što su glad ili dosada; b) obrasce orijentacije pažnje te distraktibilnost pažnje, snagu i frekvenciju motorne aktivnosti te prikladnu modulacije aktivnosti (Konhnstamm, Bates i Rothbart, 1989). Temperament je aspekt ličnosti koji se može proučavati u mlađoj dobi. Smatra se jednom od brojnih individualnih razlika po kojim je svako dijete jedinstveno. Odnosi se na djetetov ponašajni stil odnosno kako dijete nešto radi (Vasta, Haith i Miller, 2005). Ponašajne tendencije i kapacitet pažnje temelj su individualnih razlika u ličnosti već u ranoj dobi (Rothbart, 2004). Proučavane komponente su emocionalna ekspresivnost i reakcije na podražaje iz okoline (Rothbart i Bates, 2006; prema Walker i Henderson, 2012). Kasnih 50-ih 20 st. u razvojnoj psihologiji dominira mišljenje da su individualne razlike isključivo posljedica socijalnog učenja. Međutim, nakon 60-ih godina dominaciju preuzima kognitivni razvoj. Vrlo brzo istraživanja u razvojnoj psihologiji kreću u dva smjera: kognitivno/jezični i socio-emocionalni razvoj. Temperament je primjer integracije socijalnog, kognitivnog i razvoja ličnosti (Rothbart, 2004).

1.2.1.1. Modeli temperamenta

Razumijevanje kontinuiteta tijekom razvoja ovisi o dimenzionalnom ili kategorijalnom pristupu ponašajnom stilu ili temperametu. Dimenzionalni pristup proučava set dimenzija na kojima se može opisivati djetetovo ponašanje. Alternativni pristup određene karakteristike ponašajnog stila smješta u različite kategorije. Dok dimenzionalni pristup jednostavno opisuje djetetovo ponašanje niže ili više na različitim dimenzijama, kategorijalni kvalitativno razlikuje djecu na temelju kombinacije ponašanja. Istraživači često koriste kategorije temperamenta, posebno teški temperament za predviđanje ponašanja u kasnijoj dobi (Fox i Henderson, 1999).

Temeljna slaganja između teoretičara temperamenta odnose se na biološke temelje temperamenta, kontinuitet u ponašanju te reflektiranje na ponašajne tendencije tijekom sazrijevanja djeteta radije nego direktan utjecaj na izvedena ponašanja. S druge strane, razilaženja dolaze kod utvrđivanja kriterija ponašajnog stila, povezanosti s emocijama, stabilnosti te u kojoj mjeri se nasljeđuje. Iako su razina aktivnosti i emocionalnosti zajednički odabir svih teorija, ostale predložene dimenzije specifične su za pojedinu teoriju. Vodeći modeli na području istraživanja temperamenta su model Thomassa i Chessa, model Bussa i Plomina te model Rothbart (Goldsmith i sur., 1987).

Model Thomassa i Chessa

Alexandar Thomas i Stella Chess 50-ih godina 20. stoljeća u 30-godišnjem projektu NYLS razvijaju prvu utjecajnu klasifikaciju temperamenta (Berk, 2015; Vasta i sur. 2005). Thomas i Chess (1977; prema Rothbart, 2004) definiraju temperament kao ponašajni stil opisujući kako dijete nešto izvodi uključujući intenzitet, prag i ritmičnost aktivnosti. Djeca su procjenjivanja na 9 dimenzija temperamenta na temelju čega su grupirana u 3 kategorije. Procijenjene dimenzije temperamenta bile su: razina aktivnosti (omjer aktivnih i neaktivnih razdoblja), ritmičnost (pravilnost tjelesnih funkcija), distraktibilnost (stupanj u kojem podražaji iz okoline pobuđuju ponašanje), prilaženje/povlačenje (odgovor na novi predmet, hranu ili osobu), prilagodljivost (lakoća kojim se dijete prilagođava promjenama u okolini), opseg pažnje i ustrajnosti (količina vremena posvećena određenoj aktivnosti), prag reagiranja (intenzitet podražaja potreban za izazivanje reakcije) te kvaliteta raspoloženja (količina radosnog ponašanja u odnosu na neugodno) (Berk, 2015; Zetner i Bates, 2008; Vasta i sur. 2005). Ukupno 40% djece kategorizirano je u „laku“ djecu koja se dobro prilagođavaju na promjene u okolini te su uglavnom pozitivnog raspoloženja. „Teško“ dijete se slabo prilagođava promjeni situacija te često pokazuje negativno raspoloženje. U tu kategoriju svrstano je oko

10 % djece. U tip „suzdržane“ djece svrstano je 15% djece koja su također slabo prilagodljiva na nove situacije, manje su aktivna a reakcije su im niskog intenziteta. U kategorije nije grupirano 35% djece koja pokazuju jedinstvene mješavine karakteristika temperamenta (Berk, 2015; Vasta i sur. 2005).

Model Bussa i Plomina

Plomin i Buss razvijaju biološki utemeljen model razvijen koji uvjetuju da su temperamentalne karakteristike zajedničke svim primatima, vidljive u ranoj dobi te pod utjecajem gena (Zetner i Bates, 2008). Na temelju kriterija proizlazi model koji opisuje temperament u 3 dimenzije: emocionalnost, aktivnost i socijabilnost (Shiner i sur., 2012; Zetner i Bates, 2008; Vasta i sur., 2005). Četvrta dimenzija impulzivnost izbačena je iz modela s obzirom da se tada smatralo da nije genetički uvjetovana (Shiner i sur., 2012). Emocionalnost se odnosi na brzinu djetetova uzbuđenja i negativnog reagiranja na podražaje iz okoline. Aktivnost uključuje djetetovu energiju i tempo djetetovog ponašanja. Socijabilnost se odnosi na djetetovu želju da bude okruženo drugim ljudima. U okviru teorije prevladava snažno interakcionističko usmjerenje koje smatra da iako su tri dimenzije modela genetski uvjetovane, socijalni razvoj ovisi o njihovoj interakciji s djetetovom okolinom (Vasta i sur., 2005).

Model Rothbart

Rothbart model usmjerava se na motivaciju, odnosno zašto se neko ponašanje događa (Else-Quest, Hyde, Goldsmith i van Hulle, 2006). U središtu modela je veza između emocija i emocionalne regulacije s većim naglaskom na neurobiološke i mehanizme pažnje (Zetner i Bates, 2008). Biološki utemeljen model definira temperament kao urođene razlike u dječjem fiziološkom funkcioniranju. Djeca se razlikuju u dvije dimenzije: reaktivnosti i samoregulaciji (Goldsmith, 1987; Vasta i sur. 2005; Zetner i Bates, 2008;). Reaktivnost se odnosi na biološku uzbuđenost te uključuje neuroendokrinoške, autonomne i afektivne sustave (Goldsmith, 1987; Zetner i Bates, 2008). Parametri koji se procjenjuju su prag odgovora, latencija, intenzitet, vrijeme porasta i vrijeme oporavka djeteta na podražaje iz okoline (Goldsmith, 1987; Vasta i sur., 2005). Komponente uključene u dimenziju reaktivnost predstavljaju tri komponente koje definiraju temperament: emocija (strah, razdražljivost i pozitivna emocionalnost), pažnja (opseg pažnje/ustrajnost) te akcija (razina aktivnosti) (Berk, 2015). Samoregulacijski ponašajni procesi su pristupanje, izbjegavanje, inhibicija i namjerna regulacija (Goldsmith i sur. 1987; Zetner i Bates, 2008). Samoregulacija sadrži komponentu svjesne kontrole te se

odnosi na sposobnost umanjivanja ili povećavanja vlastite reaktivnosti (Vasta i sur., 2005), odnosno temperamentalni samoregulacijski kapacitet (Rothbart i Bates, 2006; prema Vohs i Baumeister, 2011).

Važan doprinos teorije temelji se i na upitničkim, opažajnim i laboratorijskim mjerama koje Rothbart sa suradnicima razvija tijekom nastupajućih godina (Goldsmith i Rothbart, 1991; Posner i Rothbart, 2007; Putnam, Ellis i Rothbart, 2001; sve prema Shiner i sur., 2012). Razvijene su upitničke mjere s više od 20 potencijalnih dimenzija na temelju ranijih proučavanja temperamenta djece i životinja, emocionalnog razvoja i osobine ličnosti u odrasloj dobi. Osim promocije osjetljivijih mjera dimenzija temperamenta, instrumenti su omogućili istraživanje složenije strukture temperamenta. Utvrđenu su nadređeni faktori: pozitivna emocionalnost, negativna emocionalnost i svjesna kontrola. Izvođenjem podređenih dimenzija iz faktora omogućena je zajednička taksonomija crta te poboljšanja komunikacija između istraživača u području temperamenta, socijalnog razvoja i prilagodbe (Shiner i sur., 2012). Ljutnja, frustracija, emocionalna napetost, teška narav i strah karakteristike su negativnog afekta. Dimenzija pozitivni afekt sadrži pristupanje, užitek u aktivnostima visokog intenziteta, smijeh, aktivnost, impulzivnost i sramežljivost. Faktor svjesne kontrole sastavljen je od kontrole pažnje, inhibitorne kontrole i perceptivne osjetljivosti (Else-Quest i sur., 2006). Definira se kao sposobnost voljne inhibicije, aktivacije i modulacije pažnje i ponašanja kao i izvršne funkcije planiranja, detektiranja pogrešaka te integracije informacija relevantnih za određeno ponašanje. Ima centralnu ulogu u samoregulaciji emocija i povezanim procesima (Vohs i Baumeister, 2011). Intenzivno se razvija tijekom prve četiri godina života, sa značajnim promjenama u trećoj godini. Iako se sva djeca u tom periodu značajno poboljšaju u svjesnoj kontroli, ipak postoje individualne razlike (Einsberg, 2012)..

1.2.1.2. Spolne razlike u temperamentu

Goldsmith (1996) nalazi manje i nekonzistentne razlike kod djece koja su tek prohodala, dok ostala istraživanja veće spolne razlike nalaze kod dojenčadi i djece predškolske dobi (Putnam, Gartstein i Rothbart, 2006). Dječaci se procjenjuju distraktibilnijim, aktivnijima te manje upornim u odnosu na djevojčice (Walker, Berthelsen i Irving, 2001). Walker i sur. (2001) navode da su dječaci izražajni u odnosu na djevojčice, međutim ne izražavaju više negativnih emocija u odnosu na djevojčice. Else-Quest i sur., (2006) nalaze vrlo male spolne razlike, iako postoje iznimke za neke dimenzije. U korist djevojčica pronađena je razlika u

kontroli s naporom, dok je u korist dječaka pronađena umjerena razlika u užitku u aktivnosima visokog intenziteta (Else-Quest i sur., 2006). Razlike u ponašanjima pristupanja/povlačenja sugeriraju povećan strah, sramežljivost i povlačenje kod djevojčica te veći intenzitet traženje zadovoljenja potreba kod dječaka tijekom dojenačke dobi i ranog djetinjstva (Garstein i Rothbart, 2003). Nađene su i male razlike u impulzivnosti u korist dječaka, koje postaju sve slabije izražene zbog poboljšanja u kontroli implusa kod oba spola. Nalazi spolnih razlika i sličnosti u temperamentu imaju važnost same za sebe, ali i važne implikacije za modele razvoja rodni razlika i spolnih razlika u ličnosti, emocijama i prilagodbi (Else-Quest i sur., 2006).

Spolne razlike mogu nestati ili se pojaviti tijekom razvojnog puta djeteta. Zapažene su minimalne razlike tijekom dojenačke dobi, ali nagli porast tijekom adolescencije. Uglavnom se razlike pojačavaju ulaskom u neku vrstu obrazovne ustanove i interakcijom s vršnjacima (Else-Quest i sur., 2006). Mogu biti naglašene ili umanjene faktorima kao što su dob djeteta, osoba koja ga procjenjuje, kulturni i socioekonomski kontekst (Else-Quest i sur., 2006). Spolne razlike se ističu u socijalnim situacijama, formiranjem grupa ili dijada uglavnom istog spola. Odgajatelji i učitelji češće vide djecu grupiranu po spolu, što uzrokuje naglašavanje spolnih razlika. Kada se djeca procjenjuju individualno spolne razlike su minimalne (Maccoby, 1990). Stoga, roditelji su manje skloni stereotipizirati svoju djecu te su time njihove procjene manje pod utjecajem spolne klasifikacije (Else-Quest i sur., 2006).

1.2.1.3. Procjena temperamenta

Mjerenje se najčešće smatra posljedicom definiranja koncepta, međutim često određene mjere oblikuju naše razmišljanje o konceptu. Poželjna mjera je konceptualno jednostavna i visoko pouzdana što se može postići odabirom objektivnog kriterija mjerenja temperamenta. Međutim, ako želimo da je mjera eksternalno valjana i pokriva širu definiciju temperamenta odabir objektivnog kriterija nam neće biti od prevelike koristi.

