REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
JOURNAL OF ELEMNTARY EDUCATION
Vol. 12, No. 4, pp. 331–358, December 2019

TEMPERAMENT PREDŠOLSKIH OTROK V POVEZAVI Z NJIHOVIM SOCIALNIM VEDENJEM

TJAŠA ROLA[1] & KARIN BAKRAČEVIČ[1]

[1] Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Slovenija

KORESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
tjasa.rola@gmail.com

Potrjeno/Accepted
9. 9. 2019

Objavljeno/Published
9. 12. 2019

Povzetek/Abstract Namen naše raziskave je pojasniti vlogo otrokovega temperamenta v njegovem čustvenem in socialnem prilagajanju. Podatke smo pridobili z *Vprašalnikom o socialnem vedenju otrok* in z *Vprašalnikom o otrokovem temperamentu*. V raziskavo je bilo vključenih 144 otrok, starih od 36 do 79 mesecev. Rezultati so pokazali tendenco, da se živahnost pozitivno povezuje s pozunanjenjem težav, vendar ne statistično pomembno. Pokazalo se je, da so otroci, ki izražajo več negativnega čustvovanja, tudi bolj anksiozni, nismo pa potrdili pomembne povezave med negativnim čustvovanjem in agresivnostjo. Ugotovili smo, da se plašnost pozitivno povezuje s ponotranjenjem težav, prizadevni nadzor pa s socialno kompetentnostjo in sodelovanjem z odraslimi.

Ključne besede:
temperament, socialno vedenje, predšolski otroci

Key words:
temperament, social behaviour, pre-school children

UDK/UDC
159.923.4:316.62-053.4

Temperaments of Preschool Children Relating to Their Social Behavior
The aim of this research is to explain the role of a child's temperament in his emotional and social adaptation. The data was obtained with the Social Competence and Behavior Evaluation Scale and the Children's Behavior Questionnaire. The study included 144 children aged between 36 and 79 months. The results show a tendency for surgency to be positively associated with the externalisation of problems, but the relation was not statistically significant. It was established that children who express more negative affectivity are also more anxious; however, it was not possible to confirm the statistical significance of the relation between negative affectivity and aggressiveness. The results also show that shyness is positively associated with the internalisation of problems and effortful control of social competence and cooperation with adults.

DOI https://doi.org/10.18690/rei.12.4.331-350.2019
Besedilo / Text © 2019 Avtor(ji) / The Author(s)
To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

University of Maribor Press

Uvod

Učni nastopi so v Sloveniji, tako kot v nekaterih drugih državah (Kovač Cerović idr., 2015), ena od uveljavljenih oblik praktičnega pedagoškega usposabljanja bodočih vzgojiteljev, učiteljev pa tudi nekaterih svetovalnih delavcev za vse ravni in vrste šol. Praviloma so učni nastopi vključeni v specialne didaktike posameznih predmetnih področij in pogosto pomenijo prvo izkušnjo študentov z njihovo bodočo poklicno vlogo. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju: PEF UL) se bodoči učitelji usposabljajo za poučevanje vsaj dveh učnih predmetov, nekateri, npr. razredni učitelji ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, pa za sedem ali več predmetov. Specialni didaktiki v strokovnem razvoju predmetnih področij prihajajo do različnih strokovnih rešitev, ki se odražajo tudi v Z raziskavo smo želeli pojasniti vlogo otrokovega temperamenta v njegovem čustvenem razvoju in socialnem prilagajanju. Raziskati smo želeli pomembne povezave med določenimi temperamentnimi značilnostmi in socialnimi izidi, ki pomembno vplivajo na otrokov razvoj.

Sanson in sodelavci (2004) temperament opredeljujejo kot prirojene individualne razlike v vedenjskih stilih, ki so vidne od zgodnjega otroštva. Rothbart in Bates (2006) trdita, da temperament predstavlja čustveno, aktivacijsko in pozornostno jedro osebnosti, medtem ko Rothbart in Derryberry (1981) temperament definirata kot prirojene/konstitucionalne individualne razlike v reaktivnosti (angl. *reactivity*) in samoregulaciji. Pojem »prirojen« se nanaša na biološke osnove temperamenta. Reaktivnost se nanaša na to, kako hitro in v kolikšni meri pri posamezniku izzovemo čustva, motorično aktivnost in pozornost. Del reaktivnosti vključuje težnje *k, vstran od* ali *proti* novim ali izzivajočim dražljajem. Reaktivnost se prav tako nanaša na usmerjanje pozornosti na notranje in zunanje dražljaje (Rothbart, 2011). Večina konceptualizacij temperamenta poudarja, da so temperamentne značilnosti genetske, vendar se lahko spremenijo z izkušnjami (Compas, Connor-Smith in Jaser, 2004). Temperament tako skupaj z izkušnjami »raste« v osebnost, ki nato vsebuje otrokove razvojne kognicije o sebi, o drugih in o fizičnem ter socialnem svetu, prav tako pa njegove vrednote, vedenja in strategije spoprijemanja z izzivi in težavami (Rothbart, 2007).

Dimenzije temperamenta

Najbolj znanih je 9 dimenzij temperamenta, ki sta jih odkrila Thomas in Chess (1977), in sicer: raven dejavnosti, približevanje/umik, moč odzivanja, prag odzivnosti, prilagodljivost, ritmičnost, kakovost razpoloženja, obseg pozornosti in vztrajnost ter odkrenljivost.

V zadnjem času pa psihometrične raziskave spreminjajo naštete kategorije (Rothbart in Bates, 2006). Vsesplošno sprejete kategorije v zadnjem obdobju so reaktivnost ali negativno čustvovanje (razdražljivost, negativno razpoloženje in zelo intenzivne negativne reakcije), samoregulacija (ima dve podkomponenti: *prizadevni nadzor pozornosti* – vztrajnost, osredotočena pozornost, in *prizadevni nadzor čustev* – samopomirjanje), tretja pa je približevanje/umik oz. inhibicija/sociabilnost – opisuje težnjo k približevanju novim situacijam in ljudem ali nasprotno – umik od naštetega in previdnost (Sanson idr. 2004).

Dosedanje raziskave, ki so za merjenje temperamenta uporabile *Vprašalnik o otrokovem temperamentu* (angl. Children's Behaviour Questionnaire – CBQ) avtorjev Rothbart, Ahadi, Hershey in Fisher (2001), so identificirale tri široke dimenzije temperamenta: prizadevni nadzor, negativno čustvovanje in živahnost (angl. *surgency*). Faktor *živahnost* zajema lestvice visoka raven dejavnosti, pozitivno pričakovanje, zadovoljstvo ob močni stimulaciji, impulzivnost, smeh in nizko izraženo plašnost. Konstrukt je zelo podoben faktorju ekstravertnost (Evans in Rothbart, 2007; Putnam in Rothbart, 2006). Raziskovalci poročajo o precejšnji stabilnosti živahnosti in njegovih komponent od zgodnjega razvoja (Rothbart in Bates, 2006).

Faktor *negativno čustvovanje* zajema frustracijo, neugodje, nizko sposobnost pomirjenja, strah in žalost. Novorojenčki kažejo relativno nediferencirane distrese, kasneje pa je mogoče razlikovati med jezo/frustracijo in strahom (Rothbart, 2011). Putnam in Rothbart (2006) navajata, da je faktor negativno čustvovanje konceptualno podoben nevroticizmu.

Faktor *prizadevni nadzor* zajema lestvice osredotočanje pozornosti, nadzor inhibicije, zadovoljstvo ob šibki stimulaciji in zaznavno občutljivost. Compas in sodelavci (2004) prizadevni nadzor definirajo kot nagnjenost k osredotočanju pozornosti in/ali zaznavni občutljivosti. Putnam in Rothbart (2006) navajata, da je faktor *prizadevni nadzor* primerljiv z vestnostjo/nadzorom. Ima osrednjo vlogo v samoregulaciji čustev, na primer, ko ljudje občutijo (ali predvidijo, da bodo občutili) negativna čustva, lahko uporabijo procese pozornosti, kot so odvračanje in preusmerjanje pozornosti na nekaj drugega ali pa zgolj prekinejo dotok dražljaja, ki vzbuja strah (Eisenberg idr., 2001). Otroci, mladostniki in odrasli, ki imajo visoko izražen prizadevni nadzor, so nagnjeni k nižje izraženemu negativnemu čustvovanju, kar je v skladu z idejo, da je pozornost uporabna pri uravnavanju čustev (Rothbart in Sheese, 2007). Prizadevni nadzor ima pomembno vlogo v odnosu med živahnostjo in socialnimi odnosi v predšolskem obdobju. Eisenberg (2012) povzema, da se prizadevni nadzor povezuje z optimalnim razvojem že v zgodnjih petih letih življenja.

