

**Aleksandra
Jovanović Magyar¹**

NVO Centar za
podsticanje razvoja
deteta, Novi Sad

EVALUACIJA INTERVENTNOG PROGRAMA PREVLADAVANJA OSEĆANJA KOD DECE NA RANOM OSNOVNOŠKOLSKOM UZRASTU

Ovo istraživanje ima za cilj da testira hipotezu o mogućnosti programa prevladavanja osećanja da proizvede značajan porast u navođenju konstruktivnih strategija prevladavanja averzivnih emocija. Za merenje navođenja strategija prevladavanja upotrebljen je Zadatak prevladavanja averzivnih osećanja (Saarni, 1997a). Uzorak je činilo 100 dece, prosečnog uzrasta od 7.8 godina. Polovina je prošla četvoromesečnu obuku interventnog programa prevladavanja osećanja, dok druga polovina nije bila izložena programu. Obe grupe su prošle tri merenja: pre implementacije programa, neposredno nakon implementacije programa i nakon 6 meseci od implementacije programa. Rezultati pokazuju da je kod dece koja su prošla interventni program, u odnosu na decu koja nisu bila izložena programu, došlo do značajnog povećanja u frekvenciji odgovora i širenja postojećeg verbalnog repertora novim, pozitivnim obrascima ponašanja u prevladavanju averzivnih osećanja. Najveći porast odgovora zabeležen je za emociju tuge, zatim besa, pa straha, i na kraju stida. Takođe je zabeležen i porast verbalnog navođenja konstruktivnih strategija u adaptivnom prevladavanju averzivnih osećanja tuge, straha, besa i stida, kao i značajna redukcija u navođenju nekonstruktivnih strategija. Ove promene su se održale kod dece koja su bila izložena programu i nakon 6 meseci od retestiranja. Rezultati istraživanja mogu se shvatiti kao preliminarna podrška u sprovođenju interventnih programa u pravcu širenja ideja o mogućim bihevioralnim odgovorima na različite emocionalno provokativne situacije.

Ključne reči: interventni program, prevladavanje, averzivna osećanja, evaluacija, deca

¹ Adresa autora:
jovanovic.magyar@gmail.com

Primljeno: 22.11.2012.

Primljena korekcija:

04.02.2013.

Primljena ponovna korekcija:

09.06.2013.

Prihvaćeno za štampu:

24.06.2013.

Uvod

Prevladavanje je „svestan, voljni napor da se upravlja emocijom, kognicijom, ponašanjem, fiziologijom, i okolinom, kako bi se odgovorilo na stresni događaj ili stresne okolnosti“ (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001, p. 89). Prevladavanje se bazira na čovekovim fiziološkim odgovorima na stres, njegovim procenama događaja, njegovoj pažnji i ciljevima, odnosno, ishodima koje priželjkuje. Da bi se potpunije razmotrila suština prevladavanja, skorije definicije naglašavaju važnost dva procesa: a) reakcije na stres, koje su većinom nevoljne, a koje mogu uključivati bihevioralne i emocionalne podsticaje, i b) regulacije akcija, koje su svrhovite i služe modulaciji ili podsticanju reaktivnosti na stresne događaje (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Istraživački naponi u proučavanju ovog fenomena fokusirani su na ispitivanje strategija koje se koriste kako bi se izašlo na kraj sa stresnim situacijama. Uopšteno se strategije prevladavanja mogu definisati kao način suočavanja sa stvarnim ili anticipiranim problemima. S obzirom na to da postoje brojni načini prevladavanja stresnih situacija, neophodno je bilo izvršiti klasifikaciju mogućih reakcija prevladavanja.

U literaturi je često navođena podela strategija prema funkciji i fokusu pažnje (Lazarus & Folkman, 1984, prema Zotović, 2004). Prema funkciji prevladavajućeg ponašanja, strategije mogu biti u pravcu rešavanja problema ili u pravcu regulacije emocija.

Pod strategijama rešavanja problema smatraju se akcije koje predstavljaju pokušaj da se izmeni problematični odnos osobe i okoline, tj. da se reši, preformuliše stresna situacija ili minimiziraju njeni efekti. Regulacija emocija uključuje strategije odvlačenja pažnje, fantaziju ili druge svesne aktivnosti čiji je cilj regulacija emocija (Lazarus & Folkman, 1984, prema Zotović, 2004).

Pribežavanje jednom od dve opisane kategorije, zavisiće od ličnog stila i procene percipiranog stepena kontrole nad stresnim događajem. Ukoliko osoba procenjuje da ima kontrolu nad stresnim događajem, češće će koristiti strategije orijentisane na problem, a ukoliko se stresor proceni kao nekontrolabilan, pre će koristiti strategije orijentisane na emocije (videti više u Zotović, 2004).

Prema fokusu pažnje strategije prevladavanja se dele na aktivne i pasivne. U literaturi se one različito imenuju od strane različitih autora (videti u: Zotović, 2004). Pored različitog imenovanja, među istraživačima postoji nesaglasnost i oko strategija koje spadaju pod ove kategorije (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). Uopšteno se ipak može reći da su aktivne strategije one koje su usmerene na promenu samog stresora ili načina razmišljanja o njemu, dok su pasivne strategije usmerene na aktivnosti ili mentalna stanja koje nas distanciraju od stresora i pratećeg afekta.

Prema klasifikaciji koju podržava grupa autora (Ayers, Sandler, West, & Roosa, 1996; Seiffge-Krenke, 1995; Zimmer-Gembeck & Locke, 2007, sve prema Skinner

& Zimmer-Gembeck, 2007) strategije prevladavanja se dele na: 1) aktivne i/ili pristupajuće, 2) izbegavajuće i/ili usmerene ka minimiziranju stresa, 3) traženje podrške od drugih ljudi, i 4) povlačenje ili bespomoćnost. Prva kategorija uključuje aktivno prilaženje koje podrazumeva direktno rešavanje problema, kao i akcije koje imaju za cilj poboljšano razumevanje problema. Druga kategorija obuhvata strategije koje su usmerene na ponašanja kojima se stres može izbeći ili minimizirati, poput različitih oblika distrakcije ili napora da se ne misli o stresnom događaju. Treća kategorija podrazumeva korišćenje drugih ljudi kao resursa, bilo kao izvora emocionalne podrške ili direktne pomoći. Na kraju, četvrta grupa strategija uključuje bežanje i bespomoćnost.