Procjena i operacionalizacija temperamenta za mjerenje individualnih razlika temelji se na opažanjima djetetovog ponašanje u prirodnim ili laboratorijskim uvjetima, procjenama roditelja i odgajatelja te intervjuima proučavanog djeteta (Else-Quest i sur., 2006, Kohnstamm i sur., 1989). Najčešće se provodi preko strukturiranih intervjuja i upitnika u kojima sudjeluju roditelji (Berk, 2015; Kohnstamm i sur., 1989). Roditelji bez premca imaju najveću količinu iskustva sa svojim djetetom i potencijalno su najbolji izvor informacija o temperamentu djeteta (Else-Quest i sur., 2006). Osim što izrazito dobro poznaju svoju djecu, njihovi iskazi odražavaju način na koji doživljavaju i reagiraju na ponašanje svoje djece (Berk, 2015). S

druge stane, roditeljski iskazi podložni su subjektivnosti i pristranosti (Vasta i sur., 2005). Roditelji su skloniji svoju djecu pokazivati u puno boljem svjetlu nego što je to realno i izvještavaju o onome što misle da istraživači žele čuti. Također, njihovi iskazi mogu odražavati vlastite interpretacije koje se razlikuju od roditelja do roditelja za isti stil reagiranja (Berk, 2015). Iako nisu potpuno imuni na pristranost, objektivnija alternativa intervjuja je primjena upitnika. Upitnici sadrže niz objektivnih pitanja o djetetovom ponašajnom stilu. Kvantitativni podaci koji su rezultat upitnika mogu se sumirati i uspoređivati (Vasta i sur., 2005). Prirodna opažanja kod kuće uglavnom su korištena kao mjera validacije iskaza roditelja. Strukturirano laboratorijsko opažanje se ne koristi često, međutim donosi korisne informacije o temperamentu kada se rezultati uzimaju s oprezom (Kohnstamm, 1989).

Četvrta metoda psihofizičkih mjerenja iako ranije nije bila toliko raširena, pokazala se kao korisna za istraživanje hipotetske organizacije neuroendokrinih procesa (Kohnstamm, 1989). Biološki modeli temperamenta temelje se na primjeni fizioloških mjera. Takva istraživanja uglavnom proučavaju inhibiranu ili sramežljivu djecu te neinhibiranu ili društvenu djecu koja se razlikuju po srčanom puls, razini hormona i električnoj aktivnosti čeonih režnjeva mozga (Berk, 2015).

Odabir mjera temperamenta ovisi o cilju istraživanja. U terminima cijene i kvalitete dobivenih informacija najpraktičnija mjera su roditeljski iskazi. Prirodna i strukturirana opažanja su kompleksnija i skuplja, međutim osiguravaju korisne potvrde i nove izazove unutar polja istraživanja. Iako roditeljske procjene imaju određenu dozu objektivne realnosti, dublje istraživanje karakteristika i bioloških korijena ponašanja zahtjeva usporedbu intervjuja ili upitnika s objektivnijim opažanjima ili psihofizičkim mjerama (Kohnstamm, 1989). Saudino, Wertz, Gagne i Chawla (2004) navode da roditelji dvojajčanih blizanaca najčešće percipiraju da se njihova djece potpuno razlikuju u određenim dimenzijama temperamenta, posebno sramežljivosti i aktivnosti. S druge strane, mjerenje dimenzija temperamenta opažanjem ili fiziološkim mjerama pokazuje puno veću sličnost (Saudino, 2009; Saudino i sur. 2004). Nalaz da su roditelji skloni naglašavanju individualnih razlika kod svoje djece važno je uzeti u obzir kod istraživanja koja se temelje na procjenama roditelja s više djece. Mogućnost da roditelji procjenjuju svoje dijete uspoređujući ga sa bratom ili sestrom sugerira upotrebu dodatnih objektivnijih mjera temperamenta kod obitelji s više djece (Saudino i sur. 2004). Općenito, uspješnost ispitivanja djetetovog temperamenta ovisi o uvježbanosti ispitivača, korištenim materijalima, kontekstu ispitivanja te motivaciji, verbalnim i kognitivnim sposobnostima djeteta koje sudjeluje u ispitivanju (Brajša-Žganec, 2003).

1.2.2. Problemi u ponašanju

Definiranje problema u ponašanju predstavlja izazov za istraživače. Odsutstvo problema u ponašanju definira se obrascima ponašanja koja su prisutna kod većine djece određene dobi (Campbell, 1986; prema Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić i Miščenić, 2003). Prisutnost problema u ponašanju definiraju znakovi i simptomi čiji kriteriji ne zadovoljavaju uvjete za dijagnozu mentalnog poremećaja, ali sugeriraju određeni rizik (Institute of Medicine: Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults, 2009; prema Santos, Queirós, Barreto i Santos, 2016). Kod djece u razvoju razlikujemo probleme u ponašanju kao rizične faktore koji mogu najaviti buduću probleme, prethodnike odnosno kontinuitet između problema u ponašanju u predškolskoj dobi i razvijenog poremećaja u ponašanju ili prisutnost razvijenog poremećaja. Kod djece u razvoju moguća je prisutnost problema u ponašanju koji ometaju okolinu, odnosno pružanje otpora i problemi s pažnjom. Emocionalni problemi vezani su uz depresivne i anksiozne simptome (Gardner i Shaw, 2008).

1.2.2.1. Klasifikacija i procjena problema u ponašanju

Mash i Barkley (2003; prema Macuka, 2008) navode četiri pristupa u klasifikaciji problema u ponašanju kod djece: „check liste“ te dimenzionalni, kategorijalni i višestruki ili razvojni pristup. Studije koje se bave problemima u ponašanju uglavnom koriste dimenzionalni pristup u definiranju i mjerenju. Iako neki ne razlikuju probleme u ponašanju zbog mišljenja da djeca često svoje unutarnje probleme manifestiraju kroz vanjska ponašanja (Živčić-Bećirević i sur. 2003), uvriježena podjela je na internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju (Macuka, 2008; Wenar, 2003). Značajni, trajni i dosljedni simptomi u kliničkoj praksi identificiraju se kategorijalnim pristupom na temelju određenih dijagnostičkih kriterija (Egger i Anglod, 2006). Poteškoće u klasifikaciji često ometaju razvojni procesi sazrijevanja koji mogu prikriti simptome problema kod djece (Macuka, 2008). Važan zadatak kod klasifikacije je identifikacija kakarakteristika djece s problemima u ponašanju koja ulaze u normativnu u odnosu na kliničku populaciju (Compas, Phares, Banez i Howell, 1991). Iako mogu ukazivati na razvoj poremećaja u budućnosti, dokazi za stabilnost i prognostičku značajnost nisu osobito jaki (Gardner i Shaw, 2008). Mala stabilnost problema u ponašanju između predškolske dobi i kasnijeg djetinjstva dovodi do izbjegavanja etiketiranja djece. S druge strane, identifikacija djece s problemima u ponašanju omogućava pružanje adekvatne pomoći (Egger i Anglod, 2006).

Problemi u ponašanju najčešće se procjenjuju upitnicima samoprocjene, opažanjima, strukturiranim intervjuima te postignućima na specifičnim testovima. S obzirom da djeca nisu dovoljno razvijena i svjesna svojih emocija i ponašanja, dijete često procjenjuju roditelji i odgajatelji (Živčić-Bećirević i sur. 2003). Procjena roditelja i odgajatelja pruža informacije o djetetovom ponašanju u različitim okruženjima. Zbog niza promjena tijekom razvojnog puta koje se događaju u vrlo kratkom vremenu važno je da se prilikom procjene uzme u obzir i djetetova dob. Ponašanje koje se u određenoj dobi karakterizira kao neprikladno, u ranijoj je potpuno normalno (Gardner i Shaw, 2008).

Campbell (1990) navodi da neki smatraju da internalizirani problemi u ponašanju trebaju biti mnogo izraženiji da bi ih uopće detektirali. Pokazalo se kako skala problema u ponašanju nije dovoljno osjetljiva na razlike između pojedinih skala unutar internaliziranih i eksternaliziranih problema (Song, Singh i Singer, 1994.; Yule 1993.; Jensen, Salzberg, Richters i Watanabe, 1993; sve prema Živčić-Bećirević i sur. 2003)

1.2.2.2. Eksternalizirani problemi u ponašanju

Eksternalizirani problemi predstavljaju najčešću i najstabilniju vrstu problema u ponašanju u ranom djetinjstvu (Campbell, 1995; prema Boongers, Koot, van der Ende i Verhulst, 2004). Posebice se ističu nakon 2. godine kada roditelji očekuju od djece da se pokoravaju pravilima i kontroliraju agresivno ponašanje (Bongers i sur., 2004). Uključuju neprikladna i nekontrolirana ponašanja koja stvaraju probleme djetetu i drugima te rezultiraju konfliktom djeteta i okoline u kojoj boravi (Živčić-Bećirević i sur., 2003). Manifestiraju se se kroz neposlušnost, agresiju prema vršnjacima, visoku razinu aktivnosti i lošu regulaciju impulsa. Često se smatraju tipičnim ponašanjima dječaka u predškolskoj dobi (Campbell, Shaw i Gilliom, 2000), s malim mogućnostima predikcije buduće prilagodbe (Campbell, 1990)

Ekspresija eksternaliziranih problema varira ovisno o godinama. Prosječni razvojni put podrazumijeva prisutnost eksternaliziranih ponašanja za većinu djece. Dok će većina djece prerasti eksternalizirane probleme u toku razvoja, kod manjine oni će ostati konzistentni ili još intenzivniji. Ključno je definirati vrstu i frekvenciju ponašanja koja su normativna za pojedinu dob. Razumijevanje normativnog razvoja eksternaliziranih ponašanja pruža kriterije za definiranje abnormalnosti u bilo kojoj točki razvoja (Bongers i sur., 2004, Campbell, 1990).

1.2.2.3. Internalizirani problemi u ponašanju

Internalizirani problemi uključuju psihosomatske simptome, socijalno povlačenje, anksioznost, izrazitu opreznost i tugu (Macuka, 2008; Santos i sur., 2016). Obrasci ponašanja vezani uz internalizirane probleme češći su kod djevojčica (Santos i sur., 2016). Karakterizira ih pretjerano kontrolirano ponašanje koje ometa samu osobu (Reynolds, 1992; prema Živčić-Bećirević i sur., 2003). Djeca s internaliziranim ponašanjima pokazuju značajno manje samopouzdanje u socijalnom kontekstu u odnosu na djecu s eksternaliziranim problemima (Compas i sur., 1991). Waters i Sroufe (1983) samopuzdanje ističu kao važan resurs u korištenju vještina i poduzimanju akcija.

Tandon, Cardeli i Lubi (2009) ističu manji interes za internalizirane probleme u ponašanju zbog usmjerenosti simptoma prema djetetu, a ne prema okolini. Internalizirani probleme roditelji i odgajatelji općenito gledaju kao manje problematične i ometajuće. Stoga, tendencija roditelja i odgajatelja je okarakterizirati dijete kao povučeno, prije nego problematično. Takvi obrasci ponašanja onemogućuju detekciju internaliziranih problema kod male djece koje imaju manje razvijene vrebale vještine te time i ograničen kapacitet opisati svoje unutarnje stanje. Ipak, polagani napredak u metodologiji poboljšava mogućnosti procjene unutarnjeg stanja djeteta, kao i interpretaciju ponašanja na kojima se može zaključivati od djetetvom raspoloženju i afektu (Tandon i sur., 2009).

1.2.2.4. Odrednice problema u ponašanju

Problemi u ponašanju u predškolskoj dobi pod utjecajem su bioloških faktora, s obzirom na manifestaciju kroz individualne karakteristike djeteta. Također su pod utjecajem okolinskih faktora odnosno kvalitete odgojne sredine (Gardner i Shaw, 2008). Djeca s problemima u ponašanju najčešće dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa (Najman, Bor, Andersen, O'Callaghan i Williams, 2000). Djeca koja odrastaju u nestabilnim i konfliktnim obiteljima češće iskazuju obje vrste problema u ponašanju (Dadds i sur., 1987; Emery, 1982; Gottman i Katz, 1989; Grych i Fincham, 1990; Long i sur., 1987; sve prema Najman i sur. 2000). Razvojni modeli kao ključne faktore problema u ponašanju izdvajaju loše roditeljske vještine, neprikladne metode discipliniranja te nedovoljnu kontrolu (Freund-Braier i sur. 2010; prema Corredor i sur., 2017). Istraživači se uglavnom usmjeravaju na karakteristike majke, odnosno mentalno zdravlje, životni stil, bračni status i obrasce odgajanja (Najman i sur., 2000). Kao mogući etiološki faktor proučavan je i temperament djeteta. Iako su rezultati nekonzistentni i pokazuju tek malu do umjerenu povezanost temperamenta i problema u ponašanju (Sanson i sur., 1991; prema Najman i sur., 2000), čini se da teški temperament ima svoju ulogu u

povećanom riziku za razvoj problema u ponašanju (Najman i sur., 2000). Ipak, blaže karakteristike teškog temperamenta bez drugih interpersonalnih i intrapersonalnih rizičnih faktora će prije dovesti do normativnih obrazaca problema u ponašanju nego ozbiljnijih rizika za razvoj poremećaja (Gardner i Shaw, 2008).

1.3. INTERPERSONALNE ODREDNICE SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Obitelj je prvi kontekst koji potiče djetetovu emocionalnu osviještenost, komunikaciju i regulaciju djetetovih emocija (Jurčević-Lozančić, 2005). Poticanje djeteta da prihvata svoje emocije potiče sigurnost kod djeteta da ih izražava i time se bolje suočava s različitim socijalnim situacijama (Shapiro, 2007). Socijalizacija djeteta počinje u obitelji od 2. godine života kada je dijete sposobno slušati upute koje mu daje roditelj (Berk, 2015). Dijete postaje kompetentnije iskomunicirati svoje složenije potrebe, preuzima kontrolu za svoje emocionalno izražavanje te uspješnije regulira svoje ponašanje (Jurčević-Lozančić, 2016). Roditeljski stil važan je faktor u predviđanju djetetove prilagodbe te razvoja kompetencija u ranoj dobi djeteta. Odgoj zdravog pojedinca iziskuje metode koje karakterizira autoritativan odgojni stil čije pozitivne efekte istraživanja dosljedno pokazuju (Kauffman i sur., 2000). Uz roditeljske odgojne postupke važno je provjeriti razinu roditeljskog stresa. Viša razina roditeljskog stresa povećava vjerojatnost upotrebe negativne discipline, neprikladnih razvojnih očekivanja i manjak topline (Gutermuth Anthony i sur., 2002). Niz obiteljskih faktora kao što je nizak socioekonomski status, neuspješnost na poslu, bračno nezadovoljstvo, obiteljski problemi mogu ograničiti djetetov socijalni razvoj (Brajša-Žganec, 2003). Pospješiti djetetov razvoj svakako može kompetentnost roditelja. Kompetentnost roditelja određena je njihovim postupcima i ponašanjem, njegovom i skrbi, odgojnim stilom te interakcijom s djetetom i okolinom (Leach, 2003). Kompetentnost je vrlo uska povezana, u nekim slučajevima i sinonim s konstruktom samoefikasnosti. I percipirana i stvarna roditeljska samoefikasnost imaju ključnu ulogu u djetetovom razvoju (Coleman i Karraker, 2003).