Socialno vedenje otrok

Že pri dveh letih in pol lahko otrokovo socialno vedenje opišemo z različnimi dimenzijami. Te opisujejo otrokovo splošno čustveno prilagajanje, socialne interakcije z vrstniki in socialne interakcije z odraslimi (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).

Čustveno prilagajanje otrok

Otrokovo splošno čustveno prilagajanje lahko po LaFreniere in sodelavkah (2001) opišemo s tremi bipolarnimi dimenzijami: *veselje – potrtost, zaupljivost – anksioznost* in *strpnost – jeza*. S prvo bipolarno dimenzijo opisujemo otrokovo splošno razpoloženje. Druga dimenzija opisuje raven, do katere se otrok počuti varnega v skupini. Tretja dimenzija pa opisuje otrokovo učinkovitost pri spoprijemanju z izzivi in s frustracijami v skupini.

Socialne interakcije otrok z vrstniki

Odnosi so prizma, skozi katero se otrok uči o svetu (Thompson in Happold, 2002). Značilnosti otrokove interakcije z vrstniki se po LaFreniere in sodelavkah (2001) odražajo na treh dimenzijah: *vključevanje – osamljenost, mirnost – agresivnost* in *prosocialnost – egoizem*. Prva dimenzija opisuje, v kolikšni meri se otrok obnaša kot del svoje vrstniške skupine. Druga odraža mero, do katere se otrok obnaša agresivno do svojih vrstnikov in kakšni so njegovi odnosi do njih, zlasti v konfliktnih situacijah. Dimenzija *prosocialnost – egoizem* pa opisuje otrokovo sposobnost upoštevanja perspektive vrstnikov in vedenje, ki izraža občutljivost na potrebe in želje drugih.

Zgodnje interakcije z vrstniki lahko na otroke vplivajo pozitivno ali negativno (Hartup, 1996). Na primer, negativne interakcije se povezujejo z agresivnostjo, plašnostjo, negativnim samozaznavanjem in neubogljivostjo. Po drugi strani pa lahko pozitivni odnosi z vrstniki v predšolskem obdobju povečajo otrokovo pripravljenost za šolo (»maranje šole«) in socialno kompetentnost, uravnavanje čustev in kognitivne sposobnosti (Ladd, Coleman in Kochenderfer, 1997). Sociokulturno naravnani avtorji v spremljanju in razumevanju otrokovega razvoja poudarjajo, da se moramo zavedati vpliva socialnega okolja na otroka – torej tega, kako socialni kontekst, v katerem otrok vzpostavlja interakcije, vpliva na njegovo vedenje in vedenje drugih otrok (Rutar, 2013). Thomas in Chess (1977) povzemata, da socialni odnosi z vrstniki pogosto predstavljajo prvo pomembno družbeno zahtevo za otroke po procesu socializacije znotraj svoje družine. Walker (2001) trdi, da temperament v zgodnjem otroštvu veliko prispeva h kvantiteti in kvaliteti otrokovih odnosov z vrstniki. Dodaja, da tisti otroci, ki so jih vrstniki zaradi temperamentnih značilnosti že v osnovi zavrnili, nimajo možnosti za razvoj učinkovitih medosebnih veščin, ki so potrebne za zrelo in kompetentno socialno vedenje.

Vstop v vrtec za večino otrok predstavlja kvalitativno novo situacijo in izkušnjo, s katero se mora soočiti. Temperamentni vzorci namreč imajo pomembno vlogo v dinamiki prilagoditve. Skupina vrstnikov prav tako kaže in pričakuje drugačne standarde vedenja kot starši. Otrok se mora tako prvič soočati z novimi in

zahtevnimi življenjskimi situacijami brez stalne prisotnosti in pomoči staršev, kot je bil sicer navajen v zgodnjem adaptacijskem procesu znotraj družine. Interakcije z vrstniki v zgodnjem otroštvu so izjemno pomembne za oblikovanje pozitivne razvojne poti, zato je prepoznavanje otrokovih značilnosti, ki lahko prispevajo h kvaliteti odnosa z vrstniki, dobro poznati in jih razumeti (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati in Prokasky, 2015).

Socialne interakcije otrok z odraslimi

LaFreniere in sodelavke (2001) razlikujejo dve dimenziji, s katerimi lahko opišemo otrokove socialne interakcije z odraslimi: *sodelovanje – nasprotovanje* in *samostojnost – odvisnost*. Prva dimenzija opisuje, v kolikšni meri otrok sodeluje v interakcijah z odraslimi, druga pa odraža otrokovo raven samostojnosti v vrtcu oz. šoli. Vzgojitelji so eni izmed pomembnejših odraslih v življenju predšolskega otroka, saj veliko otrok večino delovnih dni preživi v vrtcih ali drugih oblikah varstva. Prav zato je za otroke ključen odnos z vzgojitelji, hkrati pa predstavlja potencialni vir za krepitev razvojnih izidov. Odnos med otrokom in vzgojiteljem lahko krepi otrokov razvoj ter podpira njegovo učno izkušnjo na način, da vzgojitelj otroku zagotovi socialno oporo in čustveno varnost. Oren in Jones (2009) sta v raziskavi ugotovila, da na odnos vzgojitelja z otroki vpliva otrokov temperament. Vsekakor pa vplivajo tudi drugi dejavniki, eden izmed njih je tudi temperament vzgojitelja.

Socialna kompetentnost otrok

Večina konceptualizacij socialno kompetentnost definira kot stopnjo učinkovitosti v socialnih interakcijah z drugimi (Fabes, Gaertner in Popp, 2006). Wine in Smye (1981, v Walker, 2001) pa navajata, da kompetentno vedenje zajema sposobnost za oblikovanje vedenjskih odgovorov, ki ustrezajo situacijskim zahtevam socialnega okolja. Katz in McClellan (1991) poročata, da socialna kompetentnost večinoma zajema sposobnost za začenjanje pogovora in medsebojno vzdrževanje odnosov z vrstniki. Fabes in sodelavci (2006) so ugotovili, da se socialno kompetentni otroci pogosto igrajo z drugimi otroki in uživajo v socialnih interakcijah, vrstniki pa se z njimi radi igrajo. Pomembno je poudariti, da pridobivanje spretnosti socialne kompetentnosti v zgodnjem otroštvu povečuje otrokov uspeh v družbenem okolju

zunaj doma (Yoleri, 2014). Še pomembneje je, da lahko razvijanje socialne kompetentnosti v predšolskem obdobju zmanjša verjetnost pojava čustvenih in vedenjskih težav, kot je ponotranjenje in pozunanjenje težav (Sanson idr., 2004; Rubin, Bukowski in Parker, 2006; Bornstein, Hahn in Haynes, 2010).

Fabes in sodelavci (2006) trdijo, da zgodnje otroštvo predstavlja občutljivo obdobje v razvoju socialne kompetentnosti, ker se prav v tem obdobju večina otrok sooča z velikimi skupinami vrstnikov in drugih ljudi, ki niso člani družine. V teh situacijah se morajo sami braniti in poskrbeti zase.

Ponotranjenje in pozunanjenje težav pri otrocih

Ponotranjenje težav predstavljajo vsa vedenja, ki izvirajo iz negativnosti in se usmerijo navznoter, npr. v obliki depresije, anksioznosti, plašnosti. Vidmar in Zupančič (2006) otroke, ki imajo težave ponotranjenja, opisujejo kot potrte, anksiozne, osamljene v vrstniški skupini in starosti neprimerno odvisne od odraslih.