Istraživanja koja se bave razvojem ovog fenomena sugerišu da reakcije koje se registruju kod odraslih izazvane stresnom situacijom ne mogu u potpunosti da se integrišu sa reakcijama koje su zapažene kod dece (Compas et al., 1999, Eisenberg et al., 1997, sve prema Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Imajući u vidu da je razvoj deteta kompleksan i podložan uticaju brojnih faktora koje dete može malo ili nimalo da kontroliše tokom svog razvoja, proces prevladavanja kod dece može da se posmatra kao „detetov način snalaženja sa resursima kojima raspoleže u svojoj razvojnoj fazi, kada je suočeno sa pojedinim internim ili eksternim problemima situacije“ (Murphy, 1974, prema Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007, p. 123).

Po mišljenju teoretičara, za potpunije razumevanje efekta stresa na decu i adolescente, proučavanje prevladavanja je nužno, jer pokazuje aktivnu ulogu individue u toku transakcionog procesa u nošenju sa zahtevima koje raznolikost donosi u dečji život, i osvetljava načine na koji ovi neprekidni procesi mogu da oblikuju razvoj (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Implikacije prevladavanja na razvoj

Strategije prevladavanja mogu pozitivno i negativno da utiču na razvoj deteta (Compas et al., 2001; Sandler, Tein, Mehta, Wolchik, & Ayers, 2000). Studije pokazuju da su konstruktivne strategije, poput rešavanja problema, traženja informacija i preduzimanje akcija kako bi se problem rešio, najčešće povezane sa visoko razvijenom kompetencijom, pozitivnim funkcionisanjem i dobrim zdravljem, dok su nekonstruktivne strategije, poput bespomoćnosti, pasivnosti, bežanja i opozicionalnosti, povezane sa nižom kompetencijom i lošijom adaptacijom (pogledati Compas et al., 2001). Sandler i saradnici (Sandler, Tein, Mehta, Wolchik, & Ayers, 2000) sugerišu da deca koja intenzivno doživljavaju averzivna osećanja pokazuju tendenciju ka razvijanju eksternalizujućih poremećaja, jer im nedostaju strategije upravljanja stresom i negativnim osećanjima. Takođe je zabeleženo da su načini na koje dete prevladava svoja neprijatna osećanja u korelaciji sa socijalnim statusom (Coie & Dodge, 1988; Eisenberg et al., 1993, sve prema Petrović, 2009), te da su među vršnjacima omiljenija deca koja češće koriste konstruktivne načine prevladavanja (Eisenberg et al., 1997, prema Petrović, 2009).

Iako se strategije prevladavanja uglavnom smatraju odbrambenim, iz ugla pozitivne psihologije one se mogu posmatrati i kao direktno povezane sa zdravljem i psihološkim blagostanjem (Taylor, Kemeny, Reed, Bower, & Gruenewald, 2000). Preciznije, iz perspektive promocije zdravlja i životnog kvaliteta, sve veća važnost se daje tzv. proaktivnim formama prevladavanja koje imaju za cilj da preduprede da neka situacija postane stresna (Zotović, 2004). Polazeći od pretpostavke da je na prevladavanje najlakše uticati putem preventivnih i drugih interventnih programa, teoretičari su saglasni da kreiranje programa koji u svom kurikulumu obuhvataju konstruktivne načine prevladavanja u situacijama koje deca doživljavaju ili procenjuju kao izazovne i stresne, mogu doprineti unapređenju njihovog zdravlja (Bodenmann, Perrez, Cina, & Widmer, 2002). Rani razvoj se pokazao kao optimalni period za intervenciju iz sledećih razloga: a) evaluacijom interventnih programa pokazano je da se u periodu od prvog do trećeg razreda osnovne škole mogu ostvariti promene na polju socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika (Elias, 1995; Grossman et al., 1997); b) prepoznavanje emocija i strategije prevladavanja averzivnih emocija stabilizuju se u periodu od 9. do 12. godine, usled čega se akcentuje važnost uvežbavanja ovih veština na ranom uzrastu (Odom & Lemond, 1972; Saarni, 1999).

Ishodi studija pokazuju da razvoj socijalnih i emocionalnih kompetenci može da poboljša školski uspeh učenika (Gottman, 2004; Greenberg et al., 2003) a kako je školski uspeh deo školstva, teoretičari sugerišu da učenici ove svoje sposobnosti mogu uvežbavati i u okviru škole (Elias et al., 1997). S obzirom na to da u razvoju socioemocionalnih kompetenci ključno mesto zauzima regulacija emocija, odnosno, sposobnost prevladavanja, po mišljenju nekih autora, svaka škola bi trebalo da u svom kurikulumu sadrži programe kojima podstiče pokušaje učenika da upravljaju svojim osećanjima, već od prvog razreda (Higgins, 1994).

U grupi uspešnih školskih programa koji više godina unazad služe osnaživanju fundamentalnih kognitivnih veština, socijalne i emocionalne kompetencije dece, izdvajaju se sledeća četiri: Interpersonal Cognitive Problem-Solving, Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS program, Improving Social Awareness–Social Problem Solving i Positive Youth Development Program (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2001). Navedeni programi se temelje na premisama teorije o socijalnom učenju i socio-kognitivne teorije i namenjeni su deci predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta.

Osnovni cilj ove studije je evaluacija implementacije interventnog programa prevladavanja averzivnih osećanja (Jovanović-Magyar, 2010) kod dece na ranom osnovnoškolskom uzrastu. U istraživanju se pošlo od sledećih hipoteza: a) očekuje se da će kod dece koja prođu interventni program doći do značajnog porasta broja odgovora na Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja i do redukcije nekonstruktivnih strategija prevladavanja averzivnih osećanja, u odnosu na decu iz kontrolne grupe; b) očekuje se da će se kod dece koja prolaze trening postignute pozitivne promene u navođenju konstruktivnih načina prevladavanja averzivnih osećanja održati i šest meseci nakon tretmana.

Opis primenjenog programa prevladavanja averzivnih osećanja

Interventni program prevladavanja averzivnih osećanja (Jovanović-Magyar, 2010) primenjen u ovom istraživanju se zasniva na pretpostavci da učenje veština prevladavanja u svrhu regulacije emocija kod dece na ranom osnovnoškolskom uzrastu, može doprineti njihovom boljem socijalnom funkcionisanju i smanjenju rizika u razvoju emocionalnih i školskih problema u kasnijoj dobi (Gottman, 2004).

