

Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece

UDK: 159.922.7/.8

159.942

37.018

Pregledni rad

Dora Vranjican,
mag. psych.

Poliklinika za zaštitu djece i
mladih Grada Zagreba,
Ulica Ignjata Đorđića 26,
10 000 Zagreb
dora.vranjican@gmail.com

Krešimir Prijatelj,
mag. psych.

Poliklinika za zaštitu djece
i mladih Grada Zagreba,
Ulica Ignjata Đorđića 26,
10 000 Zagreb
kreso.prijatelj@gmail.com

Iva Kuculo,
mag. psych.

Poliklinika za zaštitu djece
i mladih Grada Zagreba,
Ulica Ignjata Đorđića 26,
10 000 Zagreb
ikuculo@yahoo.com

Sažetak

Tema ovog rada jest pregled spoznaja o socio-emocionalnom razvoju i utjecaja školskog konteksta za poticaj razvoja socio-emocionalnih kompetencija kod djece. Socio-emocionalni razvoj uključuje kontinuirano uspješno upravljanje vlastitim i tuđim potrebama u socijalnom kontekstu. Iz interakcije s članovima obitelji, odnosno primarnim skrbnicima, i iz dječjeg prirođenog temperamenta u ranom djetinjstvu razvija se sama sposobnost emocionalne regulacije. Socio-emocionalna kompetencija ključan je čimbenik predviđanja uspjeha u školi jer je povezana sa socijalnim, bihevioralnim i akademskim ishodima relevantnima za uspješan razvoj. Tijekom odrastanja djeca provode važan dio vremena u školi, a različiti čimbenici povezani s njihovim školovanjem imaju bitan utjecaj na razvoj njihovih socio-emocionalnih kompetencija. Rad obuhvaća pregled intervencija unutar školskog sustava kojima je cilj izgraditi socio-emocionalne kompetencije kod djece.

Ključne riječi: pozitivan razvoj, socio-emocionalni razvoj, školska klima, školsko okruženje

Uvod

Socio-emocionalni razvoj predstavlja ključan razvojni zadatak u djetetovu životu. Odnosi se na uspješno prepoznavanje i nošenje s vlastitim i tuđim emocijama u socijalnom kontekstu. Odvija se putem socio-emocionalnog učenja započevši od najranijih dana djetetova života te se kontinuirano nastavlja do odrasle dobi, putem različitih faza i različitim intenzitetom (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullotta, 2015). Putem socio-emocionalnog učenja (SEL¹) djeca i mladi uče adekvatno primijeniti vještine razumijevanja i upravljanja emocijama, osjetiti i pokazati suosjećanje za druge, uspostaviti i održati pozitivne odnose s drugima, smiriti se kada su uznemireni, donositi odgovorne odluke u životu, prikladno reagirati u situacijama konflikta i slično (Kendziora i Osher, 2016; Weissberg i sur., 2015). Socio-emocionalno učenje je stoga proces putem kojeg se razvijaju socio-emocionalne kompetencije, djeca stječu i učinkovito primjenjuju znanje, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje emocijama, osjećaj i pokazivanje suosjećanja za druge, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa i donošenje odgovornih odluka (Weissberg i sur., 2015). Socio-emocionalne vještine čine temelj za kasnije učinkovito funkcioniranje u različitim domenama života, a znanje, vještine i stavovi koji su potrebni za primjenu socio-emocionalne kompetencije zahtijevaju integraciju putem afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih sustava (Beauchamp i Anderson, 2010; Greenberg i sur., 2003).

Socio-emocionalno kompetentno ponašanje obilježeno je dvama čimbenicima. Prvi je socijalna kompetencija koja se očituje u uspješnim socijalnim interakcijama prilikom kojih je važna pojedinčeva sposobnost zadovoljavanja vlastitih potreba tijekom održavanja pozitivnih odnosa s drugima. Drugi je čimbenik emocionalna kompetencija koja se očituje u prikladnom izražavanju emocija, razumijevanju vlastitih emocija i emocija drugih ljudi te u uspješnoj emocionalnoj regulaciji (Rose-Krasnor i Denham, 2009). Socijalne i emocionalne kompetencije zajedno čine prilagođeno ponašanje pojedinca u društvu (Curby, Brown, Bassett i Denham, 2015).

Rana emocionalna regulacija uči se ponajprije u kontekstu interakcije majke i djeteta (Behrendt, Scharke, Herpertz-Dahlmann, Konrad i Firk, 2019), kao specifičnog oblika dijade (Morris, Silk, Steinberg, Myers i Robinson, 2007; Rutherford, Wallace, Laurent i Mayes, 2015), što majci omogućuje da oblikuje razvoj emocionalne regulacije svog djeteta. Bitno je napomenuti da se kvaliteta interakcije majka – dijete pokazala snažno pod utjecajem majčine osjetljivosti (Mesman i sur., 2009) koja je definirana kao brza i prikladna reakcija na fizičke potrebe i emocionalne

¹ SEL - Social and emotional learning

izraze djeteta (Biringen, Derscheid, Vliegen, Closson i Easterbrooks , 2014). Konkretnije, majke usklađuju odgovor svoga djeteta na stres (npr. tako što će odmah reagirati na djetetove signale za pomoć, kao što su plakanje ili vikanje) (Biringen i sur., 2014) zato što su djeca rođena s ograničenom sposobnošću reguliranja vlastitih fizioloških i emocionalnih stanja (Eisenberg, Spinrad i Eggum, 2010). Drugim riječima, iz interakcije s članovima obitelji, odnosno primarnim skrbnicima, i iz dječjeg urođenog temperamenta u ranom djetinjstvu razvija se sposobnost emocionalne regulacije (Brajša-Žganec, 2003). Socio-emocionalne kompetencije djeteta pokazale su se prilično stabilne nakon prve godine života (Halligan i sur., 2013) i naročito prediktivne s obzirom na adaptivno psihosocijalno funkcioniranje i emocionalne stabilnosti tijekom čitavog života (Englund, 2011). Djeca majki koje pokazuju više razine osjetljivosti na potrebe djece te koje se više posvećuju zbližavanju s djetetom nakon poroda pokazuju bolje socio-emocionalne i bihevioralne kompetencije nakon navršenih godinu dana (Behrendt i sur., 2019). Također, odnos između roditelja i djeteta koji karakteriziraju toplina i afektivnost dovodi do razvijenijeg vokabulara, školskog uspjeha i boljeg ponašanja u životu (Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick i Lynch, 2013).