Pozunanjenje težav pa zajema vsa vedenja, ko posameznik svoje občutke usmerja navzven, v obliki agresivnosti, hiperaktivnosti. Vidmar in Zupančič (2006) opisujeta, da otroci, pri katerih prevladuje izražanje jeze, agresivnost in egoizem v odnosu do vrstnikov ter nasprotovanje odraslim, kažejo vedenje pozunanjenja. Obe vrsti vedenja se lahko z razvojem stopnjujeta in se razvijeta v težave ponotranjenja oz. pozunanjenja. Slednje se pri otrocih pogosto pojavlja sočasno in predstavlja dve različni vrsti vedenjskih težav. Razlike se pojavijo v vrstah čustev in regulacij, ki ju označujejo. Otroci, ki ponotranjijo težave, so nagnjeni k žalosti ter izražajo nizko stopnjo prizadevnega nadzora in impulzivnosti. Prav tako izražajo nižjo stopnjo regulacije pozornosti (Eisenberg idr., 2001). Pozunanjenje težav se nanaša na moteče, agresivno in hiperaktivno vedenje (Rothbart, 2007). V splošnem so otroci, ki pozunanjijo težave, relativno nekontrolirani (angl. *undercontrolled*).

Kot zadnja lestvica po LaFreniere in sodelavkah (2001) pa splošno prilagajanje odraža prispevek vseh 80 postavk, ki sestavljajo *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok*. Lahko jo interpretiramo kot splošno mero otrokovega prilagajanja v skupini v vrtcu oz. šoli. Otroci, ki dosežejo visok rezultat, so v splošnem bolj prilagojeni.

Temperament in pozunanjenje ter ponotranjenje težav pri otrocih

Dve glavni dimenziji neprilagojenosti ali psihopatologije sta *pozunanjenje težav*, kamor spadata agresivnost in neupoštevanje pravil, ter *ponotranjenje težav*, kar predstavljata anksioznost in depresija (Zentner in Bates, 2008). Veliko raziskav ugotavlja povezave med pozunanjenjem in ponotranjenjem težav s temperamentnimi značilnostmi. Živahnost se povezuje z večjim pozunanjenjem težav (angl. *acting out*) in z manjšim ponotranjenjem težav: strah, žalost, nizka samopodoba (Rothbart, 2007). Negativno čustvovanje (Schermerhorn in Bates, 2012) napoveduje ponotranjenje težav (strah, depresija) in pozunanjenje težav (agresivnost, neupoštevanje pravil). Schwartz, Snidman in Kagan (1996) so izvedli longitudinalno raziskavo, v kateri so ocenjevali inhibicijo malčkov, starih 21 ali 31 mesecev; kasneje, v obdobju mladostništva, pa so ocenjevali njihovo socialno vedenje (pozunanjenje težav, delinkventno vedenje, agresivno vedenje). Rezultati so pokazali, da so mladostniki, ki so kot dvoletniki izražali nižje vrednosti inhibicije oz. so bili bolj neinhibirani (angl. *uninhibited)*, 12 let kasneje izražali več pozunanjenja težav kot tisti dvoletniki, ki so bili ocenjeni kot inhibirani. Drugo raziskavo sta Kagan in Snidman izvedla leta 1999, ko sta preučevala vpliv temperamentnih faktorjev na razvoj anksioznih simptomov pri otrocih in mladostnikih. Ugotovila sta, da se temperament (predvsem reaktivnost – v nadaljevanju negativno čustvovanje – in inhibicija) povezuje s ponotranjenjem težav, čeprav veliko otrok, ki so inhibirani v zgodnjem otroštvu, ne kažejo kasnejših težav ponotranjenja. Ugotovila sta še, da približno tretjina otrok, ki so inhibirani v zgodnjem otroštvu, kaže resne znake socialne anksioznosti v mladostništvu.

Negativno čustvovanje in slaba samoregulacija sta glavna razloga za razvoj pozunanjenja težav; inhibicija/plašnost pa naj bi bila zaščitna dejavnika v razvoju vedenj pozunanjenja (Sanson in Smart, 2004). Otroci, ki so družabni in imajo slabo kontrolo, imajo višje izraženo pozunanjenje problemov kot družabni otroci, ki imajo dobro kontrolo (Rubin, Coplan, Fox in Calkins, 1995). Strah napoveduje večje ponotranjenje težav, težave s samoregulacijo pa napovedujejo pozunanjenje težav (Rothbart, 2011). Nizka izraženost prizadevnega nadzora konsistentno in močno napoveduje pozunanjenje težav in nekoliko manj močno napoveduje ponotranjenje težav (Rothbart, 2007). Nizko izražena socialna kompetentnost

predšolskih otrok pomembno napoveduje dolgotrajno ponotranjenje in pozunanjenje težav (Bornstein idr., 2010). Otrokova neobvladljivost v zgodnjem otroštvu se specifično povezuje s kasnejšimi težavami pozunanjenja (Rothbart in Bates, 1998). Temperamentna plašnost in vedenjska inhibicija pa se v zgodnjem otroštvu povezujeta z otrokovim vedenjem ponotranjenja (Coplan in Rubin, 1998). Obstaja tudi pozitivna povezanost med plašnostjo in ponotranjenjem težav, saj otroci s ponotranjenjem težav izražajo svoje vedenje kot plašnost (Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson in Lemery-Chalfant, 2014). V zadnjih dveh desetletjih so raziskovalci odkrivali, kako se dimenzije temperamenta povezujejo z razvojem vedenjskih motenj. Ugotovili so veliko povezav med temperamentom v otroštvu in ponotranjenjem ali pozunanjenjem težav v zgodnji adolescenci (Rothbart, 2011). Eisenberg in sodelavci (2001) so izvedli raziskavo, katere namen je bil ugotoviti odnos različnih tipov negativnih čustev in regulacije s težavami ponotranjenja in pozunanjenja pri otrocih, starih od 55 do 97 mesecev. Ugotovili so, da otroci, ki pozunanjijo težave, izražajo visoko stopnjo jeze in so do neke mere nagnjeni k žalosti. Zanje je značilen nizek prizadevni nadzor. Prav tako so rezultati raziskave pokazali, da ti otroci izražajo nizko stopnjo uravnavanja pozornosti in inhibitorne kontrole ter visoko stopnjo impulzivnosti v primerjavi s kontrolno skupino. Murray in Kochanska (2002) sta izvedli štiriletno longitudinalno raziskavo – od malčka do zgodnjih šolskih let. Rezultati so pokazali, da se nizko izražen prizadevni nadzor povezuje z vedenji pozunanjenja, kot so agresivnost, brezbrižnost in hiperaktivnost. S povezavo med prizadevnim nadzorom in pozunanjenjem težav so se ukvarjali tudi Valiente in sodelavci (2003). Povezave med spremenljivkami so raziskovali v longitudinalni raziskavi, saj so otroke spremljali skozi obdobje šestih let. Tudi tukaj so rezultati pokazali, da se prizadevni nadzor negativno povezuje s pozunanjenjem težav. Izsledke razlagajo tako, da so otroci, ki imajo visoko izražene vrednosti prizadevnega nadzora, sposobni uravnavati svoje vedenje in posledično manj pozunanjijo težave.

V nadaljevanju bodo še podrobneje opisane povezave med temperamentnimi značilnostmi in tremi glavnimi vedenji ponotranjenja in pozunanjenja težav, to so: anksioznost, depresivnost in agresivnost.

Anksioznost in depresivnost pri otrocih

Sanson in sodelavci (2004) so v svoji metaanalizi zaključili, da inhibicija napoveduje anksioznost in depresijo. Raziskava avtorjev Merikangas, Swendsen, Preisig in Chazan (1998) je pokazala, da se tako pri otrocih (7–17 let) kot pri odraslih anksioznost in depresija povezujeta z nizko izraženo prilagojenostjo in nizkim rezultatom na lestvici približevanje/umik. Drugi avtorji so odkrili, da se visoko izražena vedenjska inhibicija povezuje z visoko izraženostjo anksioznosti in depresije pri šolskih otrocih (Muris, Meesters in Spinder, 2003). Notranja anksioznost ali občutki negotovosti lahko ovirajo spontano družbeno sodelovanje, to pa lahko vodi v nizko izražanje socialnih spodbud (Asendorpf, 1990).