Kurikulum programa koji se evaluira u ovom radu je adaptirana verzija Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS programa (Kusche & Greenberg, 1994). PATHS program je koncipiran po afektivno-bihevioralno-kognitivno-dinamičnom razvojnom modelu (Greenberg & Kusche, 1993; Greenberg, Kusche, & Speltz, 1991, prema Kusche & Greenberg, 1994) i služi unapređenju socijalnih i emocionalnih kompetenci kod dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. Koncipiran je kao dugoročna, multikomponentna intervencija univerzalnog (sva deca) i selektivnog tipa (deca koja su pod rizikom antisocijalnog ponašanja). Program primenjen u našem istraživanju, za razliku od PATHS programa, ne predviđa selektivnu obuku dece, kao ni obuku učitelja i roditelja. Iz PATHS programa su preuzete lekcije adekvatne uzrastu dece koja su trebala biti izložena našem programu. Ove lekcije su potom adaptirane u skladu sa bazičnim postavkama modela procesiranja socijalnih informacija (Crick & Dodge, 1994) koji čini teorijsku pozadinu programa koji je predmet evaluacije ove studije. Model obrade podataka pretpostavlja postojanje dve vrste mentalnih procesa: latentne mentalne strukture i „online“ korake u obradi podataka, pri čemu se pretpostavlja da šeme oblikuju ponašanje tako što utiču na „online“ proces obrade socijalnih informacija (Crick & Dodge, 1994). Socijalno ponašanje se u radovima autora ovog modela shvata kao rezultat socio-kognitivnih procesa (koraka). U skladu sa tim, elementi našeg interventnog programa obuhvataju različite vidove dečjih socijalnih interakcija interpretiranih u skladu sa koracima obrade informacija. Polazeći od datog teorijskog koncepta (Crick & Dodge, 1994) pretpostavili smo da će kod dece nakon implementacije programa doći do formiranja novih mentalnih reprezentacija o različitim ishodiima socijalnih interakcija koji će upravljati njihovim budućim akcijama (Prilog 1).

Primenjeni interventni program je dizajniran sa ciljem da kod dece na uzrastu od 7 do 9 godina proširi repertoar konstruktivnih odgovora na različite emocionalno provokativne situacije. U skladu sa postavljenim ciljem deca su podučavana sledećim veštinama: a) prepoznavanje, imenovanje, razumevanje i regulacija osećanja, b) kodiranje socijalnih signala, c) interpretacija signala i namere, d) postavljanje ciljeva, e) formulisanje alternativnih strategija prevladavanja, f) selekcija pro-socijalnih strategija, g) izbor strategije. Opis koraka obrade podataka i komponenti programa se može naći u Prilogu 2.

Metod

Uzorak

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čine učenici svih prvih razreda osnovne škole „Sonja Marinković“ u Novom Sadu. Ukupan broj ispitanika je 100, od čega su 58 muškog pola, a 42 ženskog pola. Metodom slučajnog izbora, dva su odeljenja prvog razreda sa ukupno 50 dece činila eksperimentalnu grupu, dok su preostala dva odeljenja, sa istim brojem dece, činila uzorak kontrolne grupe.

Instrument

U istraživanju je korišćen Zadatak prevladavanja averzivnih emocija (Saarni, 1997a). Zadatak se sastoji iz 4 priče prilagođene dečjem uzrastu koje indukuju jednu od sledećih averzivnih osećanja: stid, tuga, bes i strah. Priče su prethodno prezentovane grupi studenata koji su imali sledeće zadatke: da prepoznaju koja je emocija izazvana, procene intenzitet izazvane emocije i, na kraju, da ocene stepen afilijacije među junacima u priči. Dobijene su sledeće vrednosti: Stid: intenzitet ($AS = 4.94$, $SD = 0.25$), afilijacija ($AS = 4.97$, $SD = 0.18$); Tuga: intenzitet ($AS = 4.90$, $SD = 0.30$), afilijacija ($AS = 4.65$, $SD = 0.61$), Bes: intenzitet ($AS = 4.97$, $SD = 0.18$), afilijacija ($AS = 4.87$, $SD = 0.34$) i Strah: intenzitet ($AS = 4.84$, $SD = 0.37$), afilijacija ($AS = 4.77$, $SD = 0.50$).

Tematski sadržaj priča u Zadatku prevladavanja osećanja je polno neutralan, a lična imena i zamenice su modifikovane u zavisnosti od pola ispitanika (za ispitanike ženskog pola korišćena su ženska imena, a za ispitanike muškog pola muška imena i odgovarajuće zamenice). Na kraju priče je jasno prezentovano emocionalno stanje glavnog junaka (stid, tuga, bes ili strah). Ispitivač je imao zadatak da pojedinačno ispita jedno dete, tako što mu prvo glasno pročita priču, a potom od njega traži da promisli i nabroji šta bi sve glavni junak u priči mogao da uradi. Ispitivač potom beleži detetove odgovore. Prilikom ispitivanja dece ispitivači nisu imali podatke o tome kojoj grupi deca pripadaju.

Dva psihologa iz istraživačkog tima su imala zadatak da nezavisno jedno od drugog razvrstaju dečje odgovore u strategije po klasifikaciji Saarnija (Saarni, 1997a), a potom da ih evaluiraju kao konstruktivne ili nekonstruktivne. Psiholozi su prethodno uvežbavani da vrše ove procene. Pri klasifikaciji i proceni odgovora, procenjivači nisu imali podatak o tome koja deca pripadaju kontrolnoj, a koja eksperimentalnoj grupi. Među procenjivačima je postojala skoro savršena saglasnost (Cohenov kappa koeficijent za osećanje Stida iznosio je .88, za Tugu .96, za Bes .95 i za Strah .92).

Procena konstruktivnosti/nekonstruktivnosti dečjih odgovora vršena je prema podeli strategija Saarnija (Saarni, 1997b), koja je izabrana iz sledećih razloga:

1. Podela strategija je vršena prema dimenziji kontrolabilnosti stresora koja značajno utiče na izbor strategija i tok prevladavanja (Aldwin, 1994; Miller & Green, 1985). U pričama u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja (Saarni, 1997b) opisane su situacije u kojima deca mogu da smatraju da imaju/nemaju kontrolu, ili pak, smatraju da imaju minimalnu kontrolu nad njom. Klasifikacija Saarnija (Saarni, 1997b) obuhvata strategije koje deca najčešće biraju u tim situacijama.

2. Klasifikacija strategija prevladavanja (Saarni, 1997b) je rezultat ishoda istraživanja koja su sprovedena nad decom uzrasta od 6 do 12 godina, što je u skladu sa uzrastom ispitanika koji čine uzorak u istraživanju koji se evaluira u ovom radu.

Pod konstruktivnim strategijama su obuhvaćene strategije: 1) Traženje podrške, 2) Rešavanje problema, 3) Udaljavanje od situacije putem rada ili umetničkog dela, 4) Distrakcija od konteksta/osećanja, 5) Preoblikovanje negativnog konteksta/osećanja. Pod nekonstruktivnim strategijama su obuhvaćene: 1) Internalizacija, 2) Eksternalizacija, 3) Distanciranje, izbegavanje i/ili izdvajanje iz stresne situacije, 4) Negiranje negativnog konteksta/osećanja. U analizama je korišćen podatak o ukupnom broju odgovora koje dete daje za svaku od emocija, kao i podatak o broju konstruktivnih, odnosno nekonstruktivnih odgovora.