Valja dodatno napomenuti da određene neurorazvojne promjene u dječjoj fiziologiji mozga (strukturi i funkciji mozga) mogu dovesti do promjena u razvoju socio-emocionalne regulacije, baš kao i određene genetske malformacije. Međutim, sve navedeno treba uzeti s odmakom, s obzirom na to da dječji mozak ima svojstvo plastičnosti i sklon je promjenama u neuronskim vezama i sinapsama (Goldsmith, Pollak i Davidson, 2008). U kontekstu razvojne neuroznanosti potrebno je dodati činjenicu kako je samoregulacija emocija i ovladavanje socijalnim kompetencijama pod utjecajem anatomije i neurokemije mozga, a utemeljena je na neurobiologiji velikog broja dijelova mozga, no po značajnosti se svakako izdvajaju subkortikalne strukture poput amigdale, ventralnog strijatuma i kortikalna struktura strijatuma (Martin i Ochsner, 2016), a neki autori još navode i važnost superiornih i centralnih temporalnih girusa (Grecucci, Theuninck, Frederickson i Job, 2005).

Iako najveći utjecaj na razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece imaju roditelji (npr. Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird i Kupzyk, 2010), tijekom odrastanja djeca provode znatan dio vremena u školi, a različiti čimbenici povezani s njihovim školovanjem imaju bitan utjecaj na razvoj njihovih socio-emocionalnih kompetencija. Jedan od tih čimbenika je školska klima koja obuhvaća razne aspekte edukacijskog iskustva iz perspektive učenika ili osoblja uključujući akademsku podršku, kvalitetu odnosa s učiteljima i vršnjacima, sigurnost u školi i organizaciju škole (Thapa i sur., 2013; Zullig, Koopman, Patton i Ubbes, 2010).

Socio-emocionalna kompetencija ključan je čimbenik za predviđanje uspjeha u školi jer je povezana sa socijalnim, bihevioralnim i akademskim ishodima važnim za uspješan razvoj djeteta, te ima važnu ulogu u razumijevanju pozitivnog razvoja pojedinca (Domitrovich, Durlak, Staley i Weissberg, 2017). Socio-emocionalni razvoj kod djece povezan je s akademskim uspjehom, uspješnim ostvarivanjem socijalnih odnosa s vršnjacima (Rayce, Rasmussen, Klest, Patras i Pontoppidan, 2017), s uspješnijom karijerom, boljim mentalnim zdravljem (Jones, Greenberg i Crowley, 2015) i većom prihvaćenošću od okoline (Schonert-Reichl i sur., 2015). Bitno je naglasiti kako emocije pridonose odgojno-obrazovnom tijeku te unapređuju emocionalni razvoj djece, kao i dvosmjerni odnos nastavnika i učenika (Salovey i Sluyter, 1997). Odgajatelji, nastavnici, učitelji i ostali relevantni pojedinci u službi odgoja i obrazovanja koji svoju ulogu ne ispunjavaju s interesom i prikladnim kompetencijama, nerijetko nisu ni svjesni negativnog učinka takvog rada na djecu, odnosno učenike. Djeca koja ne uspiju razviti svoje socio-emocionalne kompetencije u vlastitim domovima mogla bi imati koristi od emocionalne izobrazbe u školi, koju primaju preko mnogih društvenih predmeta (McCormick, Cappella, O'Connor i McClowry, 2015). Intervencijski pristupi u školama razlikuju se po količini socijalnih i emocionalnih kompetencija koje potiču kod učenika. Domitrovich i suradnici (2017) navode kako su neke intervencije usmjerene na eklektički pristup i ciljano se koriste većim brojem strategija za promicanje socijalnih i emocionalnih kompetencija kod učenika, a da su druge usmjerene ili na (1) izravno bihevioralno prilagođavanje, podučavajući učenike socio-emocionalnim kompetencijama (obučavanje socijalnih vještina), ili (2) na neizravno stvaranjem pozitivnog okruženja za učenje koje potiče razvoj socio-emocionalne kompetencije (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2016). Navedeni eksplicitni programi najčešće uključuju niz predavanja koja mogu biti samostalna ili uključena u nastavu. Spomenuta predavanja obično su ponuđena cijelim razredima i usredotočena su na razvoj jedne ili rjeđe nekoliko kompetencija. S druge strane, programi namijenjeni stvaranju pozitivnog okruženja za učenje obično se koriste strategijama u učionici ili u školi kako bi unaprijedili jedan od nekoliko pokazatelja školske klime, odnosno (1) kvalitetom odnosa između nastavnika i učenika; (2) sigurnošću i (3) pravilima koja se odnose na promicanje građanskih vrijednosti (poštovanje, tolerancija itd.) (Thapa, Cohen, Guffey i Higgins-D'Alessandro, 2013).