1.3.1. Samoefikasnost roditelja

Opći pojam samoefikasnosti Bandura (1982) definira kao procjenu pojedinca koliko dobro može izvesti nužne korake kako bi izvršio određen zadatak ili izazov. Naglašava snažnu ulogu percipirane samoefikasnosti odraslih u predviđanju budućeg ponašanja. Pretpostavlja da će procjene samoefikasnosti, bez obzira jesu li točne ili krive, voditi pojedinca da izbjegava aktivnosti za koje smatra da nadilaze njegove sposobnosti, a uključiti se aktivnosti za koje se

smatraju sposobnim (Bandura, 1982). Teorija samoeфикаsnosti temelji se na četiri glavna izvora informacija. Pasivno iskustvo vještine najznačajniji je izvor informacija, a donosi procjenu na temelju ranijeg sudjelovanja u aktivnosti. Vikarijsko iskustvo temelji se procjeni vlastitih sposobnosti opažajući izvođenje aktivnosti od strane druge osobe, odnosno modela. Kao izvor informacija služi nam verbalno uvjeravanje značajnih osoba iz naše okoline o našim sposobnostima u nekoj aktivnosti. Na percipiranu samoeфикаsnost utječe i emocionalno stanje osobe (Azmoude, Jafarnejade i Mazlom, 2015; de Montigny i Lacharité, 2005). Samoeфикаsnost se procjenjuje na tri razine: opća ili globalna, u okviru određene domene te na specifičnom zadatku (Sanders i Woolley, 2004). Bandura (1997; prema de Montigny i Lacharité, 2005) ističe da vjerovanja o vlastitoj ефикаsnosti čine važan temelj za roditeljsku praksu.

Iako roditeljstvo donosi izrazito zadovoljstvo, smatra se najzahtjevnijom socijalnom ulogom koja pred roditelje stavlja intelektualne, emocionalne i fizičke zahtjeve (Coleman i Karraker, 1997). Percipirana roditeljska ефикаsnost definira se kao stupanj roditeljskih očekivanja o vlastitim kompetencijama i ефикаsnosti u ulozi roditelja (Teti i Gelfand, 1991). Odnosi se na percepciju sposobnosti pozitivnog utjecaja na ponašanje i razvoj vlastitog djeteta (Coleman i Karraker, 1997). Sadrži vjerovanja i prosudbe o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja zadataka povezanih s odgojem djeteta (de Montigny i Lacharité, 2005). Swick i Hassell (1990) navode da roditeljsku ефикаsnost čini slika o sebi, lokus kontrole, razvojni status djeteta i interpersonalna potpora. Percipirana roditeljska samoeфикаsnost nije fiksni efekt ličnosti ili situacije već dinamični konstrukt koji proizlazi iz interakcije između djeteta i roditelja (Troutman, Moran, Arndt, Johnson i Chimielewski, 2012). Da bi se majka percipirala ефикаsnom mora imati set odgovora na tipične odgojne situacije, samopouzdanje da je sposobna izvoditi te intervencije, vjerovanje da će dijete reagirati na njezin trud i vjerovanje da ima potporu značajnih osoba iz svoje okoline (Coleman i Karraker, 1997). Roditeljska percipirana samoeфикаsnost smatra se psihološkim mehanizmom koji objašnjava doprinos ličnosti roditelja u odgajanju djeteta. Crte ličnosti ekstraverzija i ugodnost predisponiraju viši osjećaj samoeфикаsnosti, što je kod roditeljstva povezano s toplinom i nižom razinom pretjerivanja u discipliniranju (de Haan, Prinzie i Deković, 2009).

U kontekstu roditeljstva samoeфикаsnost se opisuje na tri razine kao i kod opće teorije samoeфикаsnosti. Stoga, tri razine roditeljske samoeфикаsnosti su: specifična za roditeljski zadatak, specifična za domenu roditeljstva te opća za domenu roditeljstva (Coleman i Karraker, 1997). Roditeljska samoeфикаsnost specifična za zadatak usmjerava se na osjećaj kompetentnosti za konkretne zadatke u okviru odgoja (Teti i Gelfand, 1991). Samoeфикаsnost

specifična za domenu roditeljstva usmjerava se na osjećaj kompetentnosti roditelja u domenam kao što su učenje djeteta, pružanje ljubavi i potpore te komunikacija. Opća samoefikasnost vezana uz roditeljstvo odnosi se na sveukupno samopouzdanje unutar uloge roditelja (Coleman i Karraker, 2003; Teti i Gelfand, 1991).

Osim zadataka unutar domene roditeljstva, specifični zadaci kao što je obavljanje svakodnevnih obaveza uz djecu može biti izrazito izazovno i značajno za percepciju vlastite samoefikasnosti. Stoga, roditelji moraju razvijati roditeljske strategije koje im omogućuju generalizaciju na širok raspon zadataka unutar doma i široj zajednici. Niže razine samoefikasnosti predviđaju pretjerivanje ili ignoriranje discipliniranja djece u specifičnim situacijama (Sanders i Woolley, 2005).

1.3.2. Odrednice percipirane roditeljske samefikasnosti

Iako većina roditelja uspješno savladava roditeljske izazove i pronalazi zadovoljstvo u svojoj ulozi, neki zbog manjka vještina i upornosti osjećaju opterećenost i nezadovoljstvo. S vremenom postanu psihološki nedostupni, što može imati negativan efekt na djetetov fizički, socio-emocionalni i kognitivni razvoj (Coleman i Karraker, 1997). Roditelji s nižom razinom roditeljske samoefikasnosti troše energiju na brigu oko mogućih negativnih ishoda i prilikom odgoja su neodlučni, nisu osjetljivi na djetetove potrebe i efikasni u odgajanju (Teti i Gelfand, 1991). Kritična uloga percipirane roditeljske samoefikasnosti u dječjem razvoju navodi istraživače na identifikaciju prediktora koji bi pružili važne informacije za moguće intervencije. Opća definicija samoefikasnosti naglašava utjecaj individualnih karakteristika nad kontekstualnim. Kada roditelji uspješno vjeruju u pozitivne ishode u životu, dolazi do boljeg roditeljstva i manje uznemirenosti kod obavljanja zadataka (Raver, 1999).

Faktori koji djeluju na roditeljsku samoefikasnost mijenjaju se tijekom godina djetetovog života. Pritom, istraživanja se uglavnom usmjeravaju na majčinu samoefikasnost. Potvrđeno je da više razine samoefikasnosti kod žena predviđaju višu majčinu samoefikasnosti nakon rođenja djeteta. Međutim, razina samoefikasnosti prije rođenja ima sve manji utjecaj u sljedećim mjesecima života djeteta. Moguće objašnjenje je veći utjecaj iskustva koje majka stječe u odgajanju djeteta (Bryanton, Gagnon, Hatem i Johnston, 2008). Zahtjevi djeteta u prvih 12 mjeseci ne dočaravaju roditeljima težinu zahtjeva koji će tek uslijediti u sljedećim godinama djetetovog života. Ponašajne i psihološke promjene kod djeteta zahtjevaju potpuno novi set roditeljskih vještina. Roditelji moraju postaviti efikasne granice a da pritom podržavaju djetetov kognitivni, motorički i socijalni razvoj. Nove situacije mogu dovesti roditelje do preispitivanja svojih sposobnosti i smanjiti osjećaj samoefikasnosti (Gross,

Conrad, Fogg i Wothke, 1994). Istraživani faktori koji utječu na percipiranu roditeljsku samoefikasnost su: karakteristike roditelja, karakteristika djeteta i okolinski faktori. Kao glavni prediktori percipirane majčine samoefikasnosti izdvajaju se i majčina depresija, razina obrazovanja te spol i temperament djeteta (Azmoude i sur., 2015). Longitudinalno istraživanje pokazalo je da roditeljska samoefikasnost raste u dobi djeteta od 1 do 2 godine, ali ostaje stabilna od 2. do 3. godine (Gross i sur. 1994).

Rezultati Raver (1999) sugeriraju da je majčina percipirana samoefikasnost negativno povezana s okolinskim uvjetima visokog rizika (mala razina socijalne potpore, visoka razina stresa, niža dob majke, niže obrazovanje). Ipak Raver (1999) ističe da pojedini rizični faktori ne predstavljaju prediktore za nižu roditeljsku samoefikasnost, već akumulacija istih predstavlja rizik za percepciju roditelja, posebice majki. Razvojni put karakterizira djetetovu potrebu za autonomijom te povećava mogućnost konflikta roditelja i djeteta. Razina konflikta pokazala se kao moderator između karakteristika djeteta i okoline te majčine samoefikasnosti. Međutim, majke djece s teškim temperamentom, ali nižom razinom konflikta s djetetom doživljavaju se kompetentnima u savladavanju frustracije svog djeteta. S druge strane, viša razina konflikta može dodatno pojačati utjecaj okolinskih rizičnih faktora i karakteristika temperamenta (Raver, 1999). Percipirana težina zadatka utječe na razinu samoefikasnosti, stoga pokazalo se kako majke s djecom teškog temperamenta izvješćuju o manjoj percipiranoj roditeljskoj samoefikasnosti (Teti i Gelfand, 1991). Pritom niska roditeljska samoefikasnost može biti uzrokovana ili voditi prema depresiji majke. Roditeljska percepcija težine zadataka koje moraju obavljati posebice kod djeteta s teškim temperamentom može dovesti depresije, a akumulacija zadataka i niska roditeljska samoefikasnost do održavanja takvog stanja (Gross i sur., 1994).

1.3.3. Procjena roditeljske samoefikasnosti

Roditeljska samoefikasnost procjenjuje se isključivo na temelju samoprocjena na tri razine samoefikasnosti. Mjera opće roditeljske samoefikasnosti uglavnom se usmjerava na procjenu koliko se roditelji osjećaju ugodno u svojoj ulozi. Druga vrsta mjere sadrži čestice koje procjenjuju osjećaj efikasnosti u obavljanju specifičnih zadataka u okviru roditeljske uloge. Treća vrsta mjere usmjerava se na odgojne domene kao što je disciplina, poticanje učenja i komunikacije (Jones i Prinz, 2005).

Broome (1993) navodi da koncept nazvan percipirana roditeljska samoefikasnost u psihologiji je zapravo poznat pod nazivom roditeljsko samopouzdanje u njezi. Također, instrument korišten kao mjera roditeljske kompetentnosti (PSOC, Gibaud-Wallston, 1977;

prema de Montigny i Lacharità, 2005) u nizu različitih istraživanja istovremeno je korišten i kao mjera roditeljske samoefikasnosti i roditeljskog samopouzdanja. Odnos kompetentnosti i samoefikasnosti je uzajaman s obzirom da se samoefiksnost definira kao roditeljska samoprocjena kompetentnosti u roditeljskoj ulozi (Coleman i Karraker, 2003). Nekonzistentnost između definicija koncepta i načina korištenja u istraživanjima sugerira da koncept percipirane roditeljske samoefikasnosti nije dovoljno razvijen ili postoji nedoumica u razlikovanju više koncepata. To dovodi do teškoća u korištenju i uspoređivanju različitih rezultata istraživanje (de Montigny i Lacharità, 2005). Bandura (1997; prema Montigny i Lacharità, 2005) predlaže da mjera percepcije o roditeljskoj samoefikasnosti sadrži čestice koje predstavljaju različite razine zahtjeva roditeljskih zadataka gdje roditelji procjenjuju snagu svojih vjerovanja u sposobnost izvođenja pojedine aktivnosti.

Očekivanja od roditeljske uloge snažno su povezana i s kulturom u kojoj obitelj živi. Stoga, gotovo je nemoguće istraživati pomoću mjera razvijenim u različitim kulturalnim kontekstima. (Junttila, Aromaa, Rautava, Piha i Rähä, 2015).

1.4. Pregled istraživanja odnosa mogućih prediktora i socijalne kompetencije

Prilikom istraživanja prediktora različitih bihevioralnih ishoda dječjeg razvoja istraživači se uglavnom usmjeravaju na dispozicijske i socijalizacijske faktore, s posebnim interesom za dječji temperament i roditeljstvo. Osim individualnog doprinosa pojedinih faktora velika pažnja se posvećuje interakciji karakteristika djeteta, obitelji i šire okoline (Brajša-Žganece i Hanzec, 2014).