Postupak

Pre opisa sprovođenja programa biće istaknut prikaz regrutovanja volontera, odnosno, ispitivača i lica koja su učestvovala u implementaciji programa. Volonteri su bili studenti master studija psihologije koji su se, nakon prezentacije osnovnih ideja programa od strane autora, dobrovoljno prijavili da žele da učestvuju u sprovođenju programa (ukupno 10 studenata). Nakon prezentacije programa, takođe su regrutovani i studenti (ukupno njih 20) koji su hteli da se uključe u testiranje dece, a nisu želeli da učestvuju u sprovođenju programa. Studenti koji su se prijavili da učestvuju u sprovođenju programa bili su upoznati sa osnovnim postavkama programa. Obukom je rukovodio autor programa. Regrutovani studenti su sprovodili program tokom 4 meseca, dva puta nedeljno u trajanju od jednog školskog časa, sa decom iz eksperimentalne grupe. Deca koja su činila kontrolnu grupu nisu bila izložena programu. U cilju pospešivanja efikasnosti treninga, deca iz eksperimentalne grupe su raspoređena u manje grupe. U proseku, u svakom razredu je bilo pet radnih grupa sa po petoro dece koje je vodio po jedan student-volonter (npr. 5 studenata-volontera na 25-oro dece). Tokom implementacije programa studenti su bili pod konstantnom supervizijom autora programa.

Uspešnost sprovođenja programa ispitana je putem dve grupe (eksperimentalna i kontrolna), u tri merenja (pre implementacije programa, neposredno nakon implementacije programa i ponovno testiranje nakon 6 meseci). Inicijalno testiranje sprovedeno je početkom drugog polugodišta 2010/2011. godine. Deca koja su pripadala eksperimentalnoj grupi bila su izložena programu u periodu od početka februara do kraja maja 2011. godine. Drugo merenje je izvršeno početkom juna 2011. godine. Treće merenje je izvršeno u januaru 2012. godine.

Direktor škole i psihološko-pedagoška služba su odobrili sprovođenje istraživanja. Učiteljice svih prvih razreda su bile upoznate sa ciljem istraživanja. Učiteljice dece koja su činila eksperimentalnu grupu su dale svoju saglasnost da se program sprovode sa decom, te je sa njima dogovaran tok odvijanja programa. Dogovoreno je da se obuka dece sprovodi 2 puta u toku sedmice, za vreme redovne nastave, umesto časa razrednog starešine i časa fizičkog (deca nisu imala salu za fizičko, te su ovaj čas po pravilu provodila ili u učionici, ili u školskom dvorištu). Od strane roditelja čija su deca pripadala eksperimentalnoj grupi, takođe je dobijena saglasnost da deca mogu da budu uključena u sprovođenje programa. Tokom sprovođenja programa i merenja nije došlo do osipanja uzorka.

Rezultati

Na samom početku je urađena deskriptivna statistika odgovora na Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja. Prosečan broj odgovora za svaku grupu, na tri merenja, dat je na Grafiku 1.

Na inicijalnom merenju izvršenom pre početka sprovođenja programa, dve grupe se nisu razlikovale u broju odgovora, broju navedenih konstruktivnih i nekonstruktivnih strategija, ni na jednoj od ispitivanih emocija. U cilju utvrđivanja efekta sprovedenog programa na broj navođenih strategija prevladavanja averzivnih osećanja urađena je analiza varijanse za ponovljena merenja (Tabela 1).

Tabela 1

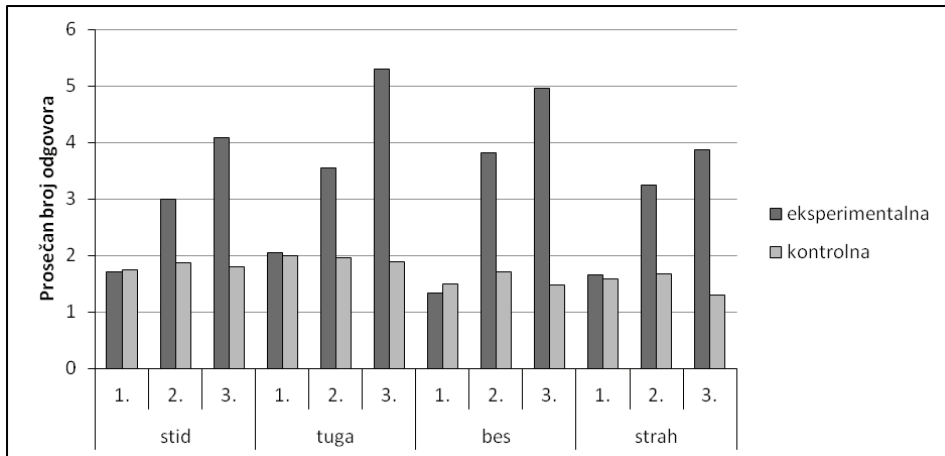
ANOVA za ponovljena merenja – efekat sprovedenog programa na broj odgovora u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja

	Efekat	SS	df	MS	F
	vreme	72.55	2	36.27	46.67*
STID	vreme*grupa	64.38	2	32.19	41.42*
	grupa	91.63	1	91.63	83.76*
TUGA	vreme	120.64	2	60.32	40.99*
	vreme*grupa	137.97	2	68.99	46.88*
	grupa	204.83	1	204.83	137.19*
BES	vreme	171.61	2	85.81	58.57*
	vreme*grupa	166.55	2	83.28	56.84*
	grupa	239.21	1	239.21	126.96*
STRAH	vreme	52.20	2	26.10	34.49*
	vreme*grupa	75.90	2	37.95	50.16*
	grupa	140.21	1	140.21	145.35*

* $p < .01$

Rezultati pokazuju da na drugom i trećem merenju dolazi do razlika u broju odgovora između dece koja su prošla program i dece iz kontrolne grupe koja nisu

prošla program, na svakoj od ispitivanih emocija. Broj odgovora na Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja se kod dece koja su prošla program povećava nakon sprovedenog programa, kao i nakon šest meseci od prolaska kroz program. Deca koja nisu prošla program daju približno isti broj odgovora na Zadatku tokom sva tri merenja (Grafik 1). Dakle, program daje očekivane rezultate – generalno povećanje broja odgovora na Zadatku prevladavanju averzivnih osećanja, odnosno širenje verbalnog repertoara ponašanja kod dece koja su prošla interventni program, za svaku od ispitivanih emocija.



Grafik 1. Grafički prikaz efekata programa na broj odgovora u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja

U nastavku su dati prikazi rezultata odvojeno za konstruktivne i nekonstruktivne strategije koje su deca navodila u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja.