Agresivnost pri otrocih

Glede na Rothbart in Bates (2006) ter Fabes in sodelavci (1999) se negativno čustvovanje povezuje z agresivnostjo. Regulacija se negativno povezuje z agresivnostjo in negativizmom (Fabes idr., 1999). Negativno čustvovanje in približevanje/umik (odgovor na nove predmete ali osebe) imata pomembno napovedno vrednost za jezo/agresivnost; podlestvica je v raziskavi merila pokazatelje pozunanjenja težav vključno s kljubovanjem odraslim, izražanjem nekompatibilnega in agresivnega vedenja v odnosih z vrstniki (Yoleri, 2014). Kombinacija živahnosti in nizke izraženosti prizadevnega nadzora se povezuje s povišanjem kortizola in posredno vpliva na agresivne interakcije z vrstniki (Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella in Van Dulmen, 2003).

Temperament in socialne interakcije otrok

a.) Interakcije otrok z vrstniki

Raziskovalci so v zadnjih letih potrdili, da so otroci, ki nimajo ustreznih ali »tipičnih« odnosov z vrstniki, v nevarnosti, da bodo kasneje v življenju neprilagojeni (Rubin, Bowker in Kennedy, 2009). Obstaja veliko raziskav, ki potrjujejo povezavo med zgodnjim temperamentom in kasnejšimi odnosi z vrstniki (predvsem socialni umik). Veliko raziskav kaže na to, da temperament neposredno vpliva na odnose z vrstniki,

najpogosteje (Sanson idr., 2004) pa inhibicija napoveduje umik od vrstnikov (prav tako pa anksioznost in depresijo). Mlajši otroci, ki imajo visoko izraženo plašnost ter jih je strah novih situacij in ljudi, so tudi bolj verjetno nepriljubljeni pri vrstnikih (Dunn in Cutting, 1999; Rubin idr., 2009). Nadzor inhibicije in osredotočanje pozornosti se namreč obratno povezuje s konflikti z vrstniki. Osredotočanje pozornosti pa se pozitivno povezuje z družabnostjo, komunikacijo in asertivnostjo v odnosih z vrstniki (Acar idr., 2015). Na otrokove interakcije z vrstniki vplivajo multipli faktorji, kot so otrokova socialna kompetentnost in prosocialno vedenje, okoliščine in temperamentne značilnosti (Eivers, Brendgen, Vitaro in Borge, 2012). Kombinacija živahnosti in nizke izraženosti prizadevnega nadzora se povezuje s povišanjem kortizola, to pa posredno vpliva na agresivne interakcije z vrstniki in z zavračanjem s strani vrstnikov (Gunnar idr., 2003). Rubin in sodelavci (2009) trdijo, da otroci, ki so socialno vključeni in socialno kompetentni, delujejo z drugimi na način, ki omogoča vzpostavitev in vzdrževanje pozitivnih odnosov. Nasprotno pa otroci, ki so manj socialno kompetentni in vključeni, pogosto trpijo zaradi zavračanja s strani vrstnikov in osamljenosti.

b.) Interakcije otrok z odraslimi

Prizadevni nadzor se pozitivno povezuje s tem, da ima otrok rad šolo, sodeluje v razredu in ima dober odnos z vzgojiteljem (Valiente idr., 2012). Razvoj prizadevnega nadzora pomaga otrokom upoštevati zahteve odraslih, odložiti zadovoljitev potreb in uravnavati impulze (Fox in Calkins, 2003), to pa pripomore k boljšim odnosom z odraslimi.

Nekateri avtorji zagovarjajo tezo, da imajo otroci, ki so bolj inhibirani, manj možnosti za interakcije z drugimi, tako z vrstniki kot z odraslimi, predvsem če so deležni preveč zaščitniškega starševstva. Zaradi omejenih interakcij bodo imeli manj možnosti, da se naučijo učinkovite interakcije z drugimi (Sanson idr., 2004).

Temperament in socialna kompetentnost otrok

Razlike v bioloških značilnostih, predvsem temperamentu, so odgovorne za razlike v procesih, ki podpirajo ali ovirajo socialno kompetentno vedenje. Različna vedenja, ki so odvisna od temperamenta (vedenjski stili, ki odsevajo razlike v samoregulaciji, motoriki in pozornosti ter vzorci samoregulacije), imajo potencial, da vplivajo na otrokove sposobnosti za oblikovanje pozitivnih odnosov (Fabes idr., 2006). Kompetentni otroci so nagnjeni k izražanju pozitivnih čustev, imajo razvit sistem regulacije in kontrole v socialnih interakcijah in iščejo bližino drugih ter se interakcijam ne izogibajo (Eisenberg, 2002; Biederman idr., 2001). To pomeni, da imajo otrokove temperamentne značilnosti potencial, da vplivajo na njihovo socialno kompetentnost (Fabes idr., 2006). Otroci, ki imajo visoko izražen prizadevni nadzor, se odzivajo bolj kompetentno kot otroci z nižje izraženim prizadevnim nadzorom (Fabes idr., 1999). Nizko izražena socialna kompetentnost predšolskih otrok pomembno napoveduje dolgotrajno ponotranjenje in pozunanjenje težav (Bornstein idr., 2010). Sanson in sodelavci (2004) v svoji metaanalizi povzemajo, da se pozitivni vidiki temperamenta (nizko negativno čustvovanje, visoka samoregulacija) povezujejo s socialno kompetentnostjo.

Model ujemanja socialnega okolja s temperamentom

Otrokov temperament in okolje medsebojno vplivata na vedenje in razvojne izide. Optimalni izidi se pojavijo, ko se otrokove temperamentne značilnosti ujemajo z zahtevami okolja (angl. *good fit*) (Hipson in Séguin, 2017). Model ujemanja sta predlagala Thomas in Chess (1977) in ga poimenovala *model ujemanja socialnega okolja s temperamentom* (angl. *goodness of fit*). Opisujeta ga kot ustreznost okoljskih reakcij na temperamentne značilnosti otrok. Med okoljske faktorje prištevata ekstrinzične/zunanje vire, kot so socioekonomski status, starševsko vedenje ter kvaliteta odnosa med otrokom in vzgojiteljem (Hipson in Séguin, 2017). Zdrav razvoj je odvisen predvsem od stopnje ujemanja med okoljem in temperamentom. Po tem modelu psihološki razvoj ni odvisen samo od otrokovega temperamenta, temveč je enako pomembno tudi ujemanje/primernost odzivov staršev (ali drugih) na njegov temperament. Lerner in Lerner (2010) razlagata, da se lahko model ujemanja prenese tudi na druga okolja zunaj doma in prav tako na druge odnose,

ne samo na odnos starš–otrok. Ključna konteksta otroštva sta vrtec in šola, kjer so v središču odnosi med otrokom in vzgojitelji ter med otrokom in njegovimi vrstniki.

Namen

Namen raziskave je pojasniti vlogo otrokovega temperamenta v njegovem čustvenem in socialnem prilagajanju. Cilj pričujoče študije je bil preučiti povezave med določenimi temperamentnimi značilnostmi in socialnimi izidi, ki pomembno vplivajo na otrokov razvoj.

Hipoteze

H 1: Dimenzija temperamenta *živahnost* (angl. *surgency*) se pozitivno povezuje z vedenjem pozunanjenja težav pri otrocih.
H 2: Dimenzija temperamenta *negativno čustvovanje* se pozitivno povezuje z otrokovo anksioznostjo.
H 3: Dimenzija temperamenta *negativno čustvovanje* se pozitivno povezuje z otrokovo agresivnostjo.
H 4: Dimenzija temperamenta *plašnost* se pozitivno povezuje z vedenjem ponotranjenja težav pri otrocih.
H 5: Dimenzija temperamenta *prizadevni nadzor* se pozitivno povezuje s socialno kompetentnostjo otroka.
H 6: Dimenzija temperamenta *prizadevni nadzor* se pozitivno povezuje z obema lestvicama interakcije z odraslimi.
H 6a: Prizadevni nadzor se pozitivno povezuje s sodelovanjem otroka.
H 6b: Prizadevni nadzor se pozitivno povezuje s samostojnostjo otroka.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 144 predšolskih otrok iz petih javnih vrtcev, od tega 77 dečkov (53,5 %) in 67 (46,5 %) deklic. Njihova povprečna starost je bila 61 mesecev (SD = 11,24), v razponu od 36 do 79 mesecev.