Socio-emocionalni razvoj

Kao što je navedeno, socio-emocionalne kompetencije djeteta razvijaju se unutar odnosa s drugim bitnim osobama u djetetovu životu. Te su osobe ponajprije roditelji, pogotovo kada se radi o manjoj djeci, a u daljnjem djetetovu razvoju sve važnija postaje i uloga prijatelja. Kvaliteta tih ranih odnosa ima izniman utjecaj na socio-emocionalni razvoj djeteta s posljedicama koje se protežu i na odraslu dob (Jones, Greenberg i Crowley, 2015)

Razvoj bliskih odnosa s roditeljima

Odnos između roditelja i djeteta počinje se razvijati od najranijih dana djetetova života. Način na koji roditelji reagiraju na djetetove potrebe uspostavlja temelj za djetetov razvoj i kasnije funkcioniranje te se razvija jedan od tri tipa privrženosti: sigurna, nesigurna ili anksiozna. Uspostavljanje sigurne privrženosti, koju karakterizira odnos pun povjerenja, topline, zadovoljavanja djetetovih potreba, osjećaj zaštićenosti i sigurnosti, povezano je s optimalnim ishodom za dijete (Behrendt i sur., 2019). Ako je dijete u odnosu na roditelja razvilo nesigurnu privrženost, koju karakterizira osjećaj nepovjerenja, nemogućnost oslonca na roditelja, nedostatak podrške, topline i utjehe kada je potrebno, dijete u odnosu s roditeljem ne može razviti tehnike prepoznavanja, prihvaćanja i reguliranja neugodnih emocija (McCabe i Altamura, 2011) zbog čega će imati teškoća u razvoju socio-emocionalne kompetencije. Metaanaliza Groh i sur. (2017) pokazali su da sigurno privrženost djeca pokazuju višu razinu socijalne kompetencije te manje internaliziranih i eksternaliziranih problema od nesigurno privrženost djece. Također, u istoj se metaanalizi pokazalo da je povezanost kvalitete privrženosti u ranom djetinjstvu s navedenim čimbenicima stabilna tijekom cijelog razdoblja djetinjstva i adolescencije, a u slučaju eksternaliziranih problema ta povezanost čak s dobi raste.

Sigurnu privrženost kod djeteta roditelji razvijaju odgovaranjem na djetetove potrebe, pokazivanjem nježnosti, glasom, dodirom, zagrljajem i svim drugim načinima koji djetetu mogu pokazati da su tu za njega svaki put kada ih zatreba. Sigurnu privrženost karakterizira dosljednost roditelja pri reagiranju na djetetove pozitivne i negativne emocije. Na primjer kada dijete plače, roditelj osim što mimikom i vokalizacijom pokazuje da u djetetu prepoznaje tugu, uznemirenost i bol, on svojom reakcijom (šaputanje, ljuljanje i sl.) pruža djetetu utjehu (Boričević Maršanić, Karapetrić Bolfan, Buljan Flander i Grgić, 2017). Na taj način dijete razvija sigurnost da će ga roditelj svaki put umiriti, utješiti, razveseliti.

Ako roditelji kontinuirano ne uspiju u kontekstu interakcije odgovoriti na djetetovu potrebu i dođe do stvaranja stresne ili frustrirajuće reakcije, između djeteta

i roditelja razvit će se nesiguran odnos koji može znatno omesti pozitivan razvoj djeteta (Buljan Flander, 2019; Jelić Tuščić, Buljan Flander i Matešković, 2013). U uvjetima suprotnim od spomenutih, već u prvih mjesec dana nakon rođenja dojenče postiže stabilnost u regulaciji emocionalnih odgovora. Ako se ta ravnoteža u nekom trenutku naruši, dijete na sebi svojstvene načine upućuje okolini znakove, tražeći neki oblik odgovora, a roditelji tješe dijete i time reguliraju njegove emocije.

Takav odnos koji djeca uspostavljaju s roditeljem čine bazu za sve druge odnose i djetetovo funkcioniranje u društvu kada odraste. Sigurno privrženo dijete na temelju odnosa koje je uspostavilo s roditeljem uspostavljat će i sve ostale odnose kasnije u životu.

Roditelji reguliraju djetetovo ponašanje, a s pomoću povratnih informacija koje im daju u djeci grade osjećaj za ono što jest i što nije prihvatljivo.

Roditelji mogu biti: autoritativni (visoko na dimenziji topline i nadzora), autoritarni (visoko na dimenziji nadzora, nisko na dimenziji topline), popustljivi (visoko na dimenziji topline, nisko na dimenziji nadzora) i zanemarujući (nisko na obje dimenzije) (Martin i Colbert, 1997). Istraživanja potvrđuju da roditeljski stil koji uključuje visoke razine topline i nadzora ima pozitivan utjecaj na socioemocionalan razvoj djece; takva djeca imaju bolje prosocijalne vještine, manje su povučena te pokazuju manje internaliziranih i eksternaliziranih problema (Bhide, Sciberras, Anderson, Hazell i Nicholson, 2019; Ong i sur., 2018; Zarra-Nezhad i sur., 2014).

Djeca autoritativnih roditelja do odrasle dobi razviju optimalne razine socio-emocionalnih kompetencija jer razvoj njihovih vještina za prilagođeno sudjelovanje u društvu potiče ozračje povjerenja s dobrom komunikacijom, roditeljska toplina i otvorenost u komunikaciji, uzajamnost i obiteljski odnosi u kojima svi članovi uče surađivati jedni s drugima (Meštrović i sur., 2010). Na taj način dijete uči širok spektar emocija bez straha od izražavanja ugodnih, ali i neugodnih emocija. Sigurnost koje osjeća dijete autoritativnih roditelja omogućuje mu suočavanje i prevladavanje neugodnih emocija, uči se adekvatnim reakcijama i načinima komunikacije s ljudima u svojoj okolini.

Razvoj bliskih odnosa s vršnjacima

S vremenom se važnost roditelja sve više smanjuje, a u dječjem svijetu utjecaj prijatelja poprima najvažniju ulogu za pozitivan razvoj i funkcioniranje.