1.4.1. Odnos problema u ponašanju i socijalne kompetencije

Niska socijalna kompetencija onemogućuju prikladna ponašanja u izazovnim socijalnim situacijama što se kod djece karakterizira kao problemi u ponašanju (Langeveld, Gundersen i Svartdal, 2012). Odnos socijalne kompetencije i problema u ponašanju ukazuje na negativnu povezanost odnosno što je veća razina socijalne kompetencije manje su izraženi problemi u ponašanju (Langeveld i sur., 2012; Vahedi, Farrokhi i Farajian, 2012). Iako se ne može sa sigurnošću tvrditi, negativna povezanost može ukazivati na mogućnost da pomanjkanje socijalne kompetencije uzrokuje nastajanje problema u ponašanju (Langeveld i sur., 2012). Longitudinalno istraživanje Corredor i sur. (2017) u dva razvojna razdoblja (od 3 do 5 godina i 6 do 7 godina) ukazuju na snažne dokaze za povezanost socijalne kompetencije i problema u ponašanju posebno u predškolskom razdoblju. Socijalna kompetencija u djetinjstvu pokazuju negativnu longitudinalnu povezanost s internaliziranim problemima u adolescenciji. Snaga

socijalne kompetencije kontinuirano djeluje i tijekom tranzicije u odraslu dob (Burt, Obradović, Long i Masten, 2008). Langeveld i sur. (2012) istražili su medijacijsku ulogu socijalne kompetencije između treninga i problema u ponašanju kod djece predškolske dobi. Nalazi ukazuju da veća razina samokontrole i suradnje dovodi do smanjenja razine problema u ponašanju (Langeveld i sur., 2012).

1.4.2. Odnos temperamenta i socijalne kompetencije

Postavljeni su različiti modeli koji pokušavaju objasniti utjecaj temperamenta na socijalni razvoj. Jedan od modela pretpostavlja direktan efekt karakteristika temperamenta, dok drugi indirektan efekt temperamenta kroz medijacijske ili moderatorske efekte drugih varijabla (Sanson, 2004). Treći, interakcijski model pretpostavlja da temperament utječe na socijalnih razvoj isključivo kroz podudaranje djetetovog temperamenta i konteksta u kojem odrasta. Visoko podudaranje kapaciteta temperamenta i konteksta koji zadovoljava zahtjeve vodi do zdravog razvoja (Chess i Thomas, 1977; prema Sanson 2004). Četvrti model je transakcijski model. Pretpostavlja da djetetov temperament, zdravstveno stanje i kognitivni kapacitet zajedno s obiteljskom i širom sociokulturalnom zajednicom određuje socijalni razvoj. Unutar transakcijskog modela temperament je rizični ili zaštitni faktor (Sanson, 2004).

Istraživanje Yoleri (2014) potvrđuje ideju da postoji značajna povezanost između pojedinih dimenzija temperamenta i socijalne kompetencije kod djece. Daljnje analize pokazuju kako su dimenzije dosljednost i ritmičnost značajni prediktori socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi (Yoleri, 2014). Visoka razina kontrole s naporom kod djece povezana je s relativnom niskom razinom negativne emocionalnosti te višom razinom socijalne kompetencije, savjesnosti i prosocijalnog ponašanja (Vohs i Baumeister, 2011). S druge strane, dimenzije reaktivnosti i pristupanje/povlačenje značajan su prediktor izražavanja ljutnje i agresije kod djece predškolske dobi (Yoleri, 2014). Visoka razina aktivnosti i sklonost ljutnji te visoka emocionalna reaktivnost i slaba samokontrola karakteristike su teškog temperamenta i najčešće mogu predvidjeti probleme u predškolskoj dobi (Rubin, Burgess i Hastings, 2002). Kagan, Snidman i Arcus (1998) nalaze da 4-mjesečno dijete koje reagira na nove podražaje s visokom razinom negativnog afekta i aktivnosti vjerojatnije će izbjegavati interakcije s vršnjacima u 4. godini života. Međutim, problemi u ponašanju u predškolskoj dobi povezuju se i sa inhibiranošću djeteta u dojenačkoj dobi (Rubin i sur., 2002).

Predviđanje o socijalnim kompetencijama na temelju kategorija temperamenta je ograničeno s obzirom da su stil djeteta i pojedine socijalne vještine relativno različiti fenomeni. Sile u

procesu razvoja socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi vjerojatnije su određene spolom i pojedinim dimenzijama temperamenta. Dimenzije temperamenta za koje se smatra da potiču i oblikuju razvoj socijalne kompetencije su adaptivnost, prihvaćanje i opće pozitivno raspoloženje kod djeteta (Carson, Wagner i Schultz, 2001). Salley, Miller i Bell (2013) u svojoj studiji otkrivaju povezanost karakteristika temperamenta i socijalne responsivnosti u ranom djetinjstvu. Važno je naglasiti da različite profile temperamenta možemo interpretirati kao rizične ili zaštitne faktore, a ne uzroke različitih oblika socijalne responsivnosti. Pritom, negativni afekt povezan je s većim deficitima u socijalnoj responsivnosti, manjoj adaptivnosti i većim stupnjem nelagode. S druge strane, pozitivna povezanost između kontrole i socijalne responsivnosti vidljiva je oko 4. godine života. Sposobnost kontrole i podešavanja pažnje kod djeteta vode prema sposobnosti da uspješno detektiraju, interpretiraju i uključuju se u socijalne interakcije (Salley i sur. 2013).

1.4.3. Odnos roditeljske samoefikasnosti i socijalne kompetencije

Ovisno o konceptualizaciji roditeljska samoefikasnost proučava se kao uzrok, posljedica, medijator ili transakcijska varijabla. Smatra se da roditeljska samoefikasnost utječe na roditeljsko samopouzdanje, odnosno roditelji s višom roditeljskom samoefikasnošću imaju i veće samopouzdanje u primjeni efikasnih roditeljskih vještina. Niska roditeljska samoefikasnost smatra se posljedicom lošeg socioekonomskog statusa i odgojem djeteta s nekom vrstom poremećaja ili problematičnim ponašanjem. Kao medijator posreduje između kontekstualnih faktora i roditeljskog samopuzdanja (Jones i Prinz, 2005). Pokazala se i kao medijator povezanosti između odgajanja i razvojnih ishoda djeteta (Coleman i Karraker, 2003). Roditeljska samoefikasnost ima važnu medijacijsku ulogu u povezivanju različitih osobnih faktora roditelja i djeteta, ponašanja i suradnje roditelja te situacijskih faktora (Biehle i Mickelson, 2011). Pokazala se kao medijator između socioekonomskog statusa obitelji i socio-emocionalnog razvoja kod djece predškolske dobi (Jackson, Choi i Bentler, 2009). Također, roditelji s višom razinom roditeljske samoefikasnosti pretpostavljaju i veći uspjeh u odgoju djeteta, što rezultira boljim razvojnim ishodima i na principu povratne petlje dodatno povisuje razinu procjene roditeljske samoefikasnosti (Jones i Prinz, 2005). Percipirana roditeljska samoefikasnost pozitivno je povezana s opaženom roditeljskom samoefikasnošću, odnosno veća percipirana samoefikasnost povezuje se s većim angažmanom, toplinom i osjetljivošću na djetetove potrebe. Postoji pozitivna povezanost više roditeljske samoefikasnosti i suradnje, višeg entuzijazma, manjeg izbjegavanja te manje negativnosti kod djece u ranoj dobi (Coleman i Karraker, 2003). S druge strane, roditelji koji se percipiraju

manje kompetentnima u modifikaciji djetetovog negativnog ponašanja izbjegavat će discipliniranje djeteta na efikasan načini i biti skloniji pretjerivanju prilikom discipliniranja (Coleman i Karraker, 1997; de Haan i sur., 2009). Roditelji koji imaju višu percipiranu samoeфикаsnost više će koristiti adekvatne odgojne postupke koji povećaju vjerojatnost da će njihova djeca biti uspješnija u socijalnim, akademskim i interpersonalnim domenama (Junttila, Vauras i Laakkonen, 2007).

1.5. CILJ ISTRAŽIVANJA

Interpersonalna i intrapersonalna zbivanja u vrijeme predškolskog razdoblja uvelike će odrediti razvojni put djeteta. Pritom mogu djelovati kao rizični ili zaštitni faktori. Identifikacija rizičnih faktora omogućava razvoj programa koje nude prikladan kontekst i instrumente za razvoj efikasnih vještina nužnih za savladavanje izazova postavljenih pred njih (Magdalena, 2014). Osobito je važna međusobna usklađenost karakteristika djeteta i okoline u kojoj se razvija. Pozitivne interakcije s vršnjacima situacije su koje uče djecu prikladnim ponašanjima i dovode do razvijanja socijalne kompetencije. Stoga, neprihvaćenost od strane vršnjaka uzrokovana poteškoćama u uspostavljanju i održavanju odnosa predstavlja veliki rizik za buduća ponašanja. Identifikacija takve djece već u ranoj dobi ključna je radi potrebe uključivanja u preventivne programe (Cakić i Živčić-Bećirović, 2009). Dok su neke odrednice poput temperamenta djeteta prilično determinirane, druge poput roditeljske samoeфикаsnosti podložne su modifikaciji (de Haan i sur., 2009). Glavni cilj istraživanja je ispitati u kojoj mjeri demografske karakteristike, djetetov temperament, procjene roditeljske samoeфикаsnosti te njihova interakcija doprinose razvoju socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi. Ispitane su i razlike u dimenzijama temperamenta, roditeljskoj samoeфикаsnosti i socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta.

2. PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Problemi rada

1. Ispitati u kojoj mjeri demografske karakteristike, dimenzije temperamenta djeteta, problemi u ponašanju i roditeljska procjena samoeфикаsnosti objašnjavaju socijalnu

kompetenciju kod djece predškolske dobi.

2. Ispitati moderatorsku ulogu procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između temperamenta i socijalne kompetencije djeteta.
3. Ispitati razlike u socijalnim kompetencijama s obzirom na spol djeteta.

Hipoteze

1. Demografske karakteristike, dimenzije temperamenta, problemi u ponašanju i procjena roditeljske samoefikasnosti imat će značajan doprinos u objašnjavanju varijance socijalnih kompetencija djece predškolske dobi.
2. Procjena roditeljske samoefikasnosti moderira odnos između temperamenta djeteta i razvoja socijalne kompetencija kod djeteta.
3. Postoje spolne razlike u socijalnoj kompetenciji. Djevojčice se procjenjuju socijalno kompetentnijima u odnosu na dječake.

3. METODA RADA

3.1. Sudionici

Istraživanje je longitudinalnog tipa provedeno u dvije faze. U prvoj fazi istraživanja sudjelovalo je 277 roditelja djece (51.7 % djevojčice i 48.3% dječaka) u dobi od 1 do 3 godine, od kojih 79% pohađa dječji vrtić na području Rijeke. U drugoj fazi procjenjivana su isključivo djeca koja pohađaju vrtiće na području Rijeke. Sudjelovalo je 135 odgajatelja djece (49.3% djevojčica i 50.7% dječaka) dobi od 2 do 5. Demografski podaci ispitanika istraživanja prikazani su u *Tablici 1*. Upitnike u prvoj fazi istraživanja ispunjavale su u 83% slučajeva majke, 7.4% očevi te 9.6% majka i otac zajedno. Upitnik Skale socijalne kompetencije i evaluacije u drugoj fazi ispitivanja ispunili su odgajatelji. Analizirani su podaci od 49.3% djevojčica i 50.7% dječaka u rasponu dobi od 30 do 65 mjeseci. Najveći postotak djece je prvorodeno (54.8 %) ili drugorođeno (38.5 %). Najveći broj djece je jedino dijete (45.5 %) ili ima jednog brata ili sestru (44 %). U 95.6% slučajeva otac i majka su u

braku ili izvanbračnoj zajednici, a 1.5 % sami bez partnera. Kod razvedenih majki 1.5 % nema novog partnera, a 0.8 % ima. Kod razvedenih očeva 0.7 % nema novu partnericu, a 1.5 % ima. Najviše očeva ima završenu srednju školu (50 %), a majki završen fakultet (43%). Zaposleno je 94.8 % očeva i 93.2 % majki, a nezaposleno 5.2 % očeva i 6.8 % majki.

Tablica 1. Demografski podaci obitelji uključenih u istraživanje iz druge faze istraživanja

Varijable	M	SD	Raspon	N
Dob djeteta (mjeseci)	44.14	7.36	30-65	135
Red rođenja	1.53	0.68	1-5	135
Broj braće	0.67	0.73	0-4	135
Sati u vrtiću (dnevno)	7.79	1.05	3-10	135
Dob majke	35.43	4.17	25-45	135
Dob oca	37.85	5.20	25-57	133
Broj članova kućanstva	3.75	0.81	2-7	135
Prihod kućanstva	10587.18	4579.37	2000-35000	117

3.2. Instrumentarij

Upitnici korišteni u analizi su: Upitnik temperamenta, EBCQ: *The Early Childhood Behavior Questionnaire*, Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja, SCBE: *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* i Skala roditeljske samofikasnosti.

3.2.1. Upitnik temperamenta -EBCQ

Early Childhood Behavior Questionnaire (EBCQ) je mjera temperamenta za djecu raspona dobi od 1.5 do 3 godine, temeljena na procjenama roditelja (Putnam i sur., 2006). Temelji se na definiciji temperamenta koja uključuje reaktivne procese koji uključuju emocije, motorni i senzorni, kao i samoregulacijski sustav koja modulira reaktivnost (Rothbart i Derryberry, 1981; prema Rothbart i sur., 2001). Mjera je razvijena kao dopuna upitniku za procjenu ponašanja djece mlađe dobi (*Toddler Behavior Assessment Questionnaire*) (Goldsmith, 1996; prema Putnam i sur., 2006). Standardna forma EBCQ sadrži 201 česticu i ispunjavanje traje

oko sat vremena. Mjeri 18 različitih crta koje čine tri nadređena faktora: negativni afekt (neugoda, strah, frustracija, motorna aktivnost, tuga, perceptivna osjetljivost, sramežljivost, mogućnost umirivanja), pozitivni afekt (impulzivnost, aktivnost, visoka razina traženja užitka, socijabilnost, pozitivna anticipacija) i kontrola s naporom (inhibitorna kontrola, prebacivanje pažnje, niska razina traženja užitka, umiljatost i fokusiranje pažnje) (Putnam, Garstein, Jacobs i Rothbart, 2010). Putnam i sur. (2010) razvijaju kratku verziju s 107 čestica koja se rješava u 30 minuta i još kraću s 36 čestica koja se rješava u 10 minuta. Verzija s 107 čestica zadržava svih 18 dimenzija, međutim s 36 samo 3 nadređena faktora (Putnam i sur., 2010). Za potrebe ovog istraživanja korištena je najkraća verzija od 36 čestica. Roditelji procjenjuju učestalost ponašanja u zadnja dva tjedna na Likertovoj skali od 1 do 5 (1- nikad, 5-uvijek), dodatna opcija NP (nije primjenjivo) se odnosi na ne uočavanje ponašanja uopće. Prema Putnam i sur. (2010) koeficijenti pouzdanosti (Cronbach alphe) samo za dimenzije impulzivnosti i prebacivanje pažnje iznose ispod 0.60. Za ostale dimenzije vrijednosti su iznad 0.70. Koeficijenti pouzdanosti (Cronbach alpha) za faktore na našem uzorku iznose: negativni afekt 0.63, pozitivnu emocionalnost 0.62, kontrolu s naporom 0.71. Deskriptivni podaci skala prikazani su u *Tablici 2*.