Pripomočki

– *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok* (*SV-O*) (LaFreniere idr. 2001)

Z vprašalnikom ocenjujemo socialno kompetentnost, čustveno izražanje in težave v prilagajanju otrok, starih od 30 do 89 mesecev. SV-O sestavlja 80 postavk, ki sestavljajo 8 temeljnih lestvic in 4 sestavljene. Vsako temeljno lestvico sestavlja 10 postavk, od katerih se jih 5 nanaša na uspešno prilagajanje, preostalih 5 pa na težave pri prilagajanju. Vprašalnik rešujejo vzgojiteljice ali pomočnice vzgojiteljic. S pomočjo 6-stopenjske ocenjevalne lestvice označijo otrokovo značilno vedenje ali čustveno stanje, pri čemer pomenijo ocene: 1 – vedenje/stanje se ne pojavi skoraj nikoli, 2 ali 3 – se pojavi včasih, 4 ali 5 – se pojavi pogosto, in 6 – se pojavi skoraj vedno.

– *Vprašalnik o otrokovem temperamentu, kratka oblika* (Rothbart idr., 2001)

Za ocenjevanje otrokovega temperamenta smo uporabili t. i. *Vprašalnik o otrokovem temperamentu* za otroke od 3. do 7. leta starosti, ki smo ga prevedli v slovenščino. Sestavlja ga 94 postavk, ki sestavljajo 15 posameznih temperamentnih značilnosti. Večino lestvic sestavlja 6 postavk, razen: raven dejavnosti (7 postavk), zadovoljstvo ob šibki stimulaciji (8 postavk) in žalost (7 postavk). Vprašalnik rešujejo starši otrok in na lestvici od 1 do 7 ocenijo, ali je postavka pravilen ali nepravilen opis reakcije njihovega otroka v zadnjih šestih mesecih. Ocenjevalna lestvica teče od: 1 – popolnoma ne drži do 7 – popolnoma drži.

Postopek

Pred zbiranjem podatkov smo od staršev otrok pridobili soglasje za sodelovanje v raziskavi. *Vprašalnik o otrokovem socialnem vedenju* so reševali vzgojitelji otrok in pomočniki vzgojiteljev, *Vprašalnik o otrokovem temperamentu* pa so reševali starši otrok. Da je bila zagotovljena anonimnost udeležencev, so namesto imena in priimka na vprašalnik napisali šifro otroka. Delež vrnjenih vprašalnikov s strani staršev je bil približno 50 %.

Analize podatkov

Za analizo podatkov so bile uporabljene osnovne opisne statistike. Za ugotavljanje povezanosti temperamentnih značilnosti z določenimi vidiki socialnega vedenja je bil uporabljen Spearmanov koeficient korelacije.

Rezultati

Merske značilnosti prevedenega Vprašalnikom o otrokovem temperamentu (angl. Children Behavior Questionnaire)

Faktorska analiza

Sprva smo s faktorsko analizo preverili strukturo prevedenega vprašalnika. Faktorska analiza originalnega vprašalnika je konstantno izločala tri faktorje (Putnam in Rothbart, 2006). Pred izvedbo smo preverili, ali podatki zadostujejo kriterijem faktorske analize. S pomočjo Kaiser-Meyer-Olkinovega testa smo preverjali, ali je naš vzorec korelacij dovolj kompakten. Z Bartlettovim testom sferičnosti pa smo preverjali, ali so korelacije zadovoljive. Vrednost Kaiser-Meyer-Olkinovega testa je 0,58, to kaže na dokaj nekompakten vzorec korelacij med postavkami, vrednosti nad 0,5 pa so sprejemljive (Coakes in Ong, 2011). Bartlettov test sferičnosti je statistično pomemben (p = 0,00), korelacije med spremenljivkami so torej zadovoljivo različne od 0.

Za ugotovitev števila faktorjev obstaja več kriterijev. Najprej smo uporabili Kaiser-Guttmanov kriterij, ki izloči število faktorjev z lastno vrednostjo, višjo od 1 ali enako 1. V našem primeru je izločil 29 faktorjev. V faktorski analizi smo uporabili metodo največjega verjetja (angl. *maximum likelihood*), in sicer postopek ekstrakcije.

Naslednji kriterij za izločitev faktorjev, tj. Cattellov graf drobirja, bi izločil približno 20 faktorjev, s tem da jih sedem bolj izstopa.

Kriterij za izločanje tistih faktorjev, ki pojasnjujejo vsaj 5 % variance (Suhr, 2005), pa je izločil tri faktorje, kot se je pokazalo tudi v originalnem vprašalniku.

Izvedena faktorska analiza podatkov kaže na nestabilno strukturo prevedenega in prirejenega vprašalnika. Razloge za to moramo vsekakor iskati v velikosti vzorca, saj je glede na predlagano velikost premajhen. Viri navajajo, da je nad 100 udeležencev še sprejemljivo število, vendar je priporočljivo uporabiti vzorec, večji od 200 oseb (Coakes in Ong, 2011). Verjetnost obstaja, da bi bilo priporočljivo spremeniti določene postavke, ki najmanj nasičijo faktorje.

Zanesljivost vprašalnika

Zanesljivost vprašalnika smo preverili prek notranje skladnosti. Vprašalnik o otrokovem temperamentu ima sprejemljivo notranjo skladnost. Cronbach α znaša 0,82, Guttmanov razpolovitveni koeficient (angl. Guttman *Split – Half*) je 0,51, Guttmanov koeficient λ2 (lambda 2) pa kaže 0,85.

Osnovne opisne statistike

Tabela 1: ***Opisne statistike in rezultati testa Kolmogorov-Smirnova ****

Spremenljivke	N	Min.	Max.	M	SD
1. Živahnost	144	2,96	6,18	4,76	,65
2. Negativno čustvovanje	144	2,14	5,86	3,83	,66
3. Prizadevni nadzor	144	3,73	7	5,45	,62
4. Osredotočanje pozornosti	144	2,83	7	4,95	,90
5. Plašnost	144	1	7	3,34	1,23
6. Socialna kompetentnost	144	53	198	125,40	35,23
7. Ponotranjenje težav	144	26	100	79,92	14,11
8. Pozunanjenje težav	144	7	100	82,53	16,09
9. Splošno prilagajanje	144	147	387	287,86	55,81
10. Anksioznost	144	15	50	36,42	8,33
11. Osamljenost	144	10	50	37,05	9,63
12. Agresivnost	144	5	50	36,82	8,75
13. Sodelovanje	144	9	50	38,56	8,39
14. Samostojnost	144	7	49	34,88	8,35

Najprej smo izračunali mere opisne statistike. Uporabili smo test Kolmogorov-Smirnova, s katerim smo preverili normalnost porazdelitve in ugotovili, da so normalno porazdeljene spremenljivke živahnost, negativno čustvovanje, prizadevni nadzor, plašnost, anksioznost in samostojnost. Preostale so nenormalno porazdeljene.

Korelacije med spremenljivkami

Tabela 2: ***Spearmanovi korelacijski koeficienti med obravnavanimi spremenljivkami***

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Živahnost														
Negativno čustvovanje	-,23**													
Prizadevni nadzor	-,01	-,18*												
Osredotočanje pozornosti	-,16	-,07	,82**											
Plašnost	-,62**	,40**	-,14	,03										
Socialna kompetentnost	,07	-,16	,20*	,17*	-,18*									
Ponotranjenje težav	-,22**	,08	-,11	-,10	,25**	-,71**								
Pozunanjenje težav	,15	,03	-,16	,14	,11	-,52**	,42**							
Splošno prilagajanje	,06	-,12	,19*	,18*	-,15	,96**	-,80**	-,67**						
Anksioznost	-,31**	,17*	-,12	-,08	,31**	-,79**	,85**	,27**	-,79**					
Osamljenost	-,15	,14	-,14	,15	,26**	-,81**	,86**	,36**	-,83**	,82**				
Agresivnost	,12	,05	-,22**	-,21*	,06	-.83**	,47**	,74**	-,84**	,48**	,54**			
Sodelovanje	-,12	-,08	,23**	,22**	-,01	,74**	-,42**	-,75**	,77**	-,37**	-,46**	-,81**		
Samostojnost	,14	-,06	,09	,16	-,23**	,78**	-,83**	-,34**	,79**	-,76**	-,77**	,54**	,44**	

Zaradi nenormalnosti nekaterih spremenljivk smo uporabili Spearmanov korelacijski koeficient za preverjanje povezanosti med vključenimi spremenljivkami. Tabela 2 kaže korelacije med spremenljivkami.