Igrom djeca uspostavljaju odnose s drugom djecom. Prve interakcije uključuju jednostavne zajedničke aktivnosti, što se s vremenom mijenja u kompleksnije zadatke s pravilima i suradnjom. Smišljanjem pravila igre i prihvaćanjem pravila prilikom druženja s vršnjacima djeca internaliziraju važnost društvenih normi i stvaraju ideju funkcioniranja pojedinca u društvu (Goodwin i Kyratzis, 2007).

U ranijoj dobi djeca uspostavljaju odnose s vršnjacima i drugom djecom iz obitelji s kojom imaju priliku provoditi zajedničko vrijeme. S godinama, uključivanjem u vrtiće i škole, djeca dobivaju mogućnost odabira s kim žele dijeliti igračke, s kim imaju slične interese, tko im se sviđa ili ne i počinju razvijati bliske prijateljske odnose. Stvaranje prijateljskih odnosa među djecom predstavlja važan korak u razvoju djeteta. Djetetova motivacija za druženjem s vršnjacima i integracijom u vršnjačku grupu dovodi do pojačanog nastojanja za razumijevanjem tuđih želja, stavova i očekivanja te prilagođavanjem vlastitog ponašanja drugima, a to su sve bitne komponente socijalno emocionalnih vještina (Chen, 2012). U prijateljskim odnosima djeca uče o posljedicama svojeg ponašanja, o društvenim pravilima, o sebi, drugima i kako međuljudski odnosi funkcioniraju u svijetu. Uče se kompromisu, dogovorima, dijeljenju igračaka, zajedno rješavaju probleme (Chen i French, 2008).

Socio-emocionalne kompetencije

Socio-emocionalne kompetencije obuhvaćaju brojna različita znanja, stavove i vještine koje omogućuju djeci da razumiju i reguliraju vlastite emocije, pokazuju suosjećanje te uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose s drugima (Weissberg i sur., 2015). Kao iznimno bitne komponente socioemocionalne kompetencije s bitnim utjecajem na različita područja djetetova života mogu se izdvojiti empatija, znanje o emocijama i regulacija emocija; razvoj navedenih vještina ima utjecaj na smanjenje interpsihičkih i intrapsihičkih problema kod djece (npr. Allemand i sur., 2014; Denham i sur., 2013).

Proces putem kojeg se socio-emocionalna kompetencija razvija naziva se socio-emocionalno učenje. Socio-emocionalnim učenjem djeca i mladi stječu i uče učinkovito primijeniti znanje, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, osjećanje i pokazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa i odgovorno donošenje odluka (Weissberg i sur., 2015).

Empatija

S obzirom na izraženu važnost socijalnih odnosa i funkcioniranja pojedinca unutar društva empatija se razvila kao važna sastavnica prosocijalnog ponašanja koja služi osnaživanju i održavanju međuljudskih odnosa. Empatija omogućuje pojedincu iskazivanje simpatije, suosjećanja, pomaganje u nevolji i važan je preduvjet moralnog ponašanja. Uključuje afektivnu (osjećanje što druga osoba osjeća), kognitivnu (razumijevanje što druga osoba osjeća) i motivacijsku (namjera za suosjećajnom reakcijom) komponentu koje čine temelj prosocijalnog i altruističnog ponaša-

nja i kasnijeg adekvatnog funkcioniranja djeteta u svijetu (Decety, Meidenbauer i Cowell, 2018).

Empatiju obilježava mentalna fleksibilnost za zauzimanje tuđeg kuta gledanja. Ta mogućnost zauzimanja tuđe perspektive ukazuje na potpuno razvijenu sposobnost razlikovanja vlastitih od tuđih unutarnjih stanja. Sposobnost gledanja situacije iz tuđe perspektive razvija se postupno, s tim da se prvi znaci brige za drugoga javljaju oko dobi od 3 godine, nastavlja se intenzivno razvijati tijekom djetinjstva i postiže vrhunac do kraja adolescencije (Boričević Maršanić i sur., 2017; Decety i Jackson, 2004). Dok se afektivna počinje razvijati vrlo rano, kognitivna komponenta javlja se u predškolskoj dobi (Asada, 2015; Venesky, 2013). Kod manje se djece prosocijalno ponašanje povezuje s empatičkom zabrinutosti više nego s poistovjećivanjem i doživljavanjem neugodnih emocija drugih ljudi. Empatička zabrinutost uključuje prepoznavanje neugodnog stanja ili emocije koju druga osoba doživljava i osjećaj zabrinutosti koji aktivira prosocijalno ponašanje (Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania i Knafo, 2013).

U adolescenciji su prisutne spolne razlike u doživljavanju empatije, zbog čega su kod adolescentica prisutne više razine empatije u usporedbi s adolescentima (Allemand, Steiger i Fend, 2014). Adekvatan razvoj empatije u adolescenciji dovodi do više razine empatije u odrasloj dobi, boljih komunikacijskih vještina, zadovoljstva odnosima i manju prisutnost konflikata u odnosima kod istih pojedinaca 20 godina poslije (Allemand i sur., 2014; Venesky, 2013), što ukazuje na važnost promicanja razvoja empatije i prosocijalnog ponašanja, osobito kod dječaka, od rane dobi.

Različiti programi prevencije i intervencije koriste se komponentama empatije usmjerenim na promicanje socio-emocionalnog razvoja djece i adolescenata u školskom kontekstu (Malti, Chaparro, Zuffianñ i Colasante, 2016). Quann i Wien (2006) predlažu promicanje empatije stvaranjem školskog okruženja u kojem djeca mogu putem interakcija s učiteljima i vršnjacima učiti o odnosima ispunjenima toplinom i brigom za tuđe emocije.