Tablica 2. Deskriptivni podaci rezultata upitnika za temperament (EBCQ)

	k	M	SD	Raspon	Cronbach alpha
Negativni afekt	12	25.84	5.08	15-40	0.63
Pozitivni afekt	12	40.94	5.74	27-52	0.62
Kontrola s naporom	12	42.07	5.81	25-59	0.71

3.2.2. Skala socijalne kompetencije i evaluacije

Skalu socijalne kompetencije i evaluacije izvorno su razvili LaFrenier i Dumas (1996; prema Echeverría, Rocha, Costa Leite, Teixeira i Cruz; 2016). Namijenjena je procjeni djece starosti od 30 do 78 mjeseci, a ispunjavaju je odgajatelji (Yoleri, 2014). Odgajatelji procjenjuju ponašanje djece predškolske dobi, počevši od sposobnosti ili nesposobnosti regulacije afekta.

Originalna verzija sadrži 80 čestica, a skraćena verzija 30 čestica koje se procjenjuju na skali Likertovog tipa od 1 do 6 (1 = nikad, 6= uvijek) (Sette, Baumgartner i MacKinnon, 2015). Tri subskele procjenjuju dva različita obrasca neprikladnog ponašanja: internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i jedan adaptivan obrazac ponašanja: socijalnu kompetenciju. Subskala eksternaliziranih problema opisuje ponašanja razdražljive i agresivne djece koja ne mogu kontrolirati svoje emocije. Subskala internaliziranih problema opisuje ponašanja ovisne, anksiozne i izolirane djece. Subskala socijalnih komeptencija sadrži čestice koje mjere pozitivnu socijalnu interakciju te prosocijalno i empatičko ponašanje prema vršnjacima (Yoleri, 2014). U istraživanju je korištena verzija s 80 čestica. Subskala socijalne kompetencije sadrži 40 čestica, a skale internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju svaka po 20 čestica. Prema Cakić i Živčić-Bećirević (2009) Cronbach alpha za cjelokupni upitnik iznosi 0.95. Na našem uzorku Cronbach alpha je nešto manji i iznosi 0.85, ali također zadovoljavajući. Cronbach alpha za skale na našem uzorku iznose: socijalna kompetencija 0.95, internalizirane probleme u ponašanju 0.81 i eksternalizirane probleme u ponašanju 0.92. Deskriptivni podaci skala prikazani su u *Tablici 3*.

Tablica 3. Deskriptivni podaci rezultata Skale socijalne kompetencije i evaluacije

	k	M	SD	Raspon	Cronbach alpha
Socijalna kompetencija	40	162.67	32.95	76-235	.95
Eksternalizirani problemi	20	44.61	17.21	20-105	.81
Internalizirani problemi	20	44.33	11.54	23-74	.92

3.2.3. Skala roditeljske samoefikasnosti

Skala socijalne kompetentnosti konstruirana je za potrebe projekta Keresteš, Brković i Kuterovac Jagodić (2011) na temelju sličnih skala. Sadrži 3 subskele: roditeljski internalni i eksternalni lokus te roditeljsku samoefikasnost. Skala roditeljske kompetentnosti sastoji se od 12 čestica, od čega 5 ispituje roditeljsku samoefikasnost (*npr. Ja sam osoba koja najbolje razumije što muči moje dijete; Uvjeren sam da imam sve sposobnosti i kvalitete potrebne da*

budem dobar roditelj). Rezultat subskale predstavlja prosjek procjena na pripadajućim česticama (Keresteš i sur., 2011). U ovom istraživanju roditelji su ispunjavali skalu roditeljske samoefikasnosti procjenjući vlastitu kompetentnost u ulozi roditelja. Skala je Likertovog tipa, pri čemu se tvrdnje procjenjuju od 1 do 4 (1 – uopće se ne slažem, 4 u potpunosti se slažem). Prosjek subskale roditeljske samoefikasnosti na uzorku Keresteš i sur. (2011) iznosi 3.18 za majke i 3.12 očeve, a Cronbach alpha 0.76 za majke i 0.81 za očeve. Na našem uzorku Cronbach alpha skale iznosi 0.68. Prosjek rezultata skale iznosi $M=3.2$ ($SD = 0.41$). U 83% slučajeva procjenjivale su se majke, 7.4 % očevi te 9.6 % majka i otac zajedno. Deskriptivni podaci skale prikazani su u *Tablici 4*.

Tablica 4. Deskriptivni podaci rezultata Skale roditeljske samoefikasnosti

	k	M	SD	Raspon	Cronbach alpha
Roditeljska samoefikasnost	5	3.2	.41	2-4	.68

3.3. Postupak

U sklopu longitudinalnog istraživanja u dvije faze prikupljen je skup podataka o djeci i roditeljima na temelju procjena odgajatelja i roditelja. Roditelji su o istraživanju obavješteni kroz informativne letke i plakate te potpisali suglasnost. U ovom istraživanju obrađeni su podaci upitnika za temperament i procjenu roditeljske samoefikasnosti iz prve faze te podaci Skale socijalne kompetencije i evaluacije iz druge faze istraživanja. Skala socijalne kompetencije i evaluacije u drugom krugu istraživanja ispunjena je za 135 djece, isključivo za djecu koja pohađaju vrtić. Kako ne bi izgubili ispitanike, nedostajuće čestice zamijenjene su medijanom čestica svih ispitanika. Stoga, u završnu analizu uvršteni su podaci 135 roditelja i djece.

4. REZULTATI

Dobiveni podaci obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics 20. Ispitan je međuodnos svih varijabli u analizi pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacija. Ispitan je doprinos prediktorskih varijabli koje su značajno povezane s kriterijem socijalne kompetencije pomoću standardne regresijske analize. Tri hijerarhijske regresijske analize provedene su u svrhu provjere moderatorskog utjecaja roditeljske samoefikasnosti u odnosu tri dimenzije temperamenta i socijalnih kompetencija. Razlike s obzirom na spol djeteta u dimenzijama temperamenta djeteta, roditeljskoj samoefikasnosti, djetetovim socijalnim kompetencijama i problemima u ponašanju ispitane su pomoću t-testa za nezavisne uzorke.

4.1. Interkorelacije socijalnih kompetencija, dimenzija temperamenta, procjena roditeljske samoefikasnosti, obrazovanja roditelja, broja braće i sati boravka u vrtiću

Testirali smo značajnost međusobne povezanosti svih varijabli korištenih u analizi. U *Tablici 5.* vidimo da iako su neke korelacije umjereno visoke i značajne, uglavnom prevladavaju niske korelacije. Varijabla socijalna kompetencija ima umjereno visoke i statistički značajne negativne korelacije s varijablama internalizirani ($r = -.44$) i eksternalizirani ($r = -.37$) problemi. Varijable internalizirani i eksternalizirani problemi značajno su pozitivno povezane ($r = .36$). Socijalna kompetencija ima i značajnu pozitivnu korelaciju s varijablom obrazovanje majke ($r = .21$). Međusobno su značajno povezane sve dimenzija temeperamenta. Kontrola s naporom negativno je povezana s negativnim afektom ($r = -.17$) i pozitivno povezana s pozitivnim afektom ($r = .19$). Između dimenzija negativni i pozitivni afekt postoji pozitivna značajna poveznost ($r = .19$). S dimenzijom temperamenta kontrola s naporom značajno pozitivno korelira i varijabla broj braće ($r = .25$). Varijabla procjena roditeljske samoefikasnosti značajno je povezana s dimenzijama temperamenta surgencijom ($r = .22$) i kontrolom s naporom ($r = .21$). Značajno su pozitivno povezane varijable obrazovanja oca i majke ($r = .54$). Varijabla sati boravka u vrtiću ne korelira s nijednom varijablom uvrštenom u analizu.

Tablica 5. Interkorelacija svih varijabli u analizi

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Socijalna kompetencije	1									
2. Internalizirani problemi	-.44**	1								
3. Eksternalizirani problemi	-.37**	.36**	1							
4. Negativni Afekt	.01	-.02	-.09	1						
5. Pozitivni afekt	-.003	.04	-.11	.19*	1					
6. Kontrola s naporom	.09	-.05	-.14	-.17*	.19*	1				
7. Roditeljska samoeфикаsnost	-.03	.15	-.02	-.14	.22*	.21*	1			
8. Broj braće	-.01	-.12	-.05	-.11	.01	.25**	.02	1		
9. Obrazovanje oca	.08	-.04	.02	-.16	-.04	.14	.04	.15	1	
10. Obrazovanje majke	.21*	-.05	-.07	-.17	-.01	-.03	-.06	.05	.54**	1
11. Sati boravka u vrtiću	-.08	-.11	.07	.12	-.02	-.13	-.12	-.04	-.11	-0.04

*p<0.05, **p<0.01

4.2. Doprinos eksternaliziranih i internaliziranih problema te obrazovanja majke u razvoju socijalna kompetencija kod djece predškolske dobi

Odnos kriterijske varijable socijalnih kompetencija i prediktorskih varijabla izračunat je preko Personovog koeficijenta i rezultati su prikazani u *Tablici 3*. Dio prediktorskih varijabli pokazuje značajne korelacije s kriterijskom varijablom socijalna kompetencija. Socijalna

kompetencija značajno negativno korelira s prediktorima eksternalizirani i internalizirani problemi te pozitivno s prediktorom obrazovanje majke. Standardnom regresijskom analizom ispitano je koliko internalizirani i eksternalizirani problemi te obrazovanje majke objašnjavaju varijancu socijalnih kompetencija kod djece predškolske dobi. Demografski podaci broj braće, obrazovanje oca i sati u vrtiću te tri dimenzije temperamenta nisu značajno korelirali s kriterijem socijalnom kompetencijom, stoga su izostavljeni iz regresijske analize. Obrazovanje majke i problemi u ponašanju značajno su objasnili 27,8 % varijance socijalnih kompetencija. Djeca predškolske dobi s nižom razinom internaliziranih i eksternaliziranih problema te višom razinom obrazovanja kod majki imaju više razine socijalnih kompetencija. Rezultati su prikazani u *Tablici 6*.

Tablica 6. Standardna regresijska analiza odnosa problema u ponašanju kod djece i obrazovanja majke sa socijalnim kompetencijama kod djeteta

Prediktori	R	R²	F	Beta	t
Obrazovanje majke				.18	2.39**
Eksternalizirani problemi	.527	.278	16.78**	-.23	2.91**
Internalizirani problemi				-.35	4.37**
**p<0.01					

4.3. Procjena roditeljskih kompetencija kao moderator odnosa između dimenzija temperamenta i socijalnih kompetencija djeteta

Procjena roditeljske samoefikasnosti ne korelira značajno sa socijalnim kompetencijama ($r = -0.03$), stoga smo provjerili njezinu ulogu kao moderatora u odnosu dimenzija temperamenta i socijalnih kompetencija. U svhu provjere moderatorske uloge roditeljske samoefikasnosti u odnosu između dimenzija temperamenta i socijalnih kompetencija proveli smo 3 hijerarhijske analize, u kojima je kriterijska varijabla uvijek procjena socijalne kompetencije, a mijenja se dimenzija temperamenta.. U prvi korak unosimo dimenziju temperamenta i procjenu roditeljske samoefikasnosti, dok u drugi korak unosimo interakcijski termin. Interakciju definiramo kao umnožak dimenzije temperamenta i roditeljske samoefikasnosti. Zbog mogućih problema s multikolinearnosti, poželjno je da roditeljska samoefikasnost kao moderator ne korelira ni sa dimenzijama temperamenta ni sa socijalnom kompetencijom

(Baron i Kenny, 1986). S obzirom da je utvrđena značajna korelacija roditeljske samoefikasnosti s dimenzijama temperamenta pozitivnim afektom ($r = .22$) i kontrolom s naporom ($r = .21$). prije množenja, prediktori su prethodno centrirani. Rezultate smo centrirali tako da smo od svakog rezultat oduzeli aritmetičku sredinu varijable. U prvoj hijerarhijskoj analizi provjeravamo moderatorski odnos procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između negativnog afekta i socijalnih kompetencija, u drugoj procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu pozitivnog afekta i socijalnih kompetencija i u trećoj procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu kontrole s naporom i socijalnih kompetencija.

Interakcijski termin procjena roditeljske samoefikasnosti i negativnog afekta ne doprinosi statistički značajno objašnjenu socijalne kompetencije povrh procjene roditeljske samoefikasnosti i negativnog afekta kao prediktora u glavnom modelu ($\Delta R^2 = 0.017$; $F_{3,133} = 0.76$; $p > 0.05$). Rezultati su prikazani u *Tablici 7*.