Interpretacija

Z raziskavo smo preverjali povezanost med določenimi temperamentnimi značilnostmi in nekaterimi vidiki socialnega vedenja v vrtcu. Izsledki predstavljajo pomembno informacijo za identificiranje otrok, ki imajo več predispozicij, da razvijejo težave v socialnem razvoju zaradi svojih temperamentnih značilnosti. Temperament namreč predstavlja pomemben dejavnik v socialnem vedenju otroka.

Rezultati so pokazali, da obstaja statistično pomembna povezava med nekaterimi vidiki temperamenta in socialnim vedenjem predšolskih otrok. Spearmanovi koeficienti korelacije kažejo na pomembno povezanost določenih podlestvic temperamenta s socialnim vedenjem, kot so pozunanjenje, ponotranjenje težav, socialna kompetentnost in sodelovanje (tabela 2). Otrokove temperamentne značilnosti igrajo ključno vlogo v razvoju socialne kompetentnosti in drugega socialnega vedenja pri otrocih (Yoleri, 2014).

Hipoteze 1 nismo potrdili, saj je koeficient korelacije zelo nizek in povezava ni statistično pomembna.

Hipotezo 2 smo potrdili. Schermerhorn in Bates (2012) sta ugotovila, da negativno čustvovanje napoveduje tako ponotranjenje težav (anksioznost, depresijo) kot tudi pozunanjenje težav (agresivnost, neupoštevanje pravil). Anksioznost je torej ena izmed aspektov ponotranjenja težav. Obstaja tendenca, da so otroci, ki izražajo več negativnega čustvovanja, tudi bolj anksiozni.

Hipoteze 3 nismo sprejeli, saj koeficient korelacije ni statistično značilen. Hipotezo smo postavili na podlagi izsledkov različnih raziskav, ki so potrjevale, da negativno čustvovanje napoveduje pozunanjenje težav – agresivnost, neupoštevanje pravil (Schermerhorn in Bates, 2012), to pa se pri nas ni pokazalo.

Hipotezo 4 smo potrdili. Tudi Eggum-Wilkens in sodelavci (2014) so ugotovili, da obstaja pozitivna povezanost med plašnostjo in ponotranjenjem težav. Pomembno povezanost med temperamentno plašnostjo in vedenjem ponotranjenja sta ugotovila tudi Coplan in Rubin (1998).

Hipotezo 5 smo potrdili. Predhodne raziskave podpirajo naše rezultate. Fabes in sodelavci (1999) so ugotovili, da se otroci, ki imajo visoko izražen prizadevni nadzor, odzivajo bolj kompetentno kot otroci z nižje izraženim prizadevnim nadzorom. Izsledki naše raziskave so konsistentni tudi navedbami raziskovalke Eisenberg (2012), ki navaja, da se prizadevni nadzor otrok v predšolskem obdobju povezuje z izraženo visoko stopnjo socialne kompetentnosti.

Hipotezo 6 smo delno potrdili, saj se prizadevni nadzor statistično pomembno pozitivno povezuje le z eno dimenzijo interakcije z odraslimi, in sicer s sodelovanjem. Povezanost med prizadevnim nadzorom in samostojnostjo pa ni statistično pomembna. Hipotezo smo zastavili na podlagi izsledkov, ki ugotavljajo, da se prizadevni nadzor pozitivno povezuje s tem, da ima otrok rad šolo, sodeluje v razredu in izkazuje sodelovanje v odnosu med otrokom in vzgojiteljem (Valiente idr., 2012). Poleg tega smo upoštevali še dejstvo, da se je prizadevni nadzor pokazal kot dejavnik, ki uravnava tako negativna čustva in aktivnosti kot tudi zaščitni dejavnik pred vedenjskimi težavami v otrokovem razvoju (Ormel idr., 2005), to pa povečuje možnosti za dober odnos otroka z vzgojitelji. Pomembno je tudi spoznanje, da razvoj prizadevnega nadzora pomaga otrokom upoštevati zahteve odraslih, odložiti zadovoljitev potreb in uravnavati impulze (Fox in Calkins, 2003), kar prav tako vpliva na kakovost odnosov z odraslimi.

Povzamemo lahko torej, da otroci, ki dosegajo višje vrednosti na dimenziji *prizadevni nadzor*, bolj sodelujejo v odnosu z odraslimi kot otroci, ki izražajo nizke vrednosti na tej dimenziji (npr. pomagajo vzgojiteljici pri vsakodnevnih opravilih v vrtcu, prenehajo govoriti, ko jim je rečeno, upoštevajo vzgojiteljico …).

Omeniti velja še zmerno pozitivno in statistično pomembno korelacijo (0,47) med ponotranjenjem težav in agresivnostjo, ki predstavlja sicer enega izmed aspektov pozunanjenja težav. Mogoče prav zato, ker agresivne otroke vidimo v negativni luči in jim zato pripisujemo tudi druge negativne lastnosti, kot jih opisujejo postavke, ki so značilne za ponotranjenje težav: »*Videti je utrujen.*«, »*Ko joka, ga je težko potolažiti.*«, »*Potrebuje prisotnost vzgojiteljice, da dobro funkcionira.*«. Izkazalo se je, da so White, Jarrett in Ollendick (2013) že raziskovali omenjeno povezanost. Izsledki njihovih raziskav kažejo, da se pri reaktivno agresivnih otrocih izkazujejo vedenja ponotranjenja in pozunanjenja zaradi težav s samoregulacijo. Reaktivno agresivnost opisujejo značilnosti, kot sta zvišana fiziološka reaktivnost ter slaba kontrola čustev in impulzov.

Nadalje se je pokazala statistično pomembna in zelo visoka pozitivna povezanost (0,85) med anksioznostjo in ponotranjenjem težav ter agresivnostjo in pozunanjenjem težav (0,74), kar je logično, saj je anksioznost ena izmed oblik vedenj ponotranjenja, agresivnost pa eden izmed aspektov pozunanjenja težav. Korelacije so prav tako potrdile dejstvo, da je osredinjanje pozornosti eden izmed glavnih elementov prizadevnega nadzora, saj je korelacija zelo visoka (0,82).

Ponotranjenje težav se tudi visoko negativno povezuje s samostojnostjo. Izsledki torej kažejo, da otroci, ki so bolj odvisni od vzgojiteljev v vrtčevski skupini, izražajo več vedenj ponotranjenja.

Glede na tabelo korelacij (tabela 2) lahko povzamemo, da je pri otrocih izrednega pomena krepitev socialne kompetentnosti, saj se ta močno pozitivno povezuje z značilnostmi s pozitivnega pola: samostojnost (0,78) in sodelovanje (0,74), ter negativno z vsemi značilnostmi z negativnega pola: agresivnost (–0,83); anksioznost (–0,79) in ponotranjenje težav (–0,71) ter pozunanjenje težav (–0,52). To pomeni, da se glede na negativne pole pozitivno povezuje z mirnostjo, zaupljivostjo in odsotnostjo ponotranjenja ter pozunanjenja težav. Prav tako se prizadevni nadzor statistično pomembno pozitivno povezuje s socialno kompetentnostjo (0,20), splošnim prilagajanjem (0,19) in sodelovanjem (0,23); agresivnost pa se s prizadevnim nadzorom povezuje statistično pomembno negativno (–0,22).

Rezultati kažejo pomembne informacije za aplikacijo v realno okolje v vrtcu. Otroci, ki izražajo negativno čustvovanje, so bolj anksiozni. Bolj plašni otroci izražajo več ponotranjenja težav. Otroci, ki izražajo višje vrednosti prizadevnega nadzora, so bolj socialno kompetentni in tudi bolj sodelujejo z odraslimi v skupini v vrtcu. Otroci, ki so bolj samostojni, kažejo manj vedenj ponotranjenja.

Na podlagi vseh navedenih ugotovitev lahko povzamemo, da je izrednega pomena krepitev socialne kompetentnosti in prizadevnega nadzora, kar lahko doprinese k boljšemu počutju v vrtcu in hkrati k pridobivanju pozitivnih izkušenj, slednje pa dolgoročno prispeva k zdravemu razvoju otroka. Posledično zato obstaja manjša verjetnost, da se pojavijo odklonska vedenja, kot so vedenja pozunanjenja in ponotranjenja ter druga neprilagojena vedenja.