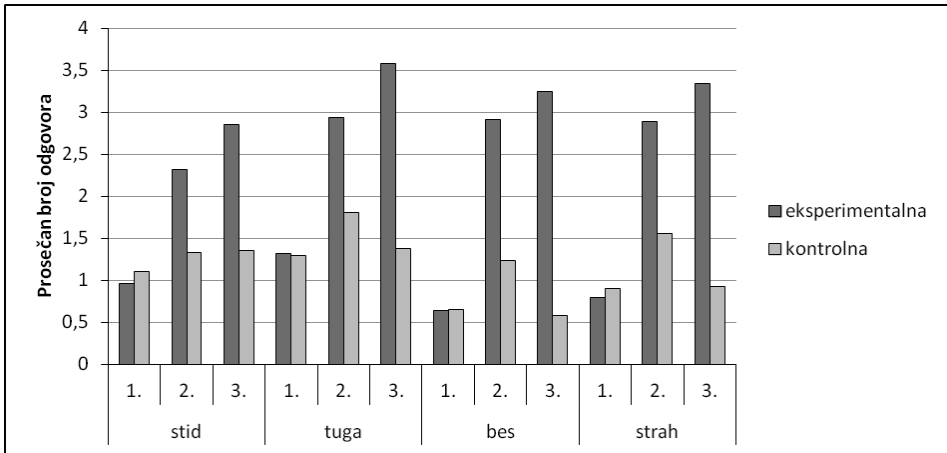
Konstruktivne strategije

Na osnovu prosečnog broja odgovora u drugom i trećem merenju (Grafik 2), može se uočiti porast u broju navedenih konstruktivnih strategija prevladavanja na Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja kod dece koja su prošla program, na sva četiri averzivna osećanja.

Rezultati pokazuju značajne efekte vremena merenja, grupe, kao i efekat interakcije grupe i vremena merenja za sva četiri averzivna osećanja kada je u pitanju verbalno navođenje konstruktivnih strategija u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja (Tabela 2).

Prosečan broj navođenja konstruktivnih strategija prevladavanja osećanja u eksperimentalnoj grupi za svaku emociju, u svakom narednom merenju raste. U kontrolnoj grupi on ostaje približno isti tokom sva tri merenja za emociju stida, dok kod emocija tuge, besa i straha dolazi do blagog povećanja broja navedenih

strategija u drugom merenju, ali za razliku od eksperimentalne grupe, u merenju nakon šest meseci, ponovo opada.



Grafik 2. Prikaz efekata programa na broj navedenih konstruktivnih odgovora u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja

Ovakvi rezultati takođe idu u prilog postavljenoj hipotezi. Program dovodi do povećanja broja verbalnih navoda konstruktivnih strategija prevladavanja osećanja i ova promena je stabilna, tj. beleži se i šest meseci nakon sprovedenog programa kod eksperimentalne grupe, što kod kontrolne grupe nije slučaj.

Tabela 2

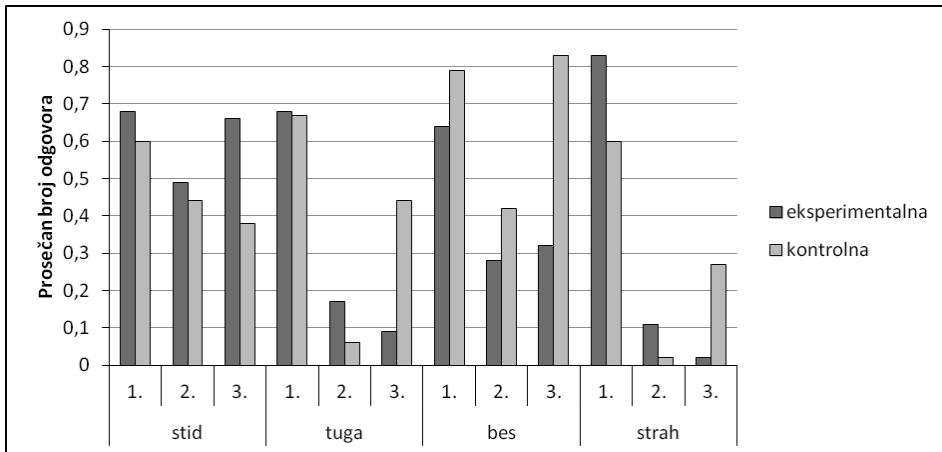
ANOVA za ponovljena merenja – efekat programa na broj navedenih konstruktivnih strategija u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja

	Efekat	SS	df	MS	F
	vreme	62.03	2	31.01	50.72*
STID	vreme*grupa	35.36	2	17.68	28.92*
	grupa	45.99	1	45.90	47.76*
	vreme	85.19	2	42.60	65.48*
TUGA	vreme*grupa	59.90	2	29.95	46.04*
	grupa	95.35	1	95.35	79.37*
	vreme	123.09	2	61.54	87.81*
BES	vreme*grupa	91.56	2	45.78	65.32*
	grupa	157.72	1	157.72	164.57*
	vreme	119.69	2	59.84	111.29*
STRAH	vreme*grupa	80.83	2	40.42	75.16*
	grupa	111.48	1	111.48	118.15*

* $p < .01$

Nekonstruktivne strategije

Prosečan broj nekonstruktivnih strategija koje su deca iz obe grupe navodila u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja u tri sprovedena merenja prikazan je na Grafiku 3.



Grafik 3. Prikaz efekata programa na broj navedenih nekonstruktivnih strategija u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja

Za razliku od efekata programa na ukupan broj odgovora i broj konstruktivnih odgovora u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja, kada je u pitanju efekat programa na broj navedenih nekonstruktivnih strategija u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja, ti efekti se razlikuju u zavisnosti od tipa averzivne emocije (Tabela 3). Kada je u pitanju emocija stida, efekat programa u navođenju nekonstruktivnih strategija nije zabeležen. Kada su u pitanju emocije tuge i straha, zabeleženi su značajni efekti vremena, i interakcije vremena i grupe. Kao što se vidi na Grafiku 3, nakon sprovedenog tretmana, broj nekonstruktivnih odgovora u grupi koja je prošla program se smanjuje i odražava na sniženom nivou i tokom perioda praćenja. S druge strane, u kontrolnoj grupi se broj odgovora takođe smanjuje u drugom merenju, ali se zatim ponovo povećava nakon perioda praćenja od šest meseci. Kada je u pitanju emocija besa, zabeležen je značajan efekat vremena i efekat grupe. Kao što se vidi na Grafiku 3, broj nekonstruktivnih odgovora je u sva tri merenja veći u kontrolnoj grupi. Ipak, broj nekonstruktivnih odgovora se u eksperimentalnoj grupi smanjuje nakon sprovedenog tretmana i odražava se na nižem nivou i nakon šest meseci, dok u kontrolnoj grupi opada u drugom merenju, ali se ponovo povećava nakon perioda praćenja.