Tablica 7. Moderatorski odnos procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između negativnog afekta i socijalne kompetencije

Prediktori	Model 1			Model 2		
	B	SEB	Beta	B	SEB	B
Negativni afekt	.009	.567	.001	-.026	.565	-.004
Roditeljska samoefikasnost	-2.084	6.956	-.026	-1.696	6.930	-.021
N. afekt*R. samoefikasnost				-1.954	1.321	-.129
R^2		.001		.017		
ΔR		.001		.017		

Interakcijski termin procjena roditeljske samoefikasnosti i pozitivnog afekta ne doprinosi statistički značajno objašnjenu socijalne kompetencije povrh procjene roditeljske samoefikasnosti i pozitivnog afekta kao prediktora u glavnom modelu ($\Delta R^2 = 0.003$; $F_{3,133} = 0.12$; $p > 0.05$). Rezultati su prikazani u *Tablici 8*.

Tablica 8. Moderatorski odnos procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između pozitivnog afekta i socijalne kompetencije

Prediktori	Model 1			Model 2		
	B	SEB	Beta	B	SEB	Beta
Pozitivni afekt	.016	.509	.003	-.006	.511	.001
Roditeljska samoefikasnost	-2.149	7.064	-.027	-2.443	7.109	-.031
P. afekt*R. samoefikasnost				0.596	1.186	.044
R²		.001		.003		
ΔR		.001		.002		

Interakcijski termin procjena roditeljske samoefikasnosti i kontrole s naporom ne doprinosi statistički značajno objašnjenu socijalne kompetencije povrh procjene roditeljske samoefikasnosti i kontrole s naporom kao prediktora u glavnom modelu ($\Delta R^2=0,02$; $F_{3,133}=0.95$; $p>0,05$). Rezultati su prikazani u *Tablici 9*.

Tablica 9. Moderatorski odnos procjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između kontrole s naporom i socijalne kompetencije

Prediktori	Model 1			Model 2		
	B	SEB	Beta	B	SEB	B
Kontrola s naporom	.530	.500	.001	.640	.506	.114
Roditeljska samoefikasnost	-3.628	7.011	-.026	-4.565	7.033	-.058
K. napor*R. samoefikasnost				1.580	1.239	.113
R ²		.009		.021		
ΔR		.009		.012		

4.4. Razlike u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta

Dobiveni rezultati prikazani u Tablici 10. pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta ($t = 1.88$, $p = 0.06$). Rezultati nisu u skladu s početnom hipotezom o postojanju razlike u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol. Pretpostavljeno da su djevojčice socijalno kompetentnije u odnosu na dječake.

Tablica 10. Deskriptivni podaci za razlike u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta.

Varijable	Dječaci		Djevojčice		t-test	N
	M	SD	M	SD		
Socijalna kompetencija	157.65	33.05	168.24	32.3	1.88	134

5. RASPRAVA

Pregledom deskriptivnih podataka vidimo da su za većinu ispitanika na skali socijalne kompetencije dobivene srednje vrijednosti. Prosječni rezultati mogu dovesti da rizični ili protektivni faktori socijalnih kompetencija potpuno ne dolaze do izražaja. Prosječni rezultati dimenzija temperamenta te niži rezultati problema u ponašanju ne ukazuju na rizičan uzorak. S druge strane roditeljske procjene vlastite samoefikasnosti ukazuju na višu samoefikasnost.

5.1. Prediktori socijalna kompetencija kod djece predškolske dobi

Odnosi varijabli korištenih u analizi ispitani pomoću Personovog koeficijenta pouzdanosti pokazali su značajnu povezanost kriterija socijalne kompetencije s prediktorima internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i obrazovanjem majke. Očekivane korelacija kriterija socijalne kompetencije s dimenzijama temperamenta i procjenama roditeljske samoefikasnosti te demografskim varijablama obrazovanje oca i broj braće nisu se pokazala statistički značajnim.

Internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju i obrazovanje majke pokazali su se značajnim prediktorima razvoja socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi. Problemi u ponašanju i nedostatak socijalne kompetencije često se smatraju kao različiti termini koji predstavljaju istu pojavu (Webster-Stratton i Hammond, 1998). Istraživanja konzistentno dokazuju negativnu korelaciju između socijalne kompetencije i problema u ponašanju (Corredor i sur. 2017; Najaka, Gottfredson i Wilson, 2001; Vahedi i sur. 2012; Webster-Stratton i Hammond, 1998) što je u skladu s dobivenim rezultatima. Langeveld i sur. (2012) navode da je veza između niskih socijalnih kompetencija i problema u ponašanju povezana ograničenim setom socijalno adekvatnih ponašajnih odgovora na izazovne situacije. Stoga, uzročna veza između visoke razine socijalne kompetencije i izostanka problema u ponašanju vrlo je vjerojatna (Langeveld i sur., 2012). Kada prema modelu socijalnih vještina socijalnu kompetentnost definiramo na temelju karakteristika odigranog ponašanja (Corredor i sur. 2017), probleme u ponašanju i socijalna kompetencije možemo promatrati kao dvije strane medalje. Izostanak ponašanja koji se se kategoriziraju kao neprikladna i prisustvo prikladnih ponašanja možemo definirati kao socijalnu kompetentnost, a obrnuto kao probleme u ponašanju. Iako ne možemo potvrditi uzročnu vezu, pokazalo se da internalizirani i eksternalizirani problemu u ponašanju zajedno s obrazovanjem majke objašnjavaju 27, 8% varijance socijalne kompetencije.

Niz longitudinalnih istraživanja donosi moguće dokaze o povezanosti socijalne kompetencije i problema u ponašanju kroz vrijeme. Socijalna kompetencija u djetinjstvu pokazuje negativnu longitudinalnu povezanost s internaliziranim problemima u adolescenciji. Postoji mogućnost da uspjeh ili neuspjeh u razvoju adekvatne socijalne kompetencije mogu utjecati na promjene u psihopatologiji tijekom razvoja. I samo iskustvo socijalnih nagrada ili odbijanja može prouzročiti emocionalne, kognitivne i bihevioralne odgovore koje mogu utjecati na tijek psihopatologije (Burt i sur. 2008). Cole, Martin, Powers i Truglio (1996) nalaze da socijalna kompetencija predviđa promjene u depresivnim simptomima međutim suprotno nije utvrđeno. Vahedi i sur. (2012) nalaze da djeca s većim razinama depresivnih simptoma imaju poteškoće u aktivnostima u socijalnoj domeni. Runjić, Bilić Prečić i Alimović (2015) navode da kada djeca imaju neku poteškoću koja im onemogućava razvoj socijalnih vještina ili sudjelovanje u socijalnim situacijama radi uvježbavanja socijalnih vještina najčešće razviju neku vrstu problema u ponašanju.

Suprotno očekivanju dimenzije temperamenta ne pokazuju značajne korelacije s kriterijem socijalne kompetencije. Međutim, niz istraživanja (Baer i sur. 2015; Carson i sur. 2001; Martowska, 2014; Yoleri, 2014) izdvaja temperament kao značajan prediktor u razvoju socijalne kompetencije. Carson i sur. (2001) ističu da su specifične karakteristike temperamenta više povezane sa socijalnom kompetencijom u odnosu na opći ponašajni stil djeteta, barem u predškolskom razdoblju. Martowska (2014) temperamentalne karakteristike predstavlja kao motivacijske dispozicije s obzirom da određuju sklonost uključivanja u socijalne situacije. Karakteristike temperamenta povezane sa socijalnom kompetencijom procijenjenim od strane odgajatelja su pristupanje/povlačenje, prilagodba na promjenu i opće raspoloženje (Carson i sur. 2001). Najkonzistentniju povezanost socijalne kompetencije nalazimo s dimenzijama pozitivni i negativni afekt (Martowska, 2014). Odnosno prilagodljiva i pristupačna djeca, općenito pozitivnog afekta biti će spremnija započeti interakciju u odnosu na iritabilnu i povučenu djecu, općenito negativnog raspoloženja. Kada socijalnu kompetenciju procjenjuju majke povezane karakteristike temperamenta su ritmičnost, pristupanje/povlačenje, adaptivnost i raspoloženje (Carson i sur., 2001). Carson i sur. (2001) navode da je razlika moguća jer majke procjenjuju socijalnu kompetencije vlastitog djeteta na temelju njihove interakcije s djetetom i interakcija u kontekstu vlastitog doma, dok odgajatelji u širem kontekstu. Prema Baer i sur. (2015) visoka razina impulzivnosti i dezinhibicije kod djece povezana je s više problema u socijalnom funkcioniranju u odnosu

na djecu s većom kontrolom i regulacijom ponašanja. Također, povlačenje, anksioznost i sramežljivost predviđaju manju razinu socijalne kompetencije kod djece. Kao ključan faktor socijalnih ishoda izdvaja se kontrola s naporom koja uključuje komponente regulacije pažnje, regulacije emocija i inhibitornu kontrolu (Baer, 2015). Sposobnost upravljanja ponašanjima i emocijama u skladu s očekivanjima okoline važan je faktor prilagodbe tijekom predškolske dobi (Howse, Calkins, Anastopoulous, Keane i Shelton, 2003). Nužna je i inhibicija neprikladnog odgovora u korist adaptivnom odgovoru u izazovnim socijalnim situacijama (Rhoades, Greenberg i Domitrovich, 2009). Kontrola s naporom ima važnu ulogu u prilagodbi djece s obzirom na svoju ulogu u razvoju socijalne kompetencije (Rothbart, Ahadi i Hershey, 1994).

Temperament se uglavnom istražuje kao rizični faktor koji ukazuje na moguće probleme u socijalnom funkcioniranju (Sanson, 2004). Pregledom deskriptivnih podataka rezultata temperameta prosječna vrijednost negativne emocionalnosti je niža. S druge skale pozitivnog afekta i kontrole s naporom su prosječne. U rezultatima iskače i pozitivna povezanost negativnog i pozitivnog afekta, što ne ukazuje na očekivani odnos dimenzija. Teški temperament se vezuje uz visoke razine negativnog afekta i niske razine pozitivnog afekta. Umjereni rezultati skale ne ukazuju na moguće profile teškog temperameta unutar uzorka. Djeca čije se karakteristike procjenjuju kao teški temperament identificiraju se kao visoko rizična za razvijanje socijalnih problema (Baer, 2015). Prosječni rezultati skale dimenzija temperameta ne ukazuju na temperament kao rizični faktor za razvoj socijalne kompetencije te ne dolazi do značajnih povezanosti. Rezultati mogu biti i pod utjecajem izvora podataka. Temperament djece su procjenjivali roditelji uglavnom majke, a socijalnu kompetenciju odgajatelji. Carson i sur. (2001) navode da razlike između procjena majki i odgajatelja leže u različitim očekivanjima i zahtjevima u odnosu na socijalno ponašanje djeteta, kontekstualnim karakteristikama te razlici u kvaliteti privrženosti majki s djetetom u odnosu na odgajatelje. Moguće da se roditeljske procjene temperameta unutar obiteljske okoline ne bi u potpunosti poklapale s odgajateljskim procjenama unutar vršnjačke okoline. S obzirom da se socijalna kompetencija uvježbava u interakciji s vršnjacima, procjene ponašanja unutar vrtičke okoline možda bi pokazale značajniji utjecaj na djetetove socijalnu kompetenciju. Također, odgajatelji su istodobno procjenjivali više djece, dok su roditelji procjenjivali samo vlastito. Prilikom procjene odgajatelji nesvjesno uspoređuju dijete koje procjenjuju s ostalom djecom iste dobi, dok ih roditelji procjenjuju individualno ili uspoređuju s braćom. Stoga, zbog iskustva i konteksta odgajatelji mogu biti osjetljiviji na individualne razlike kod djece.

Očekivana značajna korelacija procjene roditeljske samoefikasnosti i socijalne kompetencije nije utvrđena. Međutim, istraživanja konzistentno potvrđuju ulogu procjene roditeljske samoefikasnosti u socijalnom razvoju djeteta. Jones i Prinz (2005) nalaze direktne i indirektne efekte procjene socijalne samoefikasnosti na domene socio-emocionalnog funkcioniranja kao što je socijalna interakcija, samoregulacija, samopoštovanje, anksioznost i samoefikasnost. Coleman i Karraker (2003) nalaze snažnu povezanost između procjene roditeljske samoefikasnosti i razvojnih ishoda djeteta.

Procjena roditeljske samoefikasnosti ispitana je i kao moderator u odnosu dimenzija temperamenta i socijalnih kompetencija. Nije utvrđen značajan doprinos interakcije nijedne dimenzije temperamenta i procjene roditeljske samoefikasnosti povrh glavnih prediktora u modelu. Prema teoriji samoefikasnosti razlike u djetetovom negativnom afektu utječu na majčino pasivno iskustvo (Troutman i sur., 2012). Negativni afekt odnosi se na aspekt temperamenta vidljiv u vrlo ranoj dobi, čije karakteristike ukazuju na teški temperament kod djeteta (Garstein i Rohbart, 2003). Stoga, majke koje opisuju da njihova djeca učestalo i intenzivno plaču, lako se uznemire i teže umiruju imaju značajno nižu roditeljsku samoefikasnost (Teti i Gelfand, 1991). Često majke djece s visokim negativnim afektom imaju nižu specifičnu samoefikasnost tek nakon rođenja djeteta. Međutim, tijekom godina majke s efikasnim resursima u savladavanju reakcija svog djeteta doživljaju porast specifične i opće samoefikasnosti (Troutman, 2012). Utvrđena je snažna stabilna povezanost između majčine depresije, teškog temperamenta i roditeljske samoefikasnosti. Depresivne majke koje svoje dijete percipiraju kao teško, imaju znatno manju majčinu samoefikasnost (Gross i sur., 1994; Teti i Gelfand, 1991).