Pomanjkljivosti raziskave

Omejitve raziskave predstavlja uporaba t. i. *Vprašalnikom o otrokovem temperamentu*, ki še ni validiran in normiran na slovenskem vzorcu. Zato smo vprašalnik iz angleščine prevedli ter naredili faktorsko analizo, ki na našem vzorcu ni pokazala tako jasne strukture vprašalnika kot pri originalu. Struktura bi bila verjetno stabilnejša, če bi vključili večji vzorec udeležencev. Pri interpretaciji rezultatov raziskave je treba upoštevati, da veljajo ugotovitve le za otroke, ki obiskujejo vrtec. Izsledkov ne moremo posploševati na celotno populacijo otrok, starih od 3 do 6 let. Poleg tega je treba upoštevati, da ta starostni razpon zajema pomembno obdobje razvoja prizadevnega nadzora pri otroku. Pojavlja se tudi vprašanje, kakšni ocenjevalci so starši, ki ocenjujejo temperament, in kakšni vzgojitelji, ki ocenjujejo otrokovo vedenje. Sanson in sodelavci (2004) navajajo, da se temperament nanaša na celoten vedenjski stil otroka in ne samo na trenutno vedenje, zato so starši, ki lahko opazujejo otroka skozi čas in različne kontekste, primerni ocenjevalci. Vzgojitelji imajo po drugi strani možnost primerjave vedenja otroka z drugimi otroki, česar starši večinoma nimajo. Kljub vsemu obstaja možnost, da so tako starši (v večji meri) kot vzgojitelji pri ocenjevanju subjektivni. Vpliv na odgovore lahko imajo bližnje situacije, razpoloženje in drugi dejavniki, ki vplivajo na njegov trenutni vtis o otroku.

Zaključek

Smernice za nadaljnje raziskovanje

Pričujoča raziskava je vsekakor odprla izhodišča za nadaljnje raziskave. Za verodostojnejše odgovore bi bilo dobro združiti več različnih načinov merjenja temperamenta v istem obdobju, npr. kombinacijo poročanja staršev, laboratorijsko situacijo in aktometer (merilec aktivnosti) na domu ali v vrtcu (Bremner in Wachs, 2010). Zanimivo bi bilo raziskati še, kako samoregulacija vpliva na razvoj ponotranjenja težav pri reaktivno agresivnih otrocih, kar smo navedli že v interpretaciji. Število raziskav na tem področju je namreč zanemarljivo, poda pa pomembno informacijo, ki jo lahko pri ugotavljanju težav pri otrocih nehote izpustimo. Dodatno možnost za nadaljnje raziskovanje bi prav tako predstavljalo longitudinalno spremljanje otrok od vrtca v osnovno šolo. Takšna vrsta raziskave bi pokazala, kako prestop iz vrtca v šolo vpliva na socialno vedenje otrok in na njihovo prilagajanje v novem okolju.

Aktualnost raziskave in intervencije

Poznati področje povezave med temperamentom in socialnim vedenjem otrok je koristno tako za starše kot za vzgojitelje. Omenjeno namreč predstavlja dobro osnovo za identificiranje učinkovitih intervencij za otroke, ki imajo večje tendence, da razvijejo težave v socialnem razvoju zaradi svojih temperamentnih značilnosti. Pomoč vzgojiteljem in staršem pri prepoznavanju otrokovih temperamentnih značilnosti lahko omogoča boljše socialne izkušnje za otroke (Acar idr., 2015). Pullis in Cadwell (1982) navajata, da je izrednega pomena, da vzgojitelji pri kreiranju aktivnosti v manjših skupinah, opravljanju nalog in socialnih interakcijah upoštevajo temperamentne značilnosti otrok. Izsledki lahko pomagajo vzgojiteljem pri delu z otroki, ki potrebujejo podporo v interakcijah z vrstniki pri oblikovanju podpornih, zaščitnih in negovanih vrstniških odnosov. Predvsem zelo plašnim otrokom koristita vzgojiteljevo spremljanje in podpora; na ta način lahko namreč vplivamo na znižanje socialne anksioznosti otroka in ga vodimo k bolj pozitivnim socialnim odnosom z vrstniki (Acar idr., 2015). Intervencije imajo potencial, da okrepijo otrokov socialni razvoj. To lahko dosežemo z oblikovanjem okolja, ki se bo ujemalo

z otrokovim temperamentnim stilom. Prav v predšolskem obdobju so intervencije izrednega pomena, saj otrok vstopa v popolnoma novo okolje, tj. vstop v vrtec/vstop v šolo (Sanson idr., 2004). Kot navajajo Corredor, Justicia-Arráez, Romero-López in Benavides-Nieto (2017), je s preventivnimi programi treba pričeti zgodaj v otrokovem razvoju, morajo pa vsebovati priložnosti za razvoj empatije, prosocialnega vedenja in veščin reševanja socialnih težav. Blair in sodelavci (2004) poudarjajo, da je pri preventivnih programih ključna prisotnost krepitve uravnavanja čustev. S tem lahko namreč zmanjšamo pojav vedenjskih težav, poveča pa se razvoj sodelovalnega in prosocialnega vedenja, ki izboljša odnose v skupini. Navajajo še nekaj idej za uporabo preventivnih ali intervencijskih strategij: gradnja odnosov, psihoedukacija otrok o čustvih, učenje otrok o strategijah uravnavanja čustev, ki so primerne otrokovi starosti. Prav tako je pomembno, da se pri otrocih razvija prizadevni nadzor. Pomembno je, da tako vzgojitelji kot starši vstopajo v interakcijo z otrokom na način, s katerim spodbujajo razvoj prizadevnega nadzora.

Summary

Temperament is an important factor in the development of social behavior in children. To a large extent, it is biologically conditioned; however, the development of a particular personal trait depends on the environment and our activities. M. K. Rothbart in Bates (2006) define temperament as an affective, activational, and attentional core of personality. Temperament and experience together "grow" a personality, which will include the child's developing cognitions about themselves, others and the physical and social world, as well as his or her values, attitudes, and coping strategies (Rothbart, 2007).

Several studies have confirmed a link between temperament and social behavior. M. K. Rothbart (2007) found surgency as a temperamental trait to be related to greater externalizing (acting out) of problems; A. Schermerhorn and Bates (2012) found that negative emotional reactivity precedes both internalizing problems (anxiety, depression) as well as externalizing problems (aggressiveness, rule-breaking). N. Eggum-Wilkens and colleagues (2014) found a positive correlation between shyness and internalizing problems. N. Eisenberg (2012) finds that effortful control in preschool children is linked to high levels of social competence.

Valiente and colleagues (2012) found a positive correlation between effortful control and children liking school, their classroom participation and their relation to the teacher. Other authors have confirmed that effortful control is a factor regulating negative affectivity and behaviors. It also protects against behavioral difficulties in the child's development (Ormel et al., 2005), which makes it more likely that children and teachers will develop a good relationship. It is possible to exert considerable influence on the development of children in the pre-school period, so it is important that we help children develop those traits that are linked to positive outcomes and try to prevent negative outcomes.

Our study examined the connection between selected temperament traits and some aspects of social behavior in kindergarten.

The initial hypotheses were as follows:

H1: Surgency correlates positively with externalizing problems.
H2: Negative affectivity correlates positively with anxiety.
H3: Negative affectivity correlates positively with aggressiveness.
H4: Shyness correlates positively with internalizing problems.
H5: Effortful control correlates positively with social competence.
H6: Effortful control correlates positively with both scales of interaction with adults.
H6a: Effortful control correlates positively with cooperation.
H6b: Effortful control correlates positively with independence.

The data was obtained using the Questionnaire about the Child's Social Behavior (SV-O) (LaFreniere et al. 2001) and the Children's Behavior Questionnaire (CBQ) (Rothbart et al., 2001). The sample comprised 144 children aged 36 to 79 months, who attend one of the five kindergartens included in the study. The Children's Behavior Questionnaire was filled in by the children's parents, while childcare workers completed the Questionnaire about the Child's Social Behavior.