Tabela 3

ANOVA za ponovljena merenja – efekat programa na broj navedenih nekonstruktivnih strategija u Zadatku prevladavanja averzivnih osećanja

	Efekat	SS	df	MS	F
	vreme	1.67	2	0.84	1.78
STID	vreme*grupa	0.82	2	0.41	0.88
	grupa	1.44	1	1.44	2.94
	vreme	16.73	2	8.37	32.90*
TUGA	vreme*grupa	2.84	2	1.42	5.59*
	grupa	0.42	1	0.42	1.45
	vreme	6.91	2	3.45	8.90*
BES	vreme*grupa	2.31	2	1.16	2.98
	grupa	5.33	1	5.33	10.56*
	vreme	25.40	2	12.70	66.92*
STRAH	vreme*grupa	3.06	2	1.53	8.07*
	grupa	0.04	1	0.04	0.02

* $p < .01$

Diskusija

Rezultati dobijeni ovim istraživanjem sugerišu da su deca koja su prošla interven-tni program pokazala značajno poboljšanje u frekvenciji odgovora i širenju postojećeg verbalnog repertoara novim, konstruktivnim načinima prevladavanja averzivnih osećanja u odnosu na decu koja nisu bila izložena programu. Posmatrano iz ugla modela socijalne obrade podataka (Crick & Dodge, 1994), rezultati koje je postigla eksperimentalna grupa su ohrabrujući jer pokazuju da su deca barem započela sa menjanjem načina na koji razmišljaju o svojim averzivnim osećanjima, što može ići u prilog pretpostavci da je kod dece koja su bila izložena programu verovatno došlo i do formiranja novih šema. Kao podrška ovome može da ide i rezultat koji pokazuje generalno povećanje broja verbalizovanih adaptabilnih formi prevladavanja za svaku od ispitivanih emocija kod dece koja su bila izložena programu, a koji su se zadržali i tokom perioda praćenja. Međutim, kako mi ovim istraživanjem nemamo podatak o tome da li su deca koja su bila izložena programu zaista nešto i promenila u stilu regulacije osećanja i u kvalitetu adaptacije u emocionalno izazovnim situacijama, ne možemo da tvrdimo da će se deca služiti novim latentnim strukturama u svom budućem ponašanju.

Ishodi ove studije pokazuju da se kod dece koja su bila izložena programu značajno proširio verbalni repertoar ponašanja, i to prvenstveno u pravcu prevladavanja osećanja tuge i besa, potom stida i straha, dok su deca u kontrolnoj grupi zadržala postojeći repertoar.

Ako pođemo od pretpostavke da se podučavanjem putem igre ili drugih zanimljivih aktivnosti može pomoći deci da razvijaju fleksibilne i konstruktivne načine prevladavanja svakodnevnih stresnih situacija (Brenner & Salovey, 1997), dobijeni podaci sugerišu da je efekat interventnog programa kod dece iz eksperimentalne grupe pokazao neke pomake u pravcu širenja ideja o mogućim adaptivnim odgovorima na različite emocionalno provokativne situacije. S tim u vezi, kod dece koja su činila eksperimentalnu grupu, nakon implementacije programa, zabeležen je porast u navođenju strategija rešavanja problema u Zadatku prevladavanja osećanja tuge (u priči junak u žurbi zaboravlja da zatvori vratanica kaveza i ostaje bez svog ljubimca, zbog čega se tužno oseća). Analizom podataka je uočeno da su deca koja nisu bila izložena programu najčešće navodila kako bi junak u toj situaciji mogao da traži pomoć roditelja, ili da kupi drugu pticu, dok su deca koja su bila izložena programu, u drugom i trećem merenju, prvo navodila moguće načine rešavanja problema (npr. junak može da nacrtava pticu, napiše „Traži se...“ i okači na ulaz zgrade; stavi mu tanjirić sa hranom na prozor da ga „navabi“; doziva ga omiljenim zviždukom), a potom nastavljala sa navođenjem strategija distrakcije (npr. junak bi mogao da sluša omiljenu muziku, šeta, priča sa svojom omiljenom igračkom, crta i sl.). Ovaj podatak ide u prilog ishodima istraživanja koja pokazuju da ukoliko deca procene da je kontrola nad stresorom minimalna ili riskantna, efikasna emocionalna regulacija može podrazumevati i korišćenje distrakcije, kognitivnog redefinisavanja problematične situacije, kao i korišćenje kognitivnog otupljivanja ili senzitivacije (Miller & Green, 1985).

Zanimljiv je i podatak da su obe grupe dece u ovom istraživanju navodila učitelje i roditelje kao izvor podrške, što je u skladu sa ishodom studije koja pokazuje da deca ranog školskog uzrasta (6–7 godina) češće navode roditelje kao izvore podrške, dok se starija deca, posebno na uzrastu od 10 do 16 godina više okreću vršnjacima (Rossman, 1992).

Na osnovu opažanja ispitivača registrovanih tokom testiranja, stiče se utisak da deca procenjuju stid i strah kao osećanja koja su manje poželjna od tuge i besa. Preciznije, vode grupa su tokom treninga zabeležile podatak da deca nakon čitanja priče u kojoj glavni junak oseća strah, navode kako se ona nikada ne plaše i kako se ismevaju glavnom junaku u priči koji se tako oseća. Sugestija istraživača da osećanje stida snažno utiče na formiranje negativnog mišljenja o sebi/svojoj vrednosti i svojim sposobnostima (Zahn-Waxler & Kochanska, 1990, prema Denham, 1998), ide u prilog pretpostavci da dete koje prizna da oseća strah, rizikuje da bude ismejano od strane vršnjaka. Ismejano dete će se verovatno osećati postideno. Ovom razmišljanju može da ide u prilog još jedan rezultat dobijen ovim istraživanjem koji pokazuje da nije zabeležen efekat tretmana na redukciju nekonstruktivnih strategija po pitanju osećanja stida. Odnosno, deca su i nakon implementacije programa, kao i nakon proteklog perioda od 6 meseci nakon tretmana, značajno zadržala u svom repertoaru neadaptabilne strategije, verovatno da bi „odbranila“ formiranu sliku o sebi i svojoj vrednosti. Kao dodatna potpora ovoj tezi je rezultat dobijen istraživanjem koje je sprovedeno u našoj sredini, a

koje pokazuje da su deca preadolescentnog uzrasta preferirala nekonstruktivan, odnosno agresivan način prevladavanja ovog verovatno „najnepoželjnijeg osećanja kod dece“ (Petrović, 2009, str. 202).