Uglavnom su istraživanja usmjerena na majčinu samoefikasnost. S obzirom da su u našem slučaju u 83% upitnik ispunjavale make i 9,6% majka i otac zajedno, i u našim rezultatima možemo osvrnuti na majčinu procjenu samoefikasnosti čiji rezultati idu prema višoj samoefikasnosti. Demografski podaci pokazuju da 43 % majki ima završen fakultet te 93% majki je zaposleno. Iako je odgajanje djeteta uz posao stresno, danas je to uobičajno. Štoviše, ostvarenje majke u drugim domenama može poslužiti kao protektivan faktor u održavanju globalnog osjećaja uspjeha. Brody, Flor i Gibson (1999) navode da majke koje financijska sredstva percipiraju adekvatnim, percipiraju i višu samoefikasnost u odgoju svog djeteta. Demografski podaci uzorka ukazuju na povoljan socioekonomski status obitelji te godine djeteta na iskustvo u roditeljstvu koje može s vremenom povećati samoefikasnost roditelja. Moguće da su upravo to protektivni faktori od mogućih negativnih ishoda. S druge strane, pozitivni ishodi moraju biti puno izraženiji od normativnih da bi se istaknuli u socijalnoj

okolini. Unutar našeg uzorka djeca se na dimenziji negativnog afekta procjenjuju se prosječno, te ne ukazuju na profil teškog temperamenta. Takvi rezultati na 135 ispitanika koje imamo u uzorku nisu pokazali nikakvu povezanost.

5.2. Razlike u socijalnoj kompetenciji s obzirom na spol djeteta

U skladu s istraživanjem Broph-Herb (2007; prema Cakić i Živčić-Bećirović, 2009) rezultati ne ukazuju na postojanje spolnih razlika u socijalnoj kompetenciji djece predškolske dobi. Međutim, nalazi drugih istraživanja uglavnom upućuju na spolne razlike. Odgajatelji djevojčice procjenjuju socijalno kompetentnijima u odnosu na dječake (Cakić i Živčić-Bećirović, 2009; Coolahan, Fantuzzo, Mendez i McDermott, 2000; Phillipsen, 1999; Denham i sur., 2003; Vahedi i sur. 2012). U istraživanju Carson i sur. (2001) prema procjenama majki i odgajatelja djevojčice su procjenjene značajno socijalno kompetentnijima u odnosu na dječake. Djevojčice se procjenjuju emocionalno zrelijim, fleksibilnijim te iskazuju više prosocijalnih ponašanja (Cakić i Živčić-Bećirović, 2009). Viša razina kooperacije, asertivnosti, odgovornost i ukupnih socijalnih vještina procjena je odgajatelja u korist djevojčica (Abdi, 2010). Moguće da odgajatelji djevojčice procjenjuju socijalno kompetentnijima jer i sam kontekst više ide u prilog djevojčicama. Uglavnom se zadržavaju u dijadama i njihove aktivnosti ne ometaju druge u socijalnoj okolini. U odnosu na dječake više preferiraju društvo odgajatelja koje su pretežno žene. Ugodnost u blizini odgajatelja smanjuje mogućnost angažiranja u aktivnosti koje bi mogle dovesti do kritika. Stoga, opažene spolne razlike mogle bi biti djelo interakcije okolinskih i bioloških faktora (Vahedi i sur. 2012).

Moguće da rezultati istraživanja ne ukazuju na razlike zbog drugih kriterija po kojima bi odgajatelji mogli procjenjivati socijalnu kompetenciju djece. Magdalena (2014) navodi da dobar pokazatelj socijalne kompetencije su interakcije unutar vršnjačke igre. Barbu, Cabanes i Le Maner-Idrissi (2011) navode da iako sva djece napreduju prema socijalno orijentiranim obrascima igre, djevojčice razvijaju socijalno strukturirane oblike igre u ranijoj dobi u odnosu na dječake. Moguće da takvi obrasci igre utječu da se djevojčicama pripisuju socijalno prihvatljivije vještine kada se uspoređuju s dječacima. Međutim, prema Cakić i Živčić-Bećirović (2009) iako se djevojčice procjenjuju kompetentnijima u odnosu na dječake, dječaci su jednako prihvaćeni među vršnjacima kao i djevojčice. Nakon treće godine djevojčice i dječaci imaju tendencije igrati se u odvojeno, posebice u velikim vršnjačkim grupama (Edwards, Knoche i Kumru, 2001). Prema tome djevojčice i dječaci su potpuno socijalni prihvaćeni unutar svoje spolne grupe. Spolna segregacija omogućava skladnu interakciju unutar grupe, odnosno ne sukobljava različite preferencije između dječaka i

djevojčica. Aktivnije i grublja igra karakteristična za dječake može biti ocjenjena manje socijalno strukturiranom. Međutim smatra se tipičnom za dječake, time i adaptivnom i socijalno prihvatljivom. Samim time, ako se grupe procjenjuju individualno i ne uspoređuju, socijalna prihvaćenost može zamagliti razlike u specifičnim socijalnim vještinama.

5.3. Ograničenja i implikacije

U istraživanju su procijenjena djeca roditelja koji su pristali sudjelovati. Samim time uzorak uključuje angažirane i zainteresirane roditelje, višeg socioekonomskog statusa. Moguće da zbog nezainteresiranosti ili zabrinutosti oko anonimnosti odaziv rizičnijih obitelji vrlo mali. Pregledom podataka vrlo često je izostavljena informacija o prihodima roditelja. Sama nelagoda davanja određenih privatnih informacija, mogla je rizičnije obitelji navesti na potpuno isključivanje iz istraživanja. To uzorak stavlja u određene okvire i predstavlja specifičnu populaciju. Longitudinalno istraživanje Jackson i sur. (2009) ukazuje na povezanost između višeg akademskog postignuća i viših finansijskih prihoda samohranih majki s višom roditeljskom samoefikasnošću majke i manjom učestalošću problema u ponašanju kod djece predškolske dobi.

Set izabranih upitnika roditelji i odgajatelji ispunjavali su samostalno. To povećava mogućnost nejasnoća prilikom ispunjavanja upitnika i dovodi do neispunjavanja pojedinih čestica. Relevantna informacija je da su upitnik temperamenta i upitnik procjene samoefikasnosti ispunjavali roditelji, a skalu socijalne kompetencije odgajatelji. Stoga, djeca su procjenjivanja u različitim kontekstima i s različitim perspektiva. Abdi (2010) pronalazi razlike u procjenama roditelja i odgajatelja u socijalnim kompetencijama. Međutim, u tim razlikama vidi mogućnost produblivanja i poboljšanja odgajateljevog razumijevanja djeteta kada imamo rezultate oba izvora (Abdi, 2010). U ovom slučaju postoji mogućnost da značajnim korelacijama socijalnih kompetencija s problemima u ponašanju pridonosi i zajednička varijanca procjene odgajatelja, dok kod roditeljske procjene temperamenta djeteta i vlastite samoefikasnosti zajednička varijanca roditelja. Također, Skala socijalne evaluacije i kompetencije procjenjuje socijalne kompetencije i probleme u ponašanju koji konzistentno pokazuju negativnu korelaciju. Moguće da skala socijalnu kompetenciju i probleme u ponašanju ispituje kao isti konstrukt koji pokazuje na kojoj razini socijalnog funkcioniranja je procijenjeno dijete. Vodeći se tom logikom sumativni rezultat će vjernije pokazati razinu djetetovog funkcioniranja. Međutim, u ovom radu socijalna kompetencija i problemi u ponašanju istraženi su kao dva odvojena konstrukta što se možda može razlikovati od sumativnog pristupa.

Istraživanje longitudinalnog tipa donosi velike prednosti kod razumijevanja razvojnih pojava. Omogućava praćenje određene populacije i arhiviranje podataka za daljnja istraživanja. Ipak istraživanje ima određena ograničenja. Skala socijalne kompetencije i evaluacije provedena je samo u drugom valu istraživanja, s vremenskim odmakom od 18 mjeseci u odnosu na druge upitnike. Iako je vremenski odmak od 18 mjeseci relativno mali, razvojni put djeteta je vrlo buran i promjene se događaju u vrlo kratkom vremenu. Iako je relativno stabilan, moguća procjena temperamenta u drugoj fazi bi se mogla razlikovati od procjene u prvoj pod utjecajem vanjskih i unutarnjih promjena kod djeteta. Koristan podatak bi bio usporedba socijalne kompetencije i problema u ponašanju između dva vala istraživanja. Nadalje, raspon godina u prvom je valu je od 1 do 3 godine, a u drugom od 2 do 5. Povećano iskustvo u interakcijama utječe na kontinuirano poboljšanje te pokazuje značajne razlike u dobi između 3-godišnjaka i 6-godišnjaka. Zapažena su i blaga opadanja u prosocijalnom ponašanju između 3 i 4 godine, međutim nisu značajna (Vahedi i sur. 2012). Koristan podatak bi bila usporedba djece od 2 godine s djecom od 5 godina. Međutim, za to je potrebno znatno više ispitanika i prikladniji su podaci transverznog istraživanja dvije dobne skupine u istoj vremenskoj točki. Veći uzorak u drugom valu istraživanju mogao bi dati kvalitetnije rezultate. Također, raspon godina uzorka od 2 do 5 za ovaj razvojni period razdoblje je u kojem se mogu odviti brojne promjene, te predstavlja djecu iz različitih razvojnih perioda. Ipak, rezultati mogu poslužiti za buduća istraživanja uključivanjem više izvora procjena te mogućeg daljnjeg praćenja uzorka i usporedbe rezultata.

Istraživanja na temu ranog razvoja djeteta, odabir prikladnih procjena djetetova statusa i širenja edukacije u predškolskoj dobi koraci su koji određuju dugoročne posljedice. Svrha rezultata procjena je razumijevanje jačih i slabijih strana pojedinog djeteta radi poboljšanog individualnog pristupa te procjene programa koji bi se uveo u predškolski kurikulum (Denham, 2006). Posebno korisne implikacije prirode socijalnih kompetencija donose longitudinalne studije. Langeveld i sur. (2012) navode da je rana intervencija nužna s obzirom da godine imaju efekt na uspješnost treninga socijalnih kompetencija. Istraživanje Çimen i Koçyiğit (2010) potvrđuje da uvođenje učenja socijalnih vještina u predškolski program ima utjecaja na stjecanje socijalnih kompetencija kod djece. Longitudinalno istraživanje Corredor i sur (2017) nalaze snažne veze između socijalne kompetencije i problema u ponašanju daje potporu i smjernice za kreiranje univerzalnog programa promoviranja socijalnih kompetencija u svrhu prevencije problema u ponašanju. Testiranje djece od 6 godina koja su u razdoblju od 3 do 5 godina sudjelovala u programu pokazuje značajna poboljšanja u prilagodbi, sramežljivosti i komunikaciji (Çimen i Koçyiğit, 2010).

Važna implikacija istraživanja percepcija roditeljske samoefikasnosti je utjecaj na percepcije djelovanjem na izvor informacija koje posjeduju roditelji. Tijekom cijelog razvojnog puta djeteta roditelji su u interakciji s profesionalcima koji svojim autoritetom mogu utjecati na roditeljske percepcije (Montigny i Lacharité, 2005). Za razliku od ličnosti osjećaj roditeljske samoefikasnosti je relativno promjenjiv i može se ciljano modificirati kroz intervencijske programe (de Haan i sur., 2009).

6. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju značajan doprinos majčinog obrazovanja, eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju u razvoju socijalnih kompetencija kod djece predškolske dobi. Iako istraživanja izdvajaju i važnu ulogu dimenzija temperamenta i roditeljske samoefikasnosti, u ovom istraživanju nisu se pokazali značajnim u objašnjenju socijalne kompetencije, kao ni njihova interakcija. Također, nisu utvrđene spolne razlike u socijalnoj kompetenciji. Rezultati ukazuju na važnost prevencije problema u ponašanju kod djece u svrhu promocije socijalne kompetencije.

7. LITERATURA:

Abdi, B (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.

Azmoude, E., Jafarnejade, F. i Mazlom, S. R. (2015). The Predictors for Maternal Self-efficacy in Early Parenthood. *Journal of Midwifery & Reproductive Health*, 3, 368-367.

Barbu, S., Cabanes, G. i Le Maner-Idrissi (2011). Boys and Girls on the Playground: Sex Differences in Social Development Are Not Stable across Early Childhood. *Sex Differences in Social Development*, 6, 1 – 7.

Baron, R. M. i Kenny, D.A. (1986) The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychology Research. Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51, 1173-1182.

Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. i Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75, 1523 – 1537.

Brody, G. H., Flor, D. L. i Gibson, N. M. (1999). Linking Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting Practices, and Child Competence in Rural Single-Parent African American Families. *Child Development*, 70, 1197–1208.

Baer, J., Schreck, M., Althoff, R. R., Rettew, D. C., Harder, V. S., Ayer, L., Albaugh, M. D., Crehan, E. T., Kony-Slock, A. V. i Hudziak, J. J. (2015). Child Temperament, Maternal Parenting Behavior, and Child Social Functioning. *J Child Fam Stud*, 24, 1152-1162.

Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Biehle, S. N., i Mickelson, K. D. (2011). Personal and co-parent predictors of parenting efficacy across the transition to parenthood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30, 985–1010.

Boongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. i Verhulst, F. C. (2004). Developmental Trajectories of Externalizing Behaviors in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 75, 1523-1537.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Nakada Slap: Jastrebarsko.

Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2014). Social Development of Preschool Children in Croatia: Contributions of Child Temperament, Maternal Life Satisfaction and Rearing Practices. *J Child Fam Stud*, 23, 105-117.