The results showed a tendency for surgency to correlate positively with externalizing problems; however, the correlation was not statistically significant. It was found that children with more negative affectivity are also more anxious; however, statistical significance of the correlation between negative affectivity and aggressiveness could not be confirmed. Results showed that shyness correlates positively with internalization of problems, while effortful control with social competence and one out of two scales of interaction with adults: cooperation. The correlation with independence was not statistically significant.

The findings of our study and the results of other authors constitute important information for detecting children who are more likely to develop problems in their social development owing to their temperamental characteristics. Based on our findings and the results of other studies, we want to highlight that it is necessary to develop the social competence of children, emphasize prosocial behavior and empathy, teach children how to resolve social problems, and encourage them to develop effortful control, which turned out to be an important forecaster of positive developmental outcomes. Learning how to control emotions also has a significant impact on the social behavior of children. It is important that everyone working with children observe individual differences in temperament because these are a source of important information about the social behavior of children in a group. The support that childcare workers and parents provide to children who are prone to atypical behavior and emotional problems is the key protective element that prevents children from developing behavioral problems.

Literatura

Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., in Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development, 26*, str.. 479–495.

Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33,* str. 250–259.

Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D. R., Rosenbaum, J. F., Herot, C., Friedman, D., Snidman, N., Kagan, J., in Faraone, S. V. (2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *American Journal of Psychiatry, 158*, str. 1673–1679.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., in Whipple, B. (2004). Playing it cool: temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, str. 419–443.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., in Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, str. 717–735.

Bremner, J. G., in Wachs, T. D. (ur.) (2010). *The Wiley-Blackwell handbook of infant development, second edition, vol. 1: basic research.* West Sussex: Blackwell Publishing.

Coakes, S. J., in Ong, C. (2011). *SPSS: analysis without anguish: version 18 for Windows.* Milton: John Wiley & Sons Australia.

Compas, B. E., Connor-Smith, J., in Jaser, S. S. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), str. 21–31.

Coplan, R. J., in Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: the development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development, 7*(1), str. 72–91.

Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Romero-López, M., in Benavides-Nieto, A. (2017). Longitudinal study of the effects of social competence on behavioral problems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 237*, str. 479–485.

Donnellan, M. B., in Robins, R. W. (2010). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types: issues and controversies. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(11), str. 1070–1083.

Dunn, J., in Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, str. 201–219.

Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., in Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(1), str. 85–94.

Eisenberg, N. (2012). Temperamental effortful control (self-regulation*). Encyclopedia on early childhood development*. USA: Arizona State University.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., … Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), str. 1112–1134.

Evans, D., in Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality, 41*, str. 868–888.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., …, Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*(2), pp. 432–442.

Fabes, R. A., Gaertner, B. M., in Popp, T. K. (2006). Getting along with others: social competence in early childhood. V K. McCartney in D. Phillips (ur.), *Blackwell handbook of early childhood development* Malden, MA: Blackwell Publishing. pp. 297–316.

Fox, N. A., in Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*(1), str. 7–26.

Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., in Sullivan-Logan, G. M. (1998). Temperament, activity, and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(5), str. 1266–1277.

Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., in Van Dulmen, M. M. H. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Dev Psychobiol, 43,* 346–358.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development, 67,* str. 1–13.

Hipson, W. E., in Séguin, D. G. (2017). Goodness of fit model. V V. Zeigler-Hill in T. K. Shackelford (ur.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* New York: Springer. str. 1–3.

Kagan, J., in Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological Psychiatry, 46,* str. 1536–1541.

Katz, L. G., in McClellan, D. E. (1991). The teacher's role in the social development of young children. *Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education,* str. 1–78.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., in Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development, 68,* str. 1181–1197.

LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A., in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok. SV-O priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Lerner, R. M., in Lerner, J. V. (2010). Children in their contexts: a goodness-of-fit model. V J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, in L. R. Sherrod (ur.), *Parenting across the life span: Bisocial Dimensions* London: Aldine Transaction. str. 377–404.

Merikangas, K. R., Swendsen, J. D., Preisig, M. A., in Chazan, R. Z. (1998). Psychopathology and temperament in parents and offspring: results of a family study. *Journal of Affective Disorders, 51*, str. 63–74.

Muris, P., Meesters, C., in Spinder, M. (2003). Relationships between child- and parent-reported behavioural inhibition and symptoms of anxiety and depression in normal adolescents. *Personality and Individual Differences, 34*, str. 759–771.

Murray, K. T., in Kochanska, G. (2002). Effortful control: factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(5), str. 503–514.

Oren, M., in Jones, I. (2009). The relationships between child temperament, teacher-child relationships, and teacher-child interactions. *International Education Studies, 2*(4), str. 122–132.

Ormel, J., Oldehinkel, A. J., Ferdinand, R. F., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., Verhulst, F. C. (2005). Internalizing and externalizing problems in adolescence: general and dimension-specific effects of familial loadings and preadolescent temperament traits. *Psychological Medicine, 35,* str. 1825–1835.

Pullis, M., in Cadwell, J. (1982). The influence of children's temperament characteristics on teachers' decision strategies. *American Educational Research Journal, 19*(2), str. 165–181.

Putnam, S. P., in Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's behaviour questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*(1), str. 102–112.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Association for Psychological Science, 16*(4), str. 207–212.

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are. Temperament and personality in development*. New York: The Guilford Press.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., in Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), str. 21–39.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., in Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3–7 years: the Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, str. 1394–1408.

Rothbart, M. K., in Bates, J. E. (2006). Temperament. V N. Eisenberg, N. Damon, in R. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th Ed.) Hoboken, NJ: Wiley. str. 99–166.

Rothbart, M. K., in Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. V M. E. Lamb, in A. L. Brown (ur.), *Advances in developmental psychology, vol. 1* Hillsdale, N. J.: Erlbaum. str. 37–86.

Rothbart, M. K., in Sheese, B. (2007). Temperament and emotion regulation. V J. J. Gross (ur.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. str. 331–350.

Rubin, K. H., Bowker, J. C., in Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* New York, NY: Guilford Press. str. 303–321.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., in Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. V W. Damon, R. M. Lerner, in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th Ed.) Hoboken, NJ: Wiley. str. 571–645.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., in Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology, 7,* str. 49–62.

Rutar, S. (2013). Sociokulturni pristop pri spremljanju otrokovega razvoja in učenja v vrtcu. *Revija za elementarno izobraževanje, 6*(1)*,* str. 105–118.

Sanson, A., Hemphill, S. A., in Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*, str. 142–170.

Schermerhorn, A. C., in Bates, J. E. (2012). Temperament, parenting and implications for development. *Encyclopedia on early childhood development*. USA: Indiana University.

Schwartz, C. E., Snidman, N., in Kagan, J. (1996). Early childhood temperament as a determinant of externalizing behavior in adolescence. *Development and Psychopathology, 8,* str. 527–537.

Thomas, A., in Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Valiente, C., Eisenberg, N., Sith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: a longitudinal assessment. *Journal of Personality, 71*(6)*,* str. 1171–1196.

Valiente, C., Swanson, J., in Lemery-Chalfant, K. (2012). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student-teacher relationship: moderation by effortful control. *Social Development, 21*, str. 558–576.

Vidmar, M., in Zupančič, M. (2006). Spremljanje socialnega vedenja otrok v vrtcu: na posameznika osredotočen pristop. *Psihološka obzorja, 15*(1), str. 47–74.

Walker, S. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: sex and social status differences. *Child Study Journal, 31,* str. 177–192.

White, B. A., Jarrett, M. A., in Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behaviour problems in children. *J Psychopathol Behav Assess, 35*, str. 1–9.

Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education, 5,* str. 1160–1169.

- Zentner, M., in Bates, J. E. (2008). Child temperament: an integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science, 2*(1/2), str. 7–37.

Avtorici

Tjaša Rola, mag. psih.; master of psychology

Srednja zdravstvena šola Celje, Ipavčeva ulica 10, 3000 Celje, Slovenija, e-pošta: tjasa.rola@gmail.com

Secondary School for Healthcare, Ipavčeva ulica 10, 3000 Celje, e-mail: tjasa.rola@gmail.com

Dr. Karin Bakračevič, PhD

Redna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-pošta: karin.bakracevic@um.si

Full professor, University of Mariboru, Faculty of Arts, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-mail: karin.bakracevic@um.si