Značajan porast verbalnog navođenja konstruktivnih strategija prevladavanja osećanja besa kod dece koja su bila izložena programu, smatra se, još jednim značajnim podatkom dobijenim ovim istraživanjem. Preciznije, deca su nakon implementacije programa u svojim odgovorima navodila manje hostilnih atribucija i ređe se odlučivala za nekonstruktivna, odnosno, agresivna rešenja, u odnosu na decu koja su pripadala kontrolnoj grupi. Ovaj podatak može biti od koristi za neka naredna istraživanja koja bi se, na primer, sprovodila u pravcu preciznijeg determinisanja pojedinih aspekata programa koji bi najviše mogli doprineti redukciji agresivnih ponašanja kod dece. Nekonstruktivni načini prevladavanja besa u školskom okruženju lako mogu da izazovu brojne posledice među učenicima, a jedna od značajnih je vršnjačko nasilje. Imajući u vidu da pojava vršnjačkog nasilja na osnovnoškolskom uzrastu značajno korelira sa nasiljem, alkoholizmom i upotrebom marihuane u mladalačkoj dobi (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings, & Denham, 1990; prema Denham, 1998), dizajniranje domaćih programa koji u svojoj osnovi sadrže elemente koji vode ka prevenciji agresivnih ponašanja mogu biti izazov za buduća istraživanja.

Nedostaci istraživanja: Jedan od metodoloških problema sa kojim se generalno suočavaju istraživači koji se bave regulacijom emocija kod dece, jeste što se uglavnom koriste instrumenti koji mere hipotetičku vezu između verbalnih navođenja i ponašanja. Kod Zadatka prevladavanja averzivnih osećanja (Saarni, 1997a), kao i u vezi sa svim instrumentima ovog tipa, postoji sumnja da strateški odgovori u hipotetičkim problem situacijama ne reflektuju stvarne akcije koje bi se manifestovale u sličnim problem situacijama koje se pojavljuju u realnom okruženju (Damon, 1998). Međutim, istraživači, a posebno oni orijentisani na ispitivanje razvoja dece, sugerišu da se hipotetički načini koje dete navodi mogu smatrati prediktivnim izborom strateškog odgovora koje će ono koristiti u „stvarnoj“ situaciji (Rubin, Bream, & Rose-Krasnor, 1991). Značajan metodološki problem se odnosi i na interpretaciju rezultata u studijama koje se bave ispitivanjem dece i mladih. Preciznije, istraživači sugerišu da pri interpretaciji rezultata dečijih verbalnih samoizveštaja može doći do mešanja povećanja sposobnosti korišćenja internalnih strategija sa razvojem verbalnih veština koje takođe prate sazrevanje (Damon, 1998). Stoga i praćenje isključivo verbalne reprodukcija dece koja su četiri meseca bila izložena programu predstavlja značajno ograničenje ove studije. Iz tog razloga smo bili veoma oprezni u interpretaciji dobijenih rezultata, naglašavajući da je kod dece koja su bila izložena programu došlo do značajnog proširenja verbalnog repertoara u navođenju konstruktivnih načina prevladavanja averzivnih osećanja u odnosu na decu koja nisu bila izložena programu. U ovom istraživanju se registruje još jedno značajno ograničenje: nedostatak „placebo“ grupe sa kojom bi bila ostvarena kontrola pažnje i vremena provedenog sa decom. Ovo ograničenje ne dopušta da se u potpunosti da odgovor na pitanje da li su ostvarene pro-

mene nastale kao rezultat specifičnosti samog programa ili zbog činjenice da je sa decom koja su pripadala eksperimentalnoj grupi organizovana izuzetno intenzivna i veoma učestala aktivnost. Verujemo da će buduća istraživanja sa proširenim uzorkom ispitanika moći da daju odgovor i na ovu dilemu.

Zaključak

Kao najznačajniji ishod ove evaluacije smatra se širenje verbalnog repertoara u navođenju adaptabilnih načina prevladavanja averzivnih osećanja kod dece na ranom osnovnoškolskom uzrastu koja su bila izložena interventnom programu. Procena interventnog programa pokazala je značajnu uspešnost i stabilnost promena tokom vremena. Ovi rezultati mogu da idu u prilog mišljenju da se širenjem opsega strategija kod dece u ranoj dobi može smanjiti mogućnost oslanjanja na ograničen set načina prevladavanja koji najčešće upućuje na maladaptaciju i probleme u izlaženju na kraj sa stresom u adolescentnom periodu (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Sledeći mišljenje Zotović da „proaktivno prevladavanje može imati za cilj prevenciju stresa tj. redukciju potencijalnih stresora pre nego što se oni jave ili bar pre nego što se stresni događaj u potpunosti odigrao“ (Zotović, 2004, str. 28), smatra mo da izlaganje dece ovakvim interventnim programima, sa razvojnog aspekta, imaju smisla.

Reference

- Aldwin, C. (1994). *Stress, coping and development*. New York: Guilford Press.
- Bodenmann, G., Perrez, M., Cina, A., & Widmer, K. (2002). The effectiveness of a coping-focused prevention approach: A two-year longitudinal study. *Swiss Journal of Psychology, 61*, 195–202.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Regulacija emocija u detinjstvu: razvojna, inpersonalna i individualna obeležja. U P. Salovey i D. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije* (str. 227–257). Zagreb: Educa.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin, 127*, 87–127.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
- Damon, W. (1998). *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J. (1995). Prevention as health and social competence promotion. *Journal of Primary Prevention, 16*, 5–24.
- Gottman, J. (2004). *What am I feeling?* Seattle, WA: Parenting Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*, 1–59.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., . . . Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 277*, 1605–1611.
- Higgins, G. (1994). *Resilient Adults: Overcoming A Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jovanović-Magyar, A. (2010). *Razumom, a ne pesnicama!* Nepublikovan materijal.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Miller, S. M., & Green, M. L. (1985). Coping with stress and frustration: Origins, nature and development. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 263–314). New York: Plenum Press.
- Odom, R. D., & Lemond, C. M. (1972). Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Child Development, 43*, 359–369.
- Petrović, J. (2009). Stilovi prevladavanja averzivnih emocija u adolescenciji. *Pedagoška stvarnost, 1–2*, 191–205.
- Rossmann, B. R. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 1373–1397.
- Rubin, K. H., Bream, L. A., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler & R. H. Kenneth (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219–275). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Saarni, C. (1997a). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion, 21*, 45–63.

- Saarni, C. (1997b). Emocionalna kompetencija i samoregualcija u detinjstvu. U P. Salovey i D. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije* (str. 59–98). Zagreb: Educa.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sandler, I. N., Tein, J-Y., Mehta, P., Wolchik, S., & Ayers T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development, 71*, 1099–1118.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology, 58*, 119–144.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of categoriy systems for classifying ways of coping. *Psychological Review, 129*, 216–269.
- Taylor, S. E., Kemeny, H. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenwald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions and health. *American Psychologist, 55*, 99–109.
- Zotović, M. (2004). Prevlađavanje stresa: Konceptualna i teorijska pitanja sa stanovišta transakcionističke teorije. *Psihologija, 37*, 5–32.