Broome, M. E. (1993). Integrative literature reviews in the development of concepts. U *Concept Development in Nursing: Foundations, Techniques i Applications* (Rodgers, B. L. i Knafl, K. A. (eds) W.B. Saunders, Montreal, 193-215.

Bryanton, J., Gagnon, A. J., Hatem, M. i Johnston, C. (2008). Predictors of Early Parenting Self-efficacy: Results of a Prospective Cohort Study. *Nursing Research*, 57, 252-259.

<https://www.researchgate.net/publication/238248432_Integrative_literature_reviews_for_the_development_of_concepts> Pristupljeno 3. ožujka 2017.

Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D. i Masten i A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79, 359-374.

Cakić, I. i Živčić-Bećirović, I. (2009). Prihvaćenost dječaka i djevojčica u skupini vršnjaka predškolske dobi. *Napredak*, 150, 140-153.

Campbell, S. B. (1990). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York; London: The Guilford Press.

Campbell S.B., Shaw D.S. i Gilliom M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development & Psychopathology*, 12, 467- 488.

Carson, D. K., Wagner, B. S. i Scultz (2001). Temperament and Gender: Correlates of Toddler Social Competence. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 289-302.

Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19, 111-122.

Çimen, N. i Koçyiğit, S. (2010). A study on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six-year-olds. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5162-5618.

Chess, S. i Thomas, A. (1997). *Temperament: Theory and Practice*.
<<https://books.google.hr/books?id=JP8VORO3bLEC&printsec=frontcover&hl=hr>>

Pristupljeno 5. ožujka 2017.

Compas, B. E., Phares V., Banez, G. A. i Howell, D. C. (1991). Correlates of internalizing and externalizing behavior problems: perceived competence, causal attributions, and parental symptoms. *J Abnorm Child Psychol*, 2, 197-218

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. i McDeromtt, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 94, 79-87.

Coleman, P. K. i Karraker, K.H. (1997). Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental review*, 18, 47-85.

Coleman, P. K., i Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24, 126-146.

Corredor, G. A., Justicia-Arràez, A., Romero-López, M. i Benavides-Nieto, A. (2017). Longitudinal Study of the Effects of Social Competence on Behavioral Problems. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 479-485.

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.

Dirks, M. A., Treat, T. A. i Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth competence. *Clinical Psychological Review*, 2, 327-347.

Denham, S. A., Kimberly, A. B., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. i Auerbach-Major, S. i Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.

Denham, S.A. (2006). Social-Emotional Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It. *Early Education and Development*, 17, 57-89.

de Haan, A. D., Prinzie, P. i Deković, M. (2009). Mothers' and Fathers' Personality and Parenting: The mediating Role of Sense of Competence. *Developmental Psychology*, 45, 1695-1707.

de Montigny, F. i Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49, 387-396.

Echeverría, A. V., Rocha T., Costa Leite, J., Teixeira, P. i Cruz, O. (2016). Portuguese validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 1-6.

Edward, C. P., Knoche, L. i Kumru, A. (2001). Encyclopedia of Women and Gender. U J. Worrell, (Ur.) *Play Patterns and Gender*. (Vol. 2, str. 809-815) San Diego: Academic Press.

Egger, H., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313–337

Einsberg, N. M., Fabes, R. A., Shepard, A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.

Einsberg, N. (2012). Encyclopedia on Early Childhood Development. < <http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation> > Pristupljeno 25. veljače 2017.

Else-Quest, N. M., Hyde, S. J., Goldsmith, H. H. i Van Hulle, C. A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.

Fox, N. A. i Henderson, H. A. (1999). Does infancy matter? Predicting social behavior from infant temperament. *Infant behavior i development*, 22, 445 - 455.

Fox, N. A. (1998). Temperament and regulation of emotion in the first years of life. *Pediatrics* 102, 1230-1235.

Gardner, F., i Shaw, D.S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0-5). U M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor i A. Thapar (Ur.). *Rutter's child and adolescent psychiatry* (Vol. 5, str. 882-893). Oxford: Blackwell.

Garstein, M. A. i Rothbar, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26, 64–86.

Gutermuth Anthony, L., Anthony, B. J., Glanville, D.N., Naiman, D. Q., Waanders, C. i Shaffer, S. (2005). The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour and Preschoolers' Social Competence and Behaviour Problems in the Classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., Hinde, R. A. i McCall, R. B. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child development*, 58, 505-529.

Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Questionnaire. *Child Development*, 67, 218-235.

Gross, D., Conrad, B., Fogg, L. i Wothke, W. (1994). A Longitudinal Mode of Maternal Self-Efficacy, Depression and Difficult Temperament during Toddlerhood. *Nursing & Health*, 17, 207-215.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. i Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development, 10*, 78-119.

Howse, R., Calkins., S, Anastopoulos, A., Keane, S. i Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's academic achievement. *Early Education and Development, 14*, 101–119.

Jackson, A. P., Choi, J. K. i Bentler, P. M. (2009). Parenting Efficacy and the Early school Adjustment of Poor and Near-Poor Black Children. *J Fam Issues, 30*, 1339-1355.

Jones, T. L. i Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341-363.

Junttila, N., Aromaa, M., Rautava, P., Piha, J. i Riih , H. (2015). Measuring Multidimensional Parental Self-Efficacy of Mothers and Fathers of Children Ages 1.5 and 3 Years. *Family Relations, 64*, 665-680.

Junttila, N., Vauras, M., i Laakkonen, E. (2007). The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 41–61.

Jur evi -Lozan i , A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Naklada U iteljski fakultet Sveu ilišta u Zagrebu: Zagreb

Jur evi -Lozan i , A. (2005). *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okru ju suvremen obitelji i vrti a*. Visoka u iteljska škola u Petrinji: Petrinja.

Karl-Heinz, A. i Lindner-M ller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal of Educational Research Online, 4*, 7-19.

Katz, L. G. i McClellan, D. I. (2005). *Poticanje razvoja dje je socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.

Kagan, J., Snidman, N., i Arcus, D. (1998). Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development*, 69, 1483–1493.

Kaufmann, B.A., Gesten, E., Santa, R.C, Lucia, M .A., Rendina-Gobioff, G. i Gadd, R. (2000). The Relationship Between Parenting Style and Children's Adjustment: The Parents' Perspective, *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245.

Keresteš, G., Brković, I. i Kuterovac Jagodić, G. (2011). Doživljaj kompetentnosti u roditeljskoj ulozi i sukobi između roditelja i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 14, 17-34.

Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Naklada Slap: Jastrebarsko

Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. i Rothbart, M. K. (1989). *Temperament in childhood*. John Wiley and Sons Ltd.: Chicester.

Langeveld, J. H., Gundersen, K. K. i Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.

Leach, P. (2003). *Prvo djeca, što društvo ne čini, a trebalo bi za današnju djecu*. Zagreb: Algoritam.

Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskog ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 6, 1179-1202.

Magdalena, S.M. (2014). Study on the temperament as a predictor of peer interactions at preschool ages. *Procedia – Social i Behavioral Sciences*, 187, 663-667.

Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost- jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151, 432-444.

Martowska, K. (2014). Temperamental Determinants of Social Competencies. *Polish Psychological Bulletin*, 45, 128-133.

McCrae, R. R., Costa, P.T., Hřebíčková, M., Ostendorf, F., Angleitner, A. Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. R. i Smith, P. B.

(2000). Nature Over Nurture: Temperament, Personality and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.

Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo i roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5, 143-157.

Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E.-A. i Filpsan, M. (2011). Evaluation of program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia – social i behavioral sciences*, 30, 2161-2164.

Najaka, S. S., Gottfredson, D. C. i Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, 257-271.

Najman, J. M., Bor, W., Andersen, M. J., O'Callaghan, M. i Willams, G. M. (2000). Preschool Children and Behaviour problems: A prospective study. *Childhood*, 7, 439-466.

NCES (1996). U.S Department of Education. National Center of Education Statistics.
< <https://nces.ed.gov/pubs96/9618.pdf> >. Pristupljeno 21. travnja 2017.

Penela, E.C., Walker, O.L., Degnan, K.A. i Fox, N.A. (2015). Early Behavioral Inhibition and Emotion Regulation: Pathways Toward Social Competence in Middle i Childhood. *Child Development*, 86, 1227-1240.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

Putnam, S. P., Garstein, M. A. i Rothbart, M. K. (2006). Measurement of Fine-Grained Aspects of Toddler Temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behav Dev.*, 29, 386-401.

Putnam, S.P., Jacobs, J.F., Gartstein, M.A., i Rothbart, M.K. (2010). *Development and assessment of short and very short forms of the early childhood behavior questionnaire*. Baltimore: Međunarodna konferencija studija o dojenčadi.

Raver, C.C. (1999). Mothering under pressure: Environmental, child, and dydic correlates of maternal self-efficacy among low-income women. *Journal of Family Psychology, 13*, 523-534.

Raver, C.C i Zigler, E.F. (1997). Social Competence: An Untapped Dimension in Evaluating Head Start's Success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 363-385.

Renk, K., i Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 24*, 239–254.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T. i Domitrovich (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology 30*, 310-320.

Rothbart, M. K. (2004). Temperament and the Pursuit of an Integrated Developmental Psychology. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 492-505.

Rothbart, M. K, Ahadi, S.A, Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill Palmer Quarterly, 40*, 21–39.

Rubin, K. H., Burgess, K. B. I Hastings, P. D. (2002). Stability and Social–Behavioral Consequences of Toddlers Inhibited and Parentig Behaviors. *Child Development, 73*, 483-495.

Runjić, T., Bilić Prčić, A. i Alimović, S. (2015). Povezanost socijalnih vještina i problema u ponašanju kod djece oštećenog vida. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51*, 64-76.

Salley, B., Miller, A. i Bell, A. M. (2013). Associations betwen Temperament and Social Responsiveness in Young Children. *Infant and Child Development, 22*, 270-288.

Sanders, M. R. i Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternak self-efficacy and parenting practices: implications for parenting training. *Child : Care, Healrh & Development, 31*, 65-73.

Sanson, A. (2004). Connections between Temperament and Social Development. *Social development 13*, 142-170.

Santos, L. M., Queiro, F. C., Barreto, M. L. i Santos, D. N. (2016). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 38, 46–52.

Saudino, K. J. (2009). Do Different Measures Tap the Same Genetic Influences? A Multi-method Study of Activity Level in Young Twins. *Dev Sci*. 12, 626-633.

Saudino, K. J., Wertz, A. E., Gagne, J. R. i Chawia, S. (2004). Night and day: Are Siblings as Different in Temperament as Parents Say They Are? *J Pers Soc Psychol*, 87, 698-706.

Sęcer, Z., Çelikoğlu, N., Koçyiğit, S., Sęcer, F. i Kayili, G. (2009). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1554-1560.

Sette, S., Baumgartner, E. i MacKinnon, D.P. (2015). Assessing Social Competence and Behavior Problems in a Sample of Italian Preschoolers Using the Social Competence and Behavior Evaluation Scale. *Early Education and Development*, 26, 46-65.

Shiner, R. L., Buss, A., McClowry, G. S., Putnam, S., i Saudino, K. J. i Zetner, M. (2012). What is temperament Now? Assessing Progress Temperament Teaserch on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6, 436-444.

Shapiro, L.E. (2007). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju svog djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Sindik, J., Glibić, M., Marušić, V. i Đuđenac, R. (2014). Razlike u dječjim kompetencijama koje ukazuju na spremnost za polazak u školu. *Metodički ogledi*, 21, 9-22.

Sindik, J., Šunjić, I., Ćosić, A. i Budisavljević, T. (2013). Primjena kataloga ciljeva učenja u procjeni kompetencija predškolske djece. *Metodički ogledi*, 20, 117-135.ick

Starc, B., Čudina-Obradović , M., Pleša A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Swick, K. J. i Hassell, T. (1990). Parental Efficacy and the Development of Social Competence in Young Children. *Journal of Instructional Psychology*, 17, 24-32

Teti, D. M. i Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first years: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.

Tandon, M., Cardeli, E. i Luby, J. (2009). Internalizing Disorders in Early Childhood: A Review of Depressive and Anxiety Disorders. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.*, 18, 593–610.

Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F. i Chimielewski (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Ment Health J.* 33, 1-18.

Uba, I., Hassan, S. A. B., Mofrad, S., Abdulla, R. i Yaacob, S. N. (2012). Redefining social competence and its relationship with authoritarian parenting. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 46, 1876-1880.

Vahedi, S., Farrokhi, F. i Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian J Psychiatry*, 7, 126-134.

Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Newell, W. Y., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R. Verissimo, M., Bost, Miller, K. K, E. B. Snider, J. B. i Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80, 1775-1796.

Vohs, K. D. i Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation*,

https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=paTiZVSZ71cC&oi=fnd&pg=PA263&dq=effortful+control+eisenberg+smith&ots=mq9TRDhs1l&sig=uZp75kWwNdaKZleAZprikZE51D_o&redir_esc=y#v=onepage&q=effortful%20control%20eisenberg%20smith&f=false >.

Pristupljeno 15. tog ožujka 2017.

Zetner, M. i Bates, J. E. (2008). Child Temperament : An integrative Review of Concepts Research Programs and Measures. *European Journal of Developmental Science*, 2, 7-37.

Živčić-Bećirević, I., i Smojver-Ažić, S., Miščenić, G. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja. *Psihologijske teme*, 12, 63-76.

Walker, O. L., Berthelsen, D. i Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 31, 177-192.

Walker, O. L. i Henderson, H. A. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School. *Social Development*, 21, 761-780.

Waters, E. i Sroufe, L. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79-87.

Webster-Stratton, C. i Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 101-124.

Welsh, J.A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. i Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low income families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 43-53.

Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Yoleri, S. (2014). The role of Child's Temperament Predictor on Preschool Social Competence. *Creative Education*, 5, 1160-1169.