Znanje o emocijama

Znanje o emocijama uključuje razumijevanje emocije koju je prikladno izraziti u nekoj situaciji i imenovati emociju koja je suprotna onoj prikladnoj situaciji, što predstavlja višu razinu prepoznavanja emocija s obzirom na to da se od djeteta zahtijeva da svoje emocije "stavi sa strane" dok zauzima perspektivu druge osobe (Curby i sur., 2015). U dobi od 3 do 4 godine događaju se važni pomaci u znanju o emocijama kada se događa pomak s vanjskog doživljavanja na unutarnje (Denham, Bassett, Brown, Way i Steed, 2013), odnosno dijete počinje shvaćati da reakcije ljudi neće uvijek biti iste s obzirom na situaciju. Razvija se shvaćanje da ponašanje ljudi ovisi

o vanjskim uvjetima, ali i o njihovim mislima, stavovima, raspoloženju i emocijama (Boričević Maršanić i sur., 2017).

Socijalno kompetentno dijete, s razvijenim znanjem o emocijama, može bolje održavati pozornost tijekom obavljanja školskih zadataka, bolje planirati i uključiti više resursa u učenje od manje socijalno kompetentnog djeteta jer može bolje baratati akademskim informacijama, povratnim informacijama dobivenim od nastavnika, bolje prenositi informacije vršnjacima i slično (Denham i sur., 2013). Stabilna osnova u znanju emocija može osloboditi druge kognitivne resurse, poput radnog pamćenja, što djeci omogućava bolju uključenost i pažnju prilikom učenja (Denham i Brown, 2010).

Znanje o emocijama povezano je s prilagodbom djeteta na rad u učionici, na način da adekvatno prepoznavanje i izražavanje emocija u školskom kontekstu djeci donosi više pozitivnih iskustava s vršnjacima, ali i nastavnicima, što kao posljedicu ima podržavanje odgovarajuće prilagodbe na rad u učionici (Denham i sur., 2013).

Regulacija emocija

Reguliranje emocija podrazumijeva inhibiciju i modifikaciju emocionalne reakcije i uključuje faze refleksije, planiranja i samoregulacije (Silkenbeumer, Schiller, Holodyski i Kärtner, 2016). Rana regulacija emocija započinje u odnosu između djeteta i roditelja na način da osjetljivost roditelja na djetetove emocije rezultira manjim brojem emocionalnih i bihevioralnih problema (Campbell i sur., 2015), a snažnija povezanost s djetetom predviđa bolje kasnije socijalne kompetencije djeteta (Behrendt i sur., 2019).

Koregulacija emocionalno izazovnih događaja sa skrbnikom ima ključnu ulogu za razvoj regulacije emocija kod djece u dobi od 4 do 6 godina. Prijelaz s koregulacije na samoregulaciju odvija se postupno, fokusirajući se na dva važna načina na koja skrbnici strukturiraju emocionalno izazovne interakcije. Putem emocionalnog razgovora skrbnici potiču razvoj emocionalne svijesti predškolske djece. Uče prepoznati, imenovati i razlikovati različita emocionalna stanja s kojima se susreću. Zatim se djeca podupiru u uspostavljanju spektra učinkovitih strategija regulacije emocija koje predstavljaju vještine koje nastaju u predškolskoj dobi za osmišljavanje, procjenjivanje i odabir alternativne procjene ili reakcije na ponašanje (Silkenbeumer i sur., 2016).

Važno je spomenuti da se kod izražavanja emocija kod djevojčica uočava izraženija sposobnost prepoznavanja i reguliranja emocija u usporedbi s dječacima kod kojih su prisutni lošije znanje o emocijama, lošije izražavanje i reguliranje emocija, više razine agresije, ljutnje i niže razine suradljivosti i osjetljivosti nego kod djevojčica (Chung-Hall i Chen, 2009; Curby i sur., 2015), što se objašnjava time

da roditelji češće s djevojčicama razgovaraju o emocijama. S obzirom na dokaze o pozitivnim učincima razvijenog znanja o emocijama, Denham i suradnici (2013) predlažu usmjeravanje na rad s 3-godišnjim dječacima u području emocija. Kao što je spomenuto iste spolne razlike prisutne su kod izražavanja empatije u adolescent-skoj dobi, što potvrđuje važnost učenja prepoznavanja, razumijevanja i regulacije emocija kod oba spola, od najranije dobi.

Uloga škole u poticanju socio-emocionalnog razvoja djeteta

S vremenom škola ima sve veći utjecaj na razvoj djetetovih kompetencija, kad se razvija odnos s drugim odraslim ljudima i vršnjacima (Schonert-Reichl i sur., 2015), a pojedinci koji uz roditelje također mogu znatno utjecati na razvoj i proširenje socijalnih kompetencija jesu osobe koje nadziru i utječu na dječji razvoj u edukativnom kontekstu, a ponekad imaju bolji uvid u eventualne teškoće s kojima se dijete suočava, poput odgajatelja, učitelja, drugih odraslih osoba s kojima dijete ulazi u interakcije i iz njih uči o sebi, o drugima i o prihvatljivim oblicima komunikacije (Campbell i sur., 2015).

Iako su prijašnja istraživanja o utjecaju škole na emocionalni i socijalni razvoj djece većinom bila usmjerena na negativne fenomene koji se javljaju u školskom kontekstu poput međuvršnjačkog nasilja te kako bi školski sustav trebao reagirati na takva ponašanja, u novije vrijeme javlja se sve veći interes za to kako škola može podržati pozitivan razvoj djece i prevenirati potencijalne teškoće prije nego do njih dođe (Damon, 2004; Damon i Gregory, 2003; Huebner i Gilman, 2003; Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

Također, moderan pogled na školu i školovanje ne obuhvaća samo djetetov kognitivni, već i socio-emocionalni razvoj. Treba napomenuti da ta dva koncepta zapravo nisu posve odvojena; brojna istraživanja potvrđuju da je viša socio-emocionalna kompetencija povezana s boljim uspjehom u školi, kao i općenito većom psihološkom dobrobiti djeteta, a utječe i na ishode u kasnijem djetetovu životu kao što su uspjeh na poslu, bračni status i razina depresije (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011; Heckman, Stixrud i Urzua, 2006; Moffitt i sur., 2011). Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura i Zimbardo (2000) ustvrdili su da socijalna kompetencija djeteta u trećem razredu pouzdanije predviđa njegov akademski uspjeh u osmom razredu od njegova akademskog uspjeha u trećem razredu. Stoga Jones i Bouffard (2012) predlažu uključivanje odgajatelja u edukativne programe socio-emocionalnog učenja, rane detekcije i prevencije rizične djece te programe

educiranja djece, ali i njihovih roditelja načinima promicanja pozitivnog socio-emocionalnog razvoja.