Prilog 1

Koraci modela obrade socijalnih informacija interpretirani u okviru interventnog programa

Koraci modela	Elementi programa
KODIRANJE	
Pažnja	“Zamisli situaciju” – šta je izazvalo osećanje?
Opazanje signala	(Emocionalne veštine)
Obrada sadržaja signala	Usmeravanje na telesne signale (Upoznavanje sopstvenih osećanja) Usmeravanje na situacione signale (Upoznavanje osećanja drugih)
INTERPRETACIJA	
Pripisivanje namere	Imenovanje emocija drugih (karte osećanja i „Igranje uloge”)
Dodela krivice	„Osmisli priču...” – prepoznavanje uzroka za pojavu osećanja
Označavanje emocija	Odlučivanje (Moguće reakcije na problem-situaciju, npr. na zadirkivanje vršnjaka)
TRAŽENJE ODGOVORA	
Pristup dostupnim strategijama na osnovu pethodnih koraka	“Šta sve mogu uraditi kada se osećam...?” (širenje repertoara ponašanja) Samo-smirivanje, prevladavanje (Veštine reagovanja na averzivna osećanja)
ODABIR ODGOVORA	
Donošenje odluke na osnovu socijalnih ciljeva, očekivanja i iskustva	“Šta je najbolje (za mene)?” (Rešavanje problema) „Ako... onda...” donošenje odluka Posledice (Izbegavanje konflikata) Ko? Kako? Kada? (Veštine pridruživanja)
IZVOĐENJE	
Bihevioralne veštine	“Uradi to i primeni ubuduće” (Rešavanje problema) Veštine samo-kontrole Igranje uloga Unutrašnji govor Zadaci uvežbavanja veština
EVALUACIJA ISHODA	
Razmatranje posledica	“Uradi to i primeni ubuduće” (Rešavanje problema)
Strategije prevladavanja	Unutrašnji govor (samopotkrepljujuće kognicije) Podsticanje samo-evaluacije Povratna informacija od vođa grupe

Prilog 2

Opis komponenti programa

Kodiranje. Elementi programa koji su usmereni ka pokušajima poboljšavanja procesa kodiranja informacija, naglašeni su u vežbi „Upoznajte svoja osećanja“. Cilj ove vežbe je usmeren ka učenju i uvežbavanju veština prepoznavanja bazičnih emocija na osnovu facijalnih ekspresija animiranog modela, a potom na prepoznavanje emocija u vlastitim telesnim stanjima, osećanjima i mislima. U okviru razvijanja ove veštine, deca se usmeravaju da posmatraju osobu koja govori, i da razmišljaju o onome šta ona govori. Ovaj naglasak na drugu osobu namenjen je prepoznavanju emocija i odnosa između reči i osećanja, kao i pospešivanju detetove osetljivosti na druge ljude i svoju okolinu.

Interpretacija. Ispravna interpretacija problema, osećanja i drugih ponašanja osnažuje se u okviru ovog dela programa. Vežba „Zašto se tako osećaš?“ podstiče decu da prepoznaju razloge koji mogu doprineti pojavi određenog osećanja. U okviru zadatka „Reakcije na osećanje tuge, besa, straha i stida“ od dece se prvo traži da procene da li imaju kontrolu nad stresorom ili konfliktom u datoj situaciji, nakon čega se podstiču da navode načine na koje bi mogli da reaguju u tim stresnim situacijama.

Traženje odgovora. Od dece se traži da smisle što više mogućih rešenja nekog problema (npr. šta bi sve mogli da urade u situaciji kada ih drugi zadirkuju). Potom sledi vežba „Šta sve mogu da uradim?“ u kojoj se predočavaju brojne mogućnosti u rešavanju problema. Ova vežba ima za cilj da širi opseg strategija, kako bi dete bilo sposobno za njihovu fleksibilnu primenu u situacijama kada mu to bude potrebno.

Odluka o reakciji. U zadatku „Šta je najbolje?“ dete se podstiče da razmišlja koja od ponuđenih alternativa njemu najviše odgovora, odnosno, koja je zadovoljavajuća po njega. Ukoliko dete proceni da izbor nije zadovoljavajući, ono se usmerava na evaluaciju drugih alternativa. U zadatku „Izbegavanje konflikata“, deca razmatraju posledice različitih akcija. Vođa grupe potkrepljuje i modeluje donošenje odluka kroz uvežbavanje igre „Ako... onda...“.

Izvođenje. U ovom delu programa se teži ka proširenju detetovog ograničenog seta ponašanja, uključivanjem prosocijalnih alternativa. Deca se putem modelovanja i kroz igranje uloga podstiču na učenje prosocijalnih formi ponašanja ponuđenih u programu. U ovom koraku je akcenat na osnaživanju pozitivnog „unutrašnjeg govora“ i samokontrole u problem situaciji.

Evaluacija ishoda. Deca se ohrabruju da evaluiraju svoje ponašanje i da prime povratnu informaciju od vođe, i grupe. Završni korak u učenju novih veština se realizuje kroz vežbu „Uradi to i primeni ubuduće“. Cilj ove vežbe je da deca kroz igru dobiju mogućnost da sama procenjuju zašto su neke strategije koje preduzimaju efikasnije od drugih.

**Aleksandra
Jovanović
Magyar**

NGO Center for
children's growth
and development,
Novi Sad

**EVALUATION OF EMOTIONAL COPING
PROGRAMME ON CHILDREN OF EARLY
PRIMARY SCHOOL AGE**

The aim of this research was to examine whether participation in an emotional coping programme resulted in an increase in constructive coping with aversive emotions. In order to assess specific coping strategies, Aversive Feelings Coping Task was used (Saarni, 1997b). This study included hundred children, with an average age of 7,8 years. Half of the participants were included in a four-month coping programme, while the other half served as a control. There were three measurements for both groups: before, immediately after, and six months after the completion of the programme. Obtained results showed that, when it comes to coping with aversive emotions, children who participated in the programme reported a significant increase in variability of behavioural responses compared to the children who did not participate in the programme. The most significant increase in responses was linked to the feelings of sadness, followed by anger, then fear and shame. Furthermore, there was an increase in constructive coping with the feelings of sadness, fear, anger and shame, as well as a significant reduction in frequency of non-constructive coping strategies. Those behavioural changes were detected even six months after completion of the programme. These findings might be understood as a preliminary support for intervention programmes aimed at enlargening children's behavioural repertoires to various emotionally-provocative situations.

Keywords: intervention programme, coping, aversive emotions, evaluation, children