Istraživanja pokazuju da pozitivna školska klima pozitivno utječe na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod djece te služi kao zaštitni čimbenik koji moderira utjecaj negativnih životnih događaja na mentalno zdravlje djeteta (Starkey, Aber i Crossman, 2019).

Intervencije

Intervencije unutar školskog sustava kojima je cilj izgraditi socio-emocionalnu kompetenciju kod djece obično su usmjerene na poboljšavanje školske klime, izravno podučavanje vještina koje pridonose socio-emocionalnom razvoju kao što su socijalne vještine ili empatija, ili se pak koriste određenim dijelovima iz oba navedena pristupa (Domitrovich i sur., 2017).

Strategije usmjerene na poboljšanje školske klime obično su usmjerene na poboljšavanje jednog ili nekoliko indikatora pozitivne školske klime. Primjerice, one se mogu usmjeriti na strukturalne promjene unutar škole kako bi poticale osjećaj zajedništva (manje veličine razreda, stvaranje posebnih savjetovanja i organiziranje posebnih skupova), uspostavljanje politika (npr. restorativne discipline) koje povećavaju primjenu učinkovitog podučavanja učitelja ili stvaranje prirodnih prilika za učenike da nauče i prakticiraju specifične socio-emocionalne vještine (Dusenbury i sur., 2015).

Programi koji uključuju izravno podučavanje obično se sastoje od lekcija usmjerenih na razvoj jedne ili više kompetencija, u što je uključen cijeli razred. Lekcije obično uključuju objašnjenje vještina koje će se podučavati, demonstraciju (uživo ili preko videa) navedenih vještina, kao i prilike za učenike da vježbaju vještine u igrama uloga ili sličnim vježbama, kao i povratne informacije i podršku u budućem vježbanju i primjeni vještina (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2016).

Cefai, Bartolo, Cavioni i Downes (2018) u svom pregledu međunarodnih istraživanja o različitim programima usmjerenim na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod djece navode da se socio-emocionalne kompetencije najbolje stječu kombiniranjem učenja (podučavanjem vještina) i prijenosa (školska klima). Integriranje eksplicitnog poučavanja u pozitivnoj razrednoj klimi dovodi do poboljšanih socijalnih i emocionalnih vještina i pozitivnih stavova prema sebi, drugima i školi, što dovodi do povećanja prosocijalnog ponašanja i akademskog uspjeha te smanjuje internalizirane i eksternalizirane teškoće. Također, podučavanje socio-emocionalnih vještina treba biti uključeno u školski kurikulum jer povremeni, fragmentirani progra-

mi najvjerojatnije neće imati dugoročnog učinka (Barnes, Smith i Miller, 2014; Clarke, Morreale, Field, Hussein i Barry, 2015; Durlak i sur., 2011; Weare i Nind, 2011).

Jedna od prednosti takvih programa jest u tome što ih mogu učinkovito provoditi kvalitetno educirani nastavnici i drugo školsko osoblje, a ne samo vanjski stručnjaci (Durlak i sur., 2011; Sancassiani i sur., 2015; Taylor, Oberle, Durlak i Weissberg, 2017). Durlak (2015) navodi da na kvalitetu edukacije ne utječu samo materijali i priručnici, već da je iznimno bitan i osobni, relacijski pristup. Edukacija i mentorstvo nastavnika ne samo da pomažu u osiguravanju predanosti nastavnika i kvalitetnoj provedbi, već također doprinose socio-emocionalnoj kompetenciji samih nastavnika, što im omogućuje stvaranje kulture u učionici koja promiče učenje i uvježbavanje socijalnih i emocionalnih vještina kao svakodnevnog procesa u učionici (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia i Greenberg, 2013). Kontinuirana edukacija i podrška nastavnicima također je bitna kako bi se osjećali samouvjereno i sigurno pri implementaciji novih programa; kada nastavnici nisu dovoljno educirani, dolazi do njihova slabijeg angažmana i posvećenosti, lošije samoučinkovitosti i lošije kvalitete podučavanja i implementacije programa (Askill-Williams, Dix, Lawson i Slee, 2012; Lendrum, Humphrey i Wigelsworth, 2013).

Važno je omogućiti postupno provođenje programa, počevši od planiranja ciljeva i načina njihova ostvarivanja, do krajnje evaluacije uspješnosti programa. Prvi korak u nastanku programa jest izrada plana kojim se specificiraju željeni ciljevi, odlučuje se kome je program namijenjen, zatim osobe, sredstva i tehnike kojima se planiraju postići željeni ciljevi. U fazi planiranja važno je osloniti se na znanstveno dokazane programe i teorijske modele (Domijan, 2013).

Askill-Williams (2017) također naglašava kako su za uspješnost programa usmjerenih na razvoj socio-emocionalnih kompetencija ključni dobro planiranje, nadzor i podrška. Za početak je potrebno analizirati kontekst u kojem će se odvijati program kako bi se osiguralo da odgovara potrebama određene škole ili utvrdilo kako je potrebno napraviti neke modifikacije. Također je potrebno identificirati i učinkovito odgovoriti na potencijalne barijere i izazove u implementaciji programa kao što su, primjerice, preopsežan kurikulum i nedostatak vremena za implementaciju, manjak financijskih sredstava, manjak motivacije i angažmana kod nastavnika, nedovoljna suradnja roditelja (Cefai i Askill-Williams, 2017; Durlak, 2015; Skrzypiec i Slee, 2017; Velki i Ozdanovac, 2014).

Zaključak

Odnos koji djeca uspostavljaju s roditeljem čini temelj za sve druge odnose i djetetovo funkcioniranje u društvu u odrasloj dobi. Sigurno, privrženo dijete poslije će, na temelju odnosa koje je uspostavilo s roditeljima, u životu uspostavljati i sve ostale odnose. Nakon uspostavljanja odnosa s roditeljima djeca se okreću izgradnji bliskih odnosa s vršnjacima s kojima ulaze u interakcije unutar kojih grade socijalne vještine. Od najranije dobi počinje se razvijati i osnova emocionalne kompetencije, poput empatije, prepoznavanja i upravljanja emocijama. Socijalni i emocionalni razvoj međusobno su isprepleteni, odnosno temelj dječjeg razvoja za uspješnu primjenu tih vještina jest u uspješno razvijenim socijalnim odnosima, kao što adekvatno razvijene emocionalne vještine dovode do pozitivnih socijalnih vještina. Ostvarivanje socio-emocionalne kompetentnosti kod djece od iznimne je važnosti za integraciju njihovih kognitivnih, bihevioralnih i afektivnih sustava.

Premda se može zaključiti da najrelevantniju komponentu u razvoju socio-emocionalnih kompetencija u djece imaju upravo njihovi roditelji, ne smije se izostaviti činjenica da tijekom odrastanja djeca velik dio vremena provode upravo u školi, a mnogi aspekti u vezi s njihovim školovanjem znatno utječu i na razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Stoga ne iznenađuje činjenica da je neurološka osnova socio-emocionalnog razvoja temelj na kojem se pristupa procjeni spremnosti za školu. Zbog svega navedenog u novije vrijeme dolazi do pojave sve većeg zanimanja za strategije i načine kojima bi škola mogla poduprijeti razvoj i unapređenje pozitivnih kvaliteta kod djece i tako prevenirati potencijalne teškoće. U prilog tome svakako idu i rezultati provedenih istraživanja koji ukazuju na to da pozitivna školska klima pozitivno utječe na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod djece i služi kao svojevrsni zaštitni čimbenik koji moderira utjecaj traumatskih ili negativnih okolnosti u djetinjstvu na psihičko blagostanje. S obzirom na navedene spoznaje iz teorijske podloge o socio-emocionalnim kompetencijama sve se više razvijaju intervencije unutar školskog sustava koje za cilj imaju potaknuti razvoj socio-emocionalne kompetencije kod djece. Promicanje socio-emocionalnog razvoja djece može biti ostvareno na više različitih načina. Ponajprije, može biti usmjereno na poboljšavanje školske klime ili s druge strane može uključivati izravno prenošenje znanja o vještinama koje bi mogle pridonijeti socio-emocionalnom napretku (npr. empatija, socijalne vještine). Neki se pak koriste kombinacijama navedenih pristupa u formaciji intervencija. S obzirom na pregled dostupne literature može se reći da je socio-emocionalna kompetencija složen konstrukt koji svojim obimom zahvaća i druge koncepte (poput emocionalne inteligencije, socijalnih vještina itd.) i stoga bi se u narednim studijama valjalo usmjeriti na preciznost pri operacionalizaciji i

mjeranju navedenih konstrukata, kako bi intervencije koje će proizaći iz njihovih teorijskih spoznaja mogle u što većoj mjeri zahvatiti tematiku socio-emocionalnog razvoja djece.

LITERATURA

- Allemand, M., Steiger, A. E. i Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Asada, M. (2015). Development of artificial empathy. *Neuroscience research*, 90, 41-50.
- Askell-Williams, H. (2017). Perspectives from Teachers and School Leaders about Long-Term Sustainability: A Challenge for Mental Health Promotion Initiative in Educational Settings. U C. Cefai i P. Cooper (ur.), *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Netherlands: Sense Publishers.
- Askell-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J. i Slee, P. T. (2012). Quality of Implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 357-381.
- Askell-Williams, H., Slee, P. T. i Van Deur, P. (2013). Social and emotional wellbeing programs: The nexus between sustainability and quality assurance. *Psychology of Education Review*, 37(2), 48-56.
- Barnes, T. N., Smith, S. W. i Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 311-321.
- Beauchamp, M. H. i Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39.
- Behrendt, H. F., Scharke, W., Herpertz-Dahlmann, B., Konrad, K. i Firk, C. (2019). Like mother, like child? Maternal determinants of children's early social-emotional development. *Infant mental health journal*, 40(2), 234-247.
- Bhide, S., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P., & Nicholson, J. M. (2019). Association between parenting style and socio-emotional and academic functioning in children with and without ADHD: a community-based study. *Journal of attention disorders*, 23(5), 463-474.
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L. i Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Developmental review*, 34(2), 114-167.
- Boričević Maršanić, V., Karapetrić Bolfan, L., Buljan Flander, G. i Grgić, V. (2017). Vidjeti sebe izvana, a druge iznutra. Mentalizacija u djece i adolescenata i tretman temeljen na mentalizaciji za adolescente. *Socijalna psihijatrija*, 45(1), 43-56.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buljan Flander G. (2019). *Znanost i umjetnost odgoja: Praktični priručnik o suvremenom odgoju za roditelje i odgajatelje*. Sveta Nedelja: Geromar d.o.o.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., ... i Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of

- early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. i Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Cefai, C. i Askell-Williams, H. (2017). School staff' perspectives on mental health promotion and wellbeing in school. U C. Cefai i P. Cooper (ur.), *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Netherlands: Sense Publishers.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. i Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence*. Preuzeto s http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf
- Chen, X. i French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 591-616.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 27-34.
- Chung-Hall, J. i Chen, X. (2010). Aggressive and prosocial peer group functioning: Effects on children's social, school, and psychological adjustment. *Social Development*, 19(4), 659-680.
- Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y. i Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. National University of Ireland Galway: WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2016). *District guide to systemic social and emotional learning*. Chicago, IL: Author.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. i Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Damon, W. i Gregory, A. (2003). Bringing in a new era in the field of youth development. U R. M. Lerner i P. L. Benson (ur.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. New York: Kluwer/Plenum.
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R. i Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives*, 7, 126-131.
- Decety, J. i Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
- Decety, J., Meidenbauer, K. L. i Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: a behavioral neuroscience investigation. *Developmental Science*, 21(3), 12570.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E. i Steed, J. (2013). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262.
- Denham, S. A., i Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.

- Domijan, R. (2013). Osnovne značajke preventivnih programa u školskom okruženju. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 9(34), 41-46
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. i Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. U J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, C.E., R.P. Weissberg i T.P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. London and New York: Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E. i Mart, A. K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. i Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.
- Englund, T. (2011). The potential of education for creating mutual trust: Schools as sites for deliberation. *Educational philosophy and theory*, 43(3), 236-248.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. i Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977-997.
- Goldsmith, H. H., Pollak, S. D. i Davidson, R. J. (2008). Developmental neuroscience perspectives on emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 132-140.
- Goodwin, M. H. i Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 279-289.
- Grecucci, A., Theuninck, A., Frederickson, J. i Job, R. (2015). Mechanisms of social emotion regulation: From neuroscience to psychotherapy. U M. L. Bryant (ur.), *Emotion regulation: Processes, cognitive effects and social consequences*. New York: Nova Science Publishers.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. i Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2017). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 11(1), 70-76.
- Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M. i Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders. *Development and psychopathology*, 25(2), 391-406.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. i Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Huebner, E. i Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 99-102.

- Jelić Tuščić, S., Buljan Flander, G. i Matešković, D. (2013). The Consequences Of Childhood Abuse. *Pedijatrija Danas: Pediatrics Today*, 9(1).
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. i Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 370-390.
- Jones, S. M. i Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Jones, D. E., Greenberg, M. i Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- Kendziora, K. i Osher, D. (2016). Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 797-811.
- Lendrum, A., Humphrey, N. i Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164.
- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianñ, A. i Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 718-731.
- Martin, C. A. i Colbert, K. K. (1997). *Parenting: A life span perspective*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Martin, R. E. i Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 142-148.
- McCabe, P. C. i Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'connor, E. E. i McClowry, S. G. (2015). Context matters for social-emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American journal of community psychology*, 56(1-2), 101-119.
- Mesman, J., Stoel, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Koot, H. M. i Alink, L. R. (2009). Predicting growth curves of early childhood externalizing problems: Differential susceptibility of children with difficult temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 625-636.
- Meštrović, J., Bralić, I., Flander, G. B., Jelavić, M., Oreb, I. J., Konstantopoulos, A., ... i Mujkić, A. (2010). Dijete u suvremenome hrvatskom društvu. *Lijec Vjesn*, 132(9-10), 303-308.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... i Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. i Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.

- Ong, M. Y., Eilander, J., Saw, S. M., Xie, Y., Meaney, M. J., & Broekman, B. F. (2018). The influence of perceived parenting styles on socio-emotional development from pre-puberty into puberty. *European child & adolescent psychiatry*, 27(1), 37-46.
- Quann, V. i Wien, C. A. (2006). The visible empathy of infants and toddlers. *Young Children*, 61(4), 22.
- Rayce, S. B., Rasmussen, I. S., Klest, S. K., Patras, J. i Pontoppidan, M. (2017). Effects of parenting interventions for at-risk parents with infants: a systematic review and meta-analyses. *BMJ open*, 7(12), e015707.
- Rose-Krasnor, L. i Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. U K. Rubin, W. Bukowski i B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K. i Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14.
- Salovey, P. E. i Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Harper Collins.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M.F. i Cossu, G. (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11, 21-40.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52-66.
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. i Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Silkenbeumer, J., Schiller, E. M., Holodynski, M. i Kärtner, J. (2016). The Role of Co-Regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-regulation and Regulation*, 2, 17-32.
- Skrzypiec, G. i Slee, P. (2017). Implementing quality wellbeing programs in schools: The views of policy makers, program managers and school leaders. U C. Cefai i P. Cooper (ur.), *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Netherlands: Sense Publishers.
- Starkey, L., Aber, J. L. i Crossman, A. (2019). Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children's social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? *Developmental science*, e12845.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

- Velki, T. i Ozdanovac, K. (2014). Preventivni programi usmjereni na smanjenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije. *Školski vjesnik*, 63 (3), 327-352.
- Venesky, L. (2013). *An Exploration of the Development of Empathy in a Clinical Sample of Preschoolers in Relation to Child and Family Factors* (Doctoral dissertation, Duquesne University). Preuzeto s <https://dsc.duq.edu/etd/1307>
- Weare, K. i Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford.
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A. M., ... & Nurmi, J. E. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1260-1269.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. i Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

Factors that influence the positive socio-emotional development of children

Abstract

The topic of this paper was to overview the knowledge about positive socio-emotional development and the impact of the school context for stimulating positive development of socio-emotional competence in children. Socio-emotional development involves continuous successful management of own and other's needs in the social context. The ability of emotional regulation is developing from interaction with family members, primary caretakers and child's temperament in early childhood. Socio-emotional competence is a critical factor for predicting success in school because it is associated with social, behavioral and academic outcomes relevant to successful development. During childhood, children spend a significant amount of time in school, and various factors associated with their education have a major impact on the development of their socio-emotional competence. This paper covers an overview of interventions within the school system aimed at building socio-emotional competence in children.

Key words: positive development, socio-emotional development, school climate